

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Emanoelito Fernandes Vieira Júnior

**ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: instrumento de avaliação do processo de ensino
e de aprendizagem dos discentes dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do
IFNMG – *Campus Januária***

**Diamantina
2019**

Emanoelito Fernandes Vieira Júnior

**ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: instrumento de avaliação do
processo de ensino e de aprendizagem dos discentes dos cursos Técnicos
integrados ao Ensino Médio do IFNMG – *Campus Januária***

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos

**Diamantina
UFVJM
2019**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V658a

Vieira Júnior, Emannelito Fernandes

Análise crítica do simulado: instrumento de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG campus Januária / Emannelito Fernandes
Vieira Júnior, 2019.

130 p. : il.

Orientadora: Kyrleys Pereira Vasconcelos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,
Diamantina, 2019.

1. Simulado. 2. Instrumento avaliativo. 3. Avaliação. 4. Ensino e aprendizagem. I. Vasconcelos, Kyrleys Pereira. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 373

Emanoelito Fernandes Vieira Júnior

ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: instrumento de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFNMG – *Campus Januária*.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos

Data de aprovação 13 / 12 / 2018.

Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM

Prof. Dr. Heron Laiber Bonadiman

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM

Profa. Dra. Nádia Maria Jorge Medeiros Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM

Prof. Dr. Roberto Comini Frota

IFNMG – *Campus Januária*

Diamantina

Dedico esta dissertação a minha amada esposa Ludymilla, pessoa que está sempre ao meu lado, por me incentivar nas horas de desânimo e aos meus filhos que entenderam minha ausência em alguns momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter concedido a mim paciência para que eu fosse perseverante e continuasse meus estudos.

A minha esposa Ludymilla, o meu imensurável agradecimento, por me incentivar quando estava desanimado, por entender as nossas renúncias nessa etapa de nossas vidas.

Aos meus filhos João Emanuel e João Lucas. Ao primeiro por demonstrar maturidade em alguns momentos e dizer-me para não desistir. Ao segundo por perguntar “pai, vai fazer alguma coisa do mestrado?”, ambos me dando força.

E o que mais dizer a vocês, minha esposa e meus filhos? Obrigado pela paciência, pelo apoio, pelo incentivo, por entender a minha ausência, em alguns momentos, pelo carinho, pelas renúncias de vocês em momentos dos quais não pude ou não pudemos participar.

A minha mãe, irmãos, sogra, sogro, cunhados, familiares, amigos de todas as horas pelo incentivo, pela força, pela oração.

À professora Kyrleys, meu muito obrigado pelo incentivo, pela dedicação em sua orientação, verdadeiramente orientadora. Obrigado por assumir e com muita maestria a orientação de meu trabalho restando pouco tempo para a conclusão.

Aos professores Rivaldo, Heron, Nádia, Rosana, Neide que sempre tiveram disponibilidade em contribuir para o desenvolvimento de meu trabalho, na verdade, nosso trabalho. Ao professor Roberto Comini pela amizade e disponibilidade em participar dessa etapa de minha vida profissional.

A Wilton, Miriam, Warley (Dim), Warley (Cubano), Francisco Farley pelo incentivo para participar do processo de seleção e não desanimar no meio do caminho. Aos colegas Welington, Bruno, Aherton que vieram depois e se juntaram ao grupo. Como foram boas as brincadeiras, as conversas durante as viagens à Diamantina. A todos vocês, como foram importantes para o nosso crescimento essas discussões, esse companheirismo.

Aos amigos Fábio Antunes, Vítor Hugo, Hamilton, Coordenadores do Técnico, colegas da CRE, Núcleo Pedagógico, Assitência de alunos e demais colegas pelo apoio. A profa. Lila Alkimim pelo apoio e seção de livros da biblioteca do Ceiva.

Ao professor Cláudio, Diretor Geral do IFNMG – *Campus* Januária, através do qual estendo meus agradecimentos a toda à gestão, por contribuir e apoiar a capacitação dos servidores e por me apoiar nos momentos em que tive de me ausentar do trabalho.

Aos nossos alunos, motivo desse trabalho, e aos colegas que contribuíram com a pesquisa ao colaborarem com suas concepções e percepções.

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. (ROSA, 2005, p. 39).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar em que medida o Simulado, um instrumento avaliativo usado no IFNMG – *Campus* Januária, contribui para uma análise do processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino médio. Assim como foi adotado no *Campus* Januária, conforme regulamento interno, o uso desse instrumento avaliativo nas instituições de ensino vem crescendo, pois há uma preocupação da família e da escola em promover uma preparação dos alunos para a realização de exames vestibulares, ENEM, dentre outros. A metodologia da pesquisa é qualitativa numa perspectiva exploratória, configurando-se ainda como um estudo de caso. Foi enfocada numa abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários a docentes e discentes como forma de coleta de informações. Para o desenvolvimento do trabalho, fez-se uma análise geral da história da educação profissional, um estudo sobre a avaliação da aprendizagem e sobre instrumento avaliativo. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é uma área da educação que ainda é muito discutida em razão da visão que docentes, pais/alunos/escola têm dessa ação, da confusão que há entre o que é avaliação (processo avaliativo) e do que se pensa ser avaliação (exame, prova), esta última constituída com o passar dos anos e a mais praticada. Assim, foram usados, como referencial teórico, autores como Ribeiro (2011), Gil (2010), Cunha (2009), Chueiri (2008), Luckesi (2008), Vasconcellos (2008), Veiga (2007), Villas Boas (2004), Haydt (1998), Moreira (1997), Aranha (1996), Romanelli (1986). Hoffmann (1993) entre outros. Durante o estudo, aplicaram-se os questionários aos envolvidos com o simulado que são os membros da comissão organizadora do simulado, os docentes e os discentes. Através dos quais, pôde-se realizar uma análise da percepção dos participantes da pesquisa quanto à concepção de avaliação, das questões apresentadas para a prova, bem como a discussão delas em sala de aula, e as contribuições do simulado para o processo de ensino. Assim, a partir do arcabouço teórico e das informações levantadas com os questionários aplicados, percebeu-se que o estudo proporcionará às instituições uma reflexão sobre essa prática adotada como parte da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – *Campus* Januária, o formato como o simulado vem sendo trabalhado está voltado para um processo de treinamento do aluno para os processos de seleção como ENEM, vestibular e não como parte do processo de avaliação na qual se possa diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e planejar estudos de recuperação.

PALAVRAS-CHAVE: Simulado. Instrumento avaliativo. Avaliação. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the Mock Test, an assessment tool used at IFNMG - Campus Januária, contributes to examine the teaching-learning process students of secondary school integrated to technical education go through. Just as it was adopted in Campus Januária, according to the Rules of Procedure, the use of this assessing tool by educational institutions has been growing, for family and school have been concerned about preparing students for college admission exams such as vestibular and ENEM. The methodology used is of qualitative and exploratory approach yet taking the form of a case study. The research focused more on the qualitative aspect and applied questionnaires to teachers and students to collect data. For the development of the work, it was made a broad analysis of the history of professional education, a study about learning evaluation and assessment tool. The evaluation of the teaching and learning process is an education field still very debated due to the way teachers/parents/students/school see it, the confusion they make between what evaluation is (assessment process) and what they think evaluation is (exams, tests) being the latter constituted and most practiced over the years. This way, as theoretical reference we had the help of authors like Ribeiro (2011), Gil (2010), Cunha (2009), Chueiri (2008), Luckesi (2008), Vasconcellos (2008), Veiga (2007), Villas Boas (2004), Haydt (1998), Moreira (1997), Aranha (1996), Romanelli (1986). Hoffmann (1993) among others. During this study, questionnaires were applied to the Mock Test organizing committee, teachers and students. From these questionnaires, it was possible to understand how the survey participants perceive evaluation, the questions presented on the exam and how they are discussed in the classroom, and how the mock test contributes to the teaching-learning process. Thus, considering the theoretical framework and the data collected from the questionnaires applied, we noticed that this study will provide educational institutions with an opportunity to reflect on this practice adopted as part of the teaching and learning process. For, in the technical courses integrated to secondary school – IFNMG - Campus Januária, the way the Mock Test has been used is more training oriented, preparing students for vestibular and ENEM, and not as part of an assessment process that aims to diagnose the difficulties and plan educational recovery studies.

KEYWORDS: Mock test. Assessment tool. Evaluation. Teaching-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional – Unidades de Ensino.....	44
Figura 2 – Localização de Januária no estado de Minas Gerais	61
Figura 3 – Figura 3: Mapa de abrangência do IFNMG	62
Figura 4 – Vista área do IFNMG – <i>Campus</i> Januária	63
Gráfico 1 - lunos residentes, semirresidentes e externos.....	71
Gráfico 2 - Onde moram os alunos pesquisados	71
Gráfico 3 - Meio de transporte para deslocamento discente	72
Gráfico 4 - Assistência estudantil e bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão.....	73
Gráfico 5 - Formação dos docentes	75
Gráfico 6 - Complementação Pedagógica - Bacharéis/Tecnólogos	75
Gráfico 7 - Capacitação docente	76
Gráfico 8 - Comissão do simulado - formação	78
Gráfico 9 - Percepção discente quanto ao objetivo de avaliar do docente	82
Gráfico 10 - Questões condizentes com os conteúdos ministrados.....	84
Gráfico 11 - Contribuição do simulado para o ensino e aprendizagem.....	89
Gráfico 12 - Análise das questões do simulado - Questionário docente	97
Gráfico 13 - Análise das questões do simulado - Questionário discente	98
Gráfico 14 - Docentes que buscam o resultado por disciplina	99
Gráfico 15 - Proposta de atividades de recuperação - Questionário docente	100
Gráfico 16 - Proposta de recuperação para possíveis dificuldades - discentes	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos alunos participantes	70
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AP	Aluno Participante
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio
EAD	Educação a Distância
EAFJ	Escola Agrotécnica Federal de Januária
ENEM	Exame Nacional do Ensino médio
IFNMG	Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Membro da Comissão Participante
PP	Professor participante
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I – HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE ASPECTOS AVALIATIVOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	25
1.1 A história da educação no Brasil – ensino secundário, avaliação	25
1.2 A educação Profissional no Brasil.....	40
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E INSTRUMENTO AVALIATIVO	47
2.1 Avaliação da aprendizagem escolar: concepções e entendimentos.....	47
2.2 Avaliação: prova, exame – instrumento avaliativo	58
CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA	60
3.1 Campo para investigação.....	60
3.2 A dinâmica da pesquisa	65
3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	68
3.3.1 Discentes.....	69
3.3.2 Docentes	74
3.3.3 Comissão responsável pela organização do simulado.....	77
CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE: AVALIAÇÃO, QUESTÕES E CONTRIBUIÇÕES DO SIMULADO	79
4.1 Instrumento necessário para “medir” o aprendizado: concepção de avaliação	79
4.2 O conteúdo trabalhado em sala de aula e o que será cobrado nos principais exames vestibulares do país: questões apresentadas no simulado.....	84
4.3 Preparar e habituar: contribuições do Simulado.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

A partir da minha participação na comissão do Simulado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus* Januária¹ em que fui nomeado em 2011, juntamente com outros servidores, pelo Diretor Geral do *Campus*, através da Portaria de nº 35/2011 e que continuei a fazer parte até o momento, conforme a portaria de anos posteriores e da atual de nº 74/2018, e reforçado por experiências anteriores em outras instituições de ensino em que acontecia a prática dessa atividade, no decorrer do período letivo, tive a inquietação de verificar sobre a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem que esse instrumento pode proporcionar.

Nesse sentido, após dezoito anos de docência, atuando na área de linguagens e sendo os últimos oito anos no IFNMG – *Campus* Januária, muito me chama a atenção o processo de avaliação adotado nas diversas escolas onde atuei, inclusive quanto à aplicação de um simulado que tem como objetivo um treinamento do aluno para a realização de um processo de seleção como o vestibular, Exame Nacional do Ensino médio (ENEM)².

Logo, o simulado, na minha percepção, da forma como vem sendo aplicado na prática, apenas com ideia expressa no parágrafo anterior, remete-nos a um papel meramente reducionista da ação de avaliar a aprendizagem do aluno, pois fica centrado na preparação do aluno para a realização de exames. Luckesi (2008) nos traz um exemplo dessa prática de ensino adotada ao citar as turmas de terceiro do ensino médio, em que as atividades estão voltadas ao condicionamento do aluno para “resolver provas”, preocupando-se com o vestibular (entrada para o Ensino Superior).

Destarte, ao adotar esse instrumento avaliativo, a instituição está “treinando” o discente para o vestibular, ENEM, processos seletivos. De acordo com as Normas

¹ O IFNMG- *Campus* Januária se localiza no Norte de Minas Gerais, é uma instituição que têm mais de 55 anos, foi fundada em 1960, a partir da Lei nº 3.853, de 18 de dezembro de 1960 e, no decorrer dos anos, passou a ser denominado de Escola Agrotécnica de Januária, Colégio Agrícola, Escola Agrotécnica Federal de Januária, Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e IFNMG. Passou a ser denominada de IFNMG – *Campus* Januária a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 Possui diversos cursos superiores como Bacharelado em Administração, Agronomia, Sistemas de Informação, Engenharia Ambiental e Agrícola, Engenharia Civil, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciaturas em Física, Matemática e Ciências Biológicas; cursos técnicos integrados em Agropecuária, Informática para a Internet e Meio Ambiente, concomitante/subsequente em Enfermagem, Informática, Edificações e cursos na modalidade Educação a Distância (EAD).

² ENEM – Exame Nacional do Ensino médio foi criado com a finalidade de avaliar o Ensino médio no país. Depois, também passou a ser usado para o ingresso no ensin superior e para a certificação do ensino médio aos alunos que estão com idade avançada em realção ao ensino médio.

Regulamentares³ – *Campus* Januária (2010, p. 17), o simulado além de apresentar um caráter quantitativo e qualitativo, “visa verificar o resultado do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, objetivando a preparação e a autonomia para a continuidade dos estudos”. Mas, na prática, a aplicação desse processo está direcionada à preparação do discente apenas para a realização de provas, não se faz uma avaliação dos problemas de aprendizagem apresentados e, dessa forma, não se constrói uma autonomia para a continuidade dos estudos, conforme aporte teórico de Arroyo (2014), Carmo e Correa (2014); Romanelli (2012), Cunha (2009), Villas Boas (2004), Luckesi (2003), Haydt (1998), Hoffmann (1993), ao discutirem o processo de avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos que são apresentados no decorrer da pesquisa.

Para que pudéssemos melhorar nossa compreensão sobre o objeto de pesquisa, fizemos buscas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e outros periódicos sobre simulado como instrumento avaliativo, porém não obtivemos sucesso, pois não foram encontrados trabalhos que enfocassem o simulado, avaliação, instituto federal. Assim, percebemos que há uma lacuna, que não há pesquisas sobre o tema, logo, este trabalho tem relevância, podendo subsidiar pesquisas futuras sobre esse tema, por isso o interesse em desenvolver a pesquisa.

Para o problema da pesquisa, no caso do nosso objeto, que é o simulado, buscamos verificar se realmente está atendendo ao seu propósito quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos integrados, situação que, após análise dos questionários e do estudo realizado, não está ocorrendo do ponto de vista avaliativo, uma vez que está sendo usado como atividade de treinamento dos alunos para a realização de provas de processos seletivos.

Entende-se por cursos técnicos integrados, aqueles ofertados aos egressos do ensino fundamental e nos quais o aluno é matriculado em um curso profissionalizante junto com o ensino médio na mesma instituição de ensino, ou seja, há apenas uma matrícula. Logo, o curso é organizado para conduzir o discente à formação profissional técnica de nível médio, na mesma escola, sendo apenas uma matrícula (BRASIL, LDB 9394/1996).

Justifica-se esse a pesquisa porque para os cursos integrados do IFNMG – *Campus* Januária, há, de acordo com o regulamento interno, a previsão de aplicação de um

³ Normas Regulamentares de Funcionamento dos Cursos Profissionalizantes de Nível Médio – *Campus* de Januária, 2010. Este documento dispõe sobre a dinâmica de funcionamento dos cursos Técnicos de Nível do *Campus* Januária e foi aprovado em dezembro de 2010, pelo Conselho Superior do IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

simulado ao final de cada semestre. Cabe aqui esclarecer que o simulado é um exame que é aplicado aos alunos do IFNMG – *Campus* Januária em dois momentos no decorrer do período letivo, sendo, ao final do 1º semestre e ao final do 2º semestre e tem como base, para a elaboração das questões, os conteúdos trabalhados nas disciplinas até a realização dessa avaliação. Assim, a sua aplicação tem como um dos objetivos proporcionar ao aluno um processo de simulação de momentos que serão vivenciados durante e/ou após a saída do ensino técnico de nível médio, porque processos seletivos, vestibular, ENEM, concursos públicos, farão, em certo momento, parte de suas vidas.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar em que medida o Simulado, instrumento avaliativo (exame) aplicado no IFNMG – *Campus* Januária, contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio. Como específicos, objetivou averiguar se é um instrumento avaliativo que contribui para uma análise do processo de ensino e aprendizagem; verificar se o professor realiza, a partir do simulado, uma análise, um *feedback* do processo de ensino e aprendizagem, propondo um planejamento de estudos de recuperação para os alunos; analisar se está atendendo ao propósito de compreender tal processo e o desenvolvimento do aluno, identificando os problemas de aprendizagem apresentados.

Tais observações são relacionadas às ações/reações dos discentes após a realização das provas, pois se observa a discussão das questões entre os alunos, a procura pelos professores, de maneira individual ou em grupos, para saberem o porquê da resposta apontada no gabarito divulgado, a entrega de recursos para alterar a resposta divulgada ou anular a(s) questão(ões) apresentada(s) pelos docentes para a realização do simulado. Outra possibilidade de que se pôde lançar mão, foi a análise de como os estudantes se sentem ao realizar o simulado previsto pela instituição e a perspectiva que eles têm dessa prática.

Como mencionado, há uma comissão que é responsável pela organização do simulado e constituída por docentes que representam as diversas áreas dos cursos integrados e do setor pedagógico. A equipe é formada por um representante de cada área (Ciências da Natureza, Ciências da Matemática, Ciências Humanas e Linguagens), um representante das disciplinas da área técnica, indicados pelos grupos. Os membros que fazem parte da comissão são nomeados através de uma portaria emitida anualmente pelo Diretor Geral do *Campus*.

Para melhor compreensão, a presente pesquisa foi organizada de forma que, no primeiro capítulo, apresentamos uma análise geral da história da educação no Brasil, com vertente na educação profissional, apresentando alguns pontos voltados à história da educação

básica para que pudéssemos compreender como aconteceu a educação no Brasil. Para isso, nossa pesquisa foi norteadada por alguns autores como Arroyo (2014), Carmo e Correa (2014), Ribeiro (2011), Veiga (2007), Moreira (1997), Aranha (1996), Luckesi (1992), Romanelli (1986).

No segundo capítulo, realizamos um estudo sobre avaliação e instrumento avaliativo, tomando como base as discussões sobre processo de avaliação e instrumento avaliativo, de acordo com autores como Gil (2010), Cunha (2009), Chueiri (2008), Vasconcellos (2008), Villas Boas (2004), Luckesi (2003), Haydt (1998), Hoffmann (1993) para que possamos compreender como acontece o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, entendermos o pensamento confuso que há entre avaliação (processo) e avaliação (instrumento avaliativo) e assim compreender melhor a discussão em torno do objeto de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos o desenvolvimento, o universo da pesquisa e os sujeitos envolvidos, bem como a metodologia e a realização da mesma. Apresentamos algumas informações sobre o lócus da pesquisa e traçamos um perfil dos participantes pesquisados.

No quarto capítulo, analisamos criticamente os dados levantados com a aplicação dos questionários aos discentes, docentes e membros da omissão do simulado sobre a aplicação dessa prática no ensino técnico integrado do IFNMG – *Campus* Januária e que poderá ser utilizado por outras instituições de ensino.

Por fim, nas considerações finais, fez-se uma explanação de toda a pesquisa para que fechemos a análise sobre o objeto tendo em vista as discussões ocorridas no decorrer da escrita do texto. As discussões foram relacionadas à contribuição, à verificação e à realização de um *feedback* do período de estudos direcionado ao simulado, através das questões apresentadas no simulado e da proposição de ações que visem a um planejamento de atividades para recuperações diante das dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução do simulado. Essa análise, através das informações dos questionários, se deu a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre avaliação, das percepções sobre as questões apresentadas, das concepções de avaliação e a contribuição para a formação do aluno.

A seguir, apresentaremos alguns pontos sobre história da Educação Profissional e do ensino médio.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO: EM DESTAQUE ASPECTOS AVALIATIVOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesse capítulo, será abordada a história da educação no Brasil com enfoque no Ensino médio e aspectos avaliativos. Tem como propósito realizar uma explanação geral da constituição do Ensino médio na educação no Brasil e alguns aspectos avaliativos que chamaram a atenção e que perduram até presente. Observamos a constante dualidade entre o ensino intelectual, o ensino médio para a elite e o ensino técnico, a educação profissional no Brasil para o povo, ambas vistas, por vezes, como complemento da outra por atender aos anseios da sociedade.

Este apresentará um tópico, desde o período colonial, com a chegada da Companhia de Jesus⁴ em 1549, sobre a história da Educação no Brasil e como se deu o ensino secundário, articulando com a educação profissional e alguns aspectos históricos da avaliação e um tópico retratando a educação profissional no país, a partir da criação das “Escolas de Aprendizes e Artífices”, em 1909, no governo federal de Nilo Peçanha.

1.1 A história da educação no Brasil – ensino secundário, avaliação

Com a expansão marítima europeia, a partir do século XV, Portugal, um dos pioneiros dessa ação, chega ao Brasil e assim, inicia-se o período de colonização. Agregado a esse movimento de expansão, tem-se a criação da Companhia de Jesus intencionada em ampliar o catolicismo e minimizar o movimento protestante.

Assim, estabelecia-se um acordo entre Coroa portuguesa, burguesia mercantil de Portugal e Igreja Católica, pois, segundo Veiga (2007, p. 53), “a expansão comercial que era o objetivo da monarquia se sintonizava com a expansão religiosa e o controle da fé buscados pela Igreja”.

Podemos notar, segundo a autora, que a relação entre Portugal e a Igreja proporcionou a ambos a concretização de seus anseios, pois tanto um como o outro se

⁴ Companhia de Jesus - criada em 1534 por Inácio de Loyola e reconhecida pelo papa Paulo III em 1540, com foco no combate as heresias e uma ação marcadamente missionária. Sua regra de Excelência era a total obediência aos mandamentos cristãos, e em nome do serviço de Deus e da fé os jesuítas se espalharam pelo mundo e entraram em contato direto com seus sujeitos-alvo. Ao mesmo tempo, no entanto, serviram aos propósitos da Coroa portuguesa, mediadora material da colonização. (VEIGA, 2007, p. 54).

beneficiaram desse compromisso. Veiga (2007, p. 52) diz que “a associação entre a colonização portuguesa e as iniciativas missionárias serviu tanto aos interesses econômicos e políticos de Portugal quanto às estratégias do Vaticano para impedir a propagação do protestantismo”.

Luckesi (1992), diz que, nesse embate entre a Igreja Católica e Protestantismo, a educação seria um diferencial, pois se os fieis soubessem ler, fato defendido pelos protestantes, haveria uma melhor interpretação do texto bíblico. Então, Luckesi (1992) ressalta que

os protestantes, dentro dessa perspectiva, sentiram-se na obrigação de investir em escolas para o povo. A educação escolar servia de base para o desenvolvimento da fé, atingimento da salvação e formação do cidadão. Sem escolas, não havia mediação eficiente para o aprendizado da leitura e, conseqüentemente, não havia a apropriação das doutrinas dos textos sagrados. (LUCKESI, 1992, p. 65).

Logo, a Igreja Católica, num movimento de reação, viu no ensino, não de imediato, a forma de combater o crescimento do movimento protestante, pois sentia-se ameaçada por diversos fatos, dentre eles, segundo Luckesi (1992, p. 66), “uma ruptura na estrutura monolítica e disciplinar da Igreja”. Então, a Companhia de Jesus, conforme Luckesi (1992, p.67) nos diz, tinha “o objetivo de pregar, confessar e ministrar os sacramentos, porém, logo se apercebera o fundador da Ordem que o campo da educação era um excelente meio para combater as heresias emergentes”.

Para isso, Luckesi (1992, p. 68) apresenta que “os jesuítas lançaram-se à atividade de ensino, através da implantação de colégios e do estabelecimento de normas práticas que dessem um ordenamento pedagógico e administrativo a essa atividade”.

A compreensão da boa relação entre a Coroa Portuguesa e a Igreja é fator preponderante para que possamos entender porque a educação no Brasil teve a Igreja como principal responsável. Saviani (2008) ressalta esse acordo ao falar que havia

uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral. (SAVIANI, 2008, p. 31).

Dessa forma, em 1549, a Companhia de Jesus, chega ao Brasil, “com a esquadra que trouxe o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Eram apenas cinco ou seis padres que acompanhavam o superior, Manuel da Nóbrega” (VEIGA, 2007, p. 55).

Nesse momento, temos o início dos trabalhos voltados à educação de maneira mais organizada, pois a Companhia, com certa estrutura, buscava, através da educação, realizar a expansão de suas doutrinas religiosas. Ressaltamos que algumas ordens religiosas estiveram na colônia e desenvolveram atividades educativas, ainda que de forma isolada e sem uma estrutura organizacional.

Assim, percebemos que a Companhia de Jesus desenvolvia, inicialmente, uma educação sem um sistema pedagógico a seguir, pois era bastante informal e buscava o desenvolvimento da catequização atrelado a uma estrutura social aristocrática e escravista. Foi um processo de reprodução de uma cultura europeia baseada em se ter poucos donos de grandes propriedades e de muitos escravos. Nesse aspecto, de acordo com Romanelli (1986), não é

de se estranhar que na Colônia tenham vingado hábitos aristocráticos de vida. No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus. (ROMANELLI, 1986, p. 33).

A partir dessa afirmação de Romanelli (1986), percebemos que a educação da Companhia de Jesus estava voltada para a continuidade de uma sociedade aristocrática. Logo, a educação “intelectual”, acadêmica, aquela equivalente ao ensino médio, era voltada para a elite que dava prosseguimento dos estudos em Portugal, já a educação para o aprendizado de prática educacional voltada ao povo, principalmente, índios, poucos escravos e filhos dos colonos, era voltada para a catequização e para o atendimento ao mercado de trabalho.

Romanelli (1986, p.35) nos diz que “a catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os ‘curumins’⁵ e estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes”. A autora afirma que parte da concretização da catequese dos índios e dos colonos deve-se ao trabalho junto às crianças.

⁵ Curumins: palavra de origem Tupi e designa de modo geral, crianças indígenas.

Saviani (2008) reforça essa fala de Romanelli (1986) ao apresentar que Nóbrega, nesse plano de organizar o ensino e possibilitar maior êxito no contato com os índios, tinha como estratégia agir sobre as crianças. Assim, segundo Saviani (2008) para estabelecer essa interação o padre

mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica. (SAVIANI, 2008, p. 43).

Para essas práticas de ensino, nas primeiras décadas de instalação da Companhia de Jesus na colônia, assim como na Europa, a educação foi regulamentada por diversas normas que culminaram no final do século XVI, com a *Ratio Studiorum*⁶, que segundo Luckesi (1992, p 69), foi “a primeira manifestação do ordenamento disciplinar da pedagogia jesuítica” e que expressa “o fato da autoridade ter estabelecido uma padronização das condutas a serem seguidas nos procedimentos de ensino”.

Veiga (2007, p 63) corrobora com o fato do ensino na colônia ainda não possuir um conjunto de normas uniforme e sistematizado ao dizer que “como a *Ratio Studiorum* ganhou forma definitiva somente em 1599, ao longo do século XVI, os estudos eram ministrados de forma avulsa e esparsa nas escolas da Colônia”.

Assim, com a *Ratio* instituída, a avaliação também ganhava estruturação e era implantada a forma de condução dos exames, dos procedimentos de avaliação dos quais muitos perduram até o presente como podemos perceber em ações características da avaliação classificatória.

Sobre a avaliação nessa prática pedagógica, Luckesi (1992, p. 106) diz que “ela traduz os princípios doutrinários, políticos, pedagógicos e disciplinares da Ordem”. Percebemos nessa colocação, práticas visíveis na escola que é a reprodução da sociedade, em que se proporcionam ao aluno a vivência classificatória, excludente, de poder para uma minoria.

No aspecto geral sobre processo avaliativo, cabia ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando os

⁶ Tinha como título original *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecida como *Ratio Studiorum*. A normatização foi elaborada e promulgada com o objetivo de “enquadrar” as condutas de todos aqueles que estivessem envolvidos no processo de ensino. [...] Todos os estabelecimentos de ensino, assim como todos os participantes do processo educativo, deveriam manter uma conduta semelhante. (LUCKESI, 1992, p 69)

exames (provas orais e escritas), de caráter classificatório, pois servia para a promoção de uma classe para outra, e que eram aplicados por uma banca a qual tinha o poder de aprovar ou não. Segundo Luckesi (1992),

o professor tinha somente uma participação indireta nos procedimentos de promoção, o direito de promover pertencia à autoridade hierárquica religiosa, que o degava à banca. Esse quadro de procedimentos estava posto em nome de evitar o comprometimento pessoal do professor no processo de julgamento do aluno, ou seja, buscava imparcialidade de julgamento (como se isso fosse possível). (LUCKESI, 1992, p 86).

Interessante observar que esses processos não avaliavam apenas os alunos, pois o professor também acabava por ser avaliado, conforme Luckesi (1992, p.84) relata que “o professor tem por obrigação trabalhar com os escolásticos para que eles efetivamente aprendam as lições. Os resultados positivos são de glória para o aluno, mas também para o professor”.

Romanelli (1986, p. 35) diz que a catequização, objetivo inicial da presença dos jesuítas, “acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros...” A autora afirma a questão da mudança de foco da igreja ao demonstrar sua preocupação com uma educação estruturada para atendimento dos anseios da elite, logo, para o povo, o direcionamento era para formação de mão de obra.

Retomando a discussão sobre a educação ofertada na colônia, percebemos que tínhamos, basicamente, dois modelos sendo um voltado à elite da Colônia e o outro aos demais que aqui viviam. Veiga (2007, p. 60) contribui com a afirmação ao dizer “ ‘ensinar’, para os jesuítas, admitia diferentes modalidades: as práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, o ensino de artes e ofícios, que incluía os escravos africanos, e a educação dos filhos dos colonizadores brancos”.

Ressaltamos que, durante os primeiros séculos da colônia e com sistema de ensino dos jesuítas, a parceria entre a Igreja e o governo português trouxe vantagens para ambos conforme Aranha (1996, p. 99) ao relatar que nesse período de aproximadamente 210 anos, “eles promovem uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra”.

Com o passar dos anos, no Brasil, mesmo com as muitas mudanças na Europa, ainda persistiu o processo aristocrático, exploratório da colônia e escravocrata. Aranha (1996,

p. 134) diz que apesar das mudanças na Europa, “o Brasil continua com a sua aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetido à política colonial de opressão”.

Nesse processo de reestruturação, Moreira (1997, p. 7) ressalta que “a expulsão dos jesuítas provocou o desmoronamento do sistema educacional escolar na colônia. Foram fechadas 21 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de seminários menores e ‘escolas de ler e escrever”. O autor chama a atenção para o colapso que a educação sofreu nesse período, pois com a saída dos jesuítas, a ensino ficou sem uma estrutura organizacional e acabou perdendo muito com isso como podemos perceber com o fechamento de diversas unidades de ensino.

Devemos ressaltar que a forma como foi realizada as reformas da desestruturação educacional dos jesuítas trouxe muitos prejuízos porque não houve, inicialmente, uma organização do ensino dentro dessa perspectiva proposta pelo Estado. Aranha (1996, p. 134) diz que “os bens dos padres foram confiscados, muitos livros e manuscritos importantes destruídos, nada sendo repostos. De imediato, o ensino regular não é substituído por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonam as missões”.

Com essa desvinculação da educação da Companhia de Jesus e o Estado assumindo-a, houve um espaço de 13 anos entre esse fato e as primeiras ações a serem executadas. Houve a contratação de pessoas leigas como professores e o Estado assumindo de fato a educação. Assim como Aranha (1996), Romanelli (1986) diz que inúmeras foram

as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1986, p 36).

Diferente da organização da estrutura educacional do *Ratio Studiorum* adotado pelos jesuítas, com um sistema uniforme empregado em todas as unidades de ensino da Companhia, segundo Moreira (1997, p. 7), “surgem as chamadas *aulas régias*, dispersas, consistindo em aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês, quase todas independentes e funcionando em locais distintos”.

Com a instalação da República em 1889, após diversas mudanças sócio-políticas como a abolição da escravatura, o crescimento da industrialização, a educação passou por algumas reformas com influência positivista e liberal, voltadas principalmente aos interesses da elite. O ensino equivalente ao médio ainda era um tipo para a elite e outro para a formação técnica em atendimento às necessidades da sociedade.

Nesse período inicial da República, a educação como citado ainda esteve voltada à elite, pois, na primeira Constituição da república, em 1890, a educação superior era de responsabilidade da União e os demais níveis da educação, do estado. Segundo Aranha (1996),

a Constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribui à União a incumbência da educação superior e secundária, reservado aos estados o ensino fundamental e profissional. Assim é reforçado o viés elitista, enquanto a educação elementar continua a receber menor atenção. (ARANHA, 1996, p. 197).

Veiga (2007) corrobora com Aranha (1996), ao dizer que

nas primeiras décadas republicanas e consonância com o federalismo presente na Constituição de 1891, apenas o ensino superior era da alçada do governo federal. Os demais níveis de ensino superior eram de responsabilidade das secretarias do Interior de cada estado, havendo autonomia na sua organização. (VEIGA, 2007, p. 238).

Nessa perspectiva, o ensino secundário, (nível médio), usado como porta de entrada para o ensino superior, contribuía para elitização da educação porque ainda era um sistema mais estruturado e voltado para a aprendizagem necessária ao ingresso no ensino Superior. De acordo com Aranha (1996, p. 197), o ensino “secundário, privilégio das elites, permanece acadêmico e propedêutico, voltado para a preparação ao curso superior e humanístico, apesar dos esforços dos positivistas para reverter este quadro. Persiste o sistema dual de ensino”.

Nesse contexto, tínhamos uma análise do processo de ensino e aprendizagem centrado na figura do professor visto como aquele que dominava e era o detedor do saber e o aluno o que estava ali para assimilar esse conhecimento, ouvir e memorizar. Nessa perspectiva, o professor era visto como centro do processo de ensino e aprendizagem e o estudante, um mero ouvinte das explanações do professor. Esse modelo de estrutura da

educação denominava-se Pedagógica Tradicional que desenvolvia a avaliação numa concepção de memorização de conteúdos.

Na Pedagogia Tradicional, a avaliação se centrava nos aspectos que levavam a uma memorização dos conteúdos e levava em consideração o momento da prova como critério de verificar se o aluno aprendeu ou não. A relação entre professor e aluno se mostrava de forma autoritária, o professor é aquele que possui o conhecimento para ensinar, o aluno aquele que receberá esse conteúdo e demonstrará ao professor a partir das provas em que se decorava tudo e se acertasse seria o bom aluno.

Nessa perspectiva, Menezes e Santos (2001) diz que a Pedagogia Tradicional é uma “proposta de educação centrada no professor, cuja função é vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar a matéria através de aulas expositivas, ficando a cargo dos alunos prestar atenção e realizar exercícios repetitivos para gravar e reproduzir a matéria dada”.

Mizukami (1986) diz que nessa tendência pedagógica a

avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da Informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

Assim, percebemos que, no decorrer dos anos, a educação e o processo de avaliação passam por mudanças e continuidade de práticas que atendam ao contexto social e histórico.

Continuando nesse estudo cronológico da educação, notamos que o ensino secundário era praticado de forma variada e que não levava em consideração a frequência do aluno por não ser obrigatória, pois a realização de exames, como o de madureza, conferia certificação necessária ao aluno para ingresso no ensino superior, prática semelhante a usada pelo ENEM que emitia certificação do ensino médio. Segundo Veiga (2007), nesse período,

a frequência ao ensino secundário não era obrigatória, havia a possibilidade de prestar os exames, obter o título de bacharel e ingressar no ensino superior, independentemente de ter havido a realização de curso regular. Por exemplo, a legislação de 1890 previa que os exames finais e o de madureza poderiam ser prestados por alunos de outras instituições ou por aqueles que tivessem recebido ensino doméstico. (VEIGA, 2007, p. 250).

Para esses ideais educacionais, percebemos a importância de Benjamin Constant (1890-1891) que, ao implantá-los, buscou também a ampliação do ensino superior que proporcionou um crescimento dessas instituições, principalmente privadas, que nos anos seguintes resultou forçando, segundo Moreira (1997, p.18), na “instituição de exames de admissão, então rebatizados de vestibulares” para ingresso no ensino Superior.

Entendemos ainda, com essa política educacional de Benjamin Constant e outras discussões durante as primeiras décadas da República, que se deu início a uma atenção maior ao ensino laico. Veiga (2007, p. 238) ressalta que ocorreram reformas, principalmente estaduais, “com destaque para a introdução do ensino laico, característica unificadora da escola republicana, pela separação entre a Igreja e o Estado”.

Então, diante dos movimentos surgidos com o aumento do processo industrial, muitos profissionais da educação da escola nova buscam discutir e promover uma educação pública, gratuita e acessível a todos. Nesse contexto, cria-se então a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que organiza diversas discussões sobre educação. Assim, muitos educadores introduzem um ideário liberal de escola para todos.

Veiga (2007, p. 254) diz que a ABE, “se destacou especialmente entre os anos de 1924 e 1932, devidos aos debates políticos educacionais efetivados e principalmente pela organização das conferências nacionais pedagógicas, realizadas anualmente desde 1927”. Observamos que a associação com a realização de diversos eventos em prol de uma educação pública e gratuita a todos contribui bastante para a estruturação da educação nos anos futuros, pois os ideais desses debates se disseminaram.

Esses profissionais da educação ao discutir e propor uma escola pública laica, gratuita e para todos tiveram embates com a Igreja, fato pelo qual, em vários momentos, foram acusados de ateus e comunistas. Segundo Aranha (1996, p. 199), “representam o liberalismo democrático e os anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão. Fazem oposição aos valores ultrapassados da velha oligarquia e não questionam o sistema capitalista como tal”.

Assim, em meio a esse momento de conflito, chega ao Brasil a perspectiva da Pedagogia Nova, podemos observar a concepção de avaliação centrada na figura do aluno. Esse modelo propõe um trabalho em que o núcleo da discussão é o aluno. Ressalta-se que o professor passa a desenvolver um papel de mediador, aquele que estabelece um nexo entre conhecimento e aluno, o professor não era mais apenas um transmissor de conteúdos e o aluno o receptor.

Para atender ao formato dessa tendência pedagógica no país, Menezes e Santos (2001) relata que no Brasil

a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas idéias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros. (MENEZES E SANTOS, 2001).

A partir desses conflitos, aconteceu, no país, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, um documento assinado por vários profissionais da educação em busca de uma política nacional de educação. Aranha (1996, p.198) diz que o “documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única”.

Ribeiro (2011, p. 81) corrobora com Aranha (1996) ao dizer que “a preocupação dos educadores com uma política nacional de educação pode ser constatada por todo o texto do Manifesto, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores”.

Ainda, segundo a Aranha (1996 p. 198), “esse manifesto é importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre educação e as exigências do desenvolvimento”. Podemos perceber pela fala da autora, que o manifesto é marcante para educação porque representa a formação de um pensamento voltado para uma educação que atenda aos anseios da população.

Ribeiro (2011) relata que diante desse cenário de discussões e aumento de adeptos por uma educação diferente da promovida na história do país, aconteceram diversos eventos em que se percebiam ideias conflituosas e um pensamento convergente no aspecto do monopólio da educação pelo Estado. A autora ressalta que foram

programados e realizados vários congressos e conferências, em que eram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. E, nesses debates, duas orientações conflitavam-se. Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas “ideias novas” e que defendiam a laicidade, a coexistência, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação etc. (RIBEIRO, 2011, p. 84).

Entendemos que esse período de discussões propiciou mudanças no campo educacional nos anos posteriores, pois ocuparia a educação também no processo de preparação técnico-profissional mais estruturada a partir do ensino secundário pensando no desenvolvimento industrial do país. Nesse aspecto, Veiga (2007) ressalta que

por causa dos debates e das reformas estaduais, a Constituição de 1934 previu a elaboração de um plano nacional de educação para unificar algumas diretrizes. O plano incluiria, entre outros aspectos, o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória; liberdade de ensino em todos os graus e ramos; ensino religioso facultativo e obrigatoriedade do ensino de língua pátria nas escolas particulares. (VEIGA, 2007, p. 259).

Observamos que essas discussões levaram os intelectuais a um debate em relação à política educacional do país. Comprova-se com o texto da Constituição e nas reformas que viriam posteriormente. Segundo Ribeiro (2011, p. 88), “a comprovação do fato de as chamadas “ideias novas” estarem se propagando vem da constatação de estarem elas presentes” na justificativa de reformas como as estaduais, em textos constitucionais, dentre outros.

Durante o Estado Novo, época da ditadura de Vargas, diversas reformas foram encabeçadas pelo ministro Gustavo Capanema e que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. A reforma objetivava a reestruturação da educação brasileira em consonância com a necessidade do avanço industrial. Segundo Romanelli (1986), por iniciativa do ministro Capanema, em 1942

começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Ainda uma vez o Governo poderia conduzir-se para os terrenos das reformas parciais, antes que para o da reforma integral do ensino, como exigia o momento. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânica do Ensino. Abrangeram elas todos os ramos do primário e do médio, foram complementadas por outras...(ROMANELLI, 1986, p. 154).

Nessa sequência de mudanças, na década de 1940, ainda tivemos a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Esses serviços contribuíram para um ensino voltado para formação de profissionais voltados à industrialização e comércio.

De acordo com Romanelli (1986), ambos possuíam a mesma estrutura, com a diferença que um era apoiado pela Confederação Nacional das Indústrias e o outro pela Confederação Nacional do Comércio. A autora ressalta que esses serviços eram “destinados a

organizar e administrar escolas de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais” (ROMANELLI, 1986, p. 166), assim como o SENAC, com a estrutura de ensino voltada ao comércio, e que autora destaca “a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem” (ROMANELLI, 1986, p.167) nesse serviço.

Nesse sentido, observamos que todas essas discussões focavam na educação profissional, enquanto que a secundária, de nível médio, volta-se para a formação intelectual, para a elite brasileira, não era oferta para todos.

Com a efetivação do golpe militar em 1964, as conquistas até então da educação começaram a se perder. Com a aprovação da nova LDB em 1971, a partir da Lei nº 5.692/1971, que aconteceu de forma muito rápida e sem uma discussão mais precisa com a LDB de 1961, e da aprovação da Lei 5.540/1971, a educação passa modificações autoritárias, porém sem serem efetivadas na íntegra.

A proposta de reestruturar as escolas para a oferta de cursos profissionalizantes não aconteceu como se esperava, pois se tornou caro para o governo construir laboratórios, equipar as instituições com o necessário para funcionar um curso, logo, ofertaram-se aqueles que não trouxeram gastos como o magistério e que atendiam a uma demanda no país que era a falta de professores para as primeiras séries escolares.

Aranha (1986, p. 215) afirma que “a profissionalização não se efetiva. Faltam professores especializados, as escolas não oferecem infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo das áreas de agricultura e indústria”. Com isso percebe-se, que o ensino médio no país continua numa vertente tecnicista para atendimento aos menos favorecidos e uma educação intelectual para a elite para que esta possa ter condições de seguir os estudos no nível superior.

Nesse contexto de proposição de cursos profissionalizantes, com valor de ensino médio, temos a concepção de Pedagogia Tecnicista. Nessa estrutura de ensino, a prioridade era o ensino técnico, consistindo na formação dos indivíduos e nos aspectos voltados à avaliação, houve a continuidade dos formatos da pedagogia tradicional, pois visavam ao aprendizado, de forma pontual, levando em consideração apenas o da prova.

Menezes e Santos (2001) diz que a Pedagogia Tecnicista

é uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e

receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

Além de apresentar características autoritárias, a pedagogia tecnicista pode ser considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. (MENEZES E SANTOS, 2001).

Observamos que nesse modelo, a avaliação semelhante à aplicação na tradicional, continua a ser praticada, agora com uma ênfase nos instrumentos para verificação da aprendizagem que se define de maneira classificatória, tendo a avaliação um ponto final.

Veiga (2007) diz que essas reformas, ainda que, caracterizando as mudanças sociais e econômicas da época, foi instituída de maneira militar e ditatorial. A autora ressalta que a implantação das leis nesse formato teve

repercussões ambíguas. Ao mesmo tempo que representaram parte dos anseios de mudanças educacionais de setores representativos da sociedade, ao menos em termos da reestruturação do ensino, foram instituídas num contexto de autoritarismo, portanto do cerceamento das liberdades. (VEIGA, 2007, p. 309).

Essa nova política educacional voltou-se para uma educação que atendesse a essa nova configuração política e econômica imposta ao Brasil, buscando atender as exigências da sociedade capitalista. Assim, a educação passou a dar maior atenção à formação técnica que segundo Aranha (1996, p. 213), “a tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista”.

Durante esse período, além de voltar a proposta da educação ao atendimento de um sistema capitalista, houve ainda o cerceamento da liberdade, da manipulação da estrutura educacional, implantando disciplinas, um controle das escolas por parte do governo, o impedimento de atuações das organizações estudantis. Segundo Aranha (1996, p. 211), “a repercussão imediata na educação se faz sentir na reestruturação da representação estudantil. Em 1967, a ditadura coloca fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a UNE (União Nacional dos Estudantes)”.

Observamos então, um retrocesso não apenas em relação à educação, mas também em relação aos aspectos sociais. E, após diversos conflitos, em meados da década de 1980, tivemos a mudança do militarismo para o governo civil. Com o retorno ao estado de democracia, tem-se, em 1988, a promulgação da Constituição Federal que após diversas discussões, inclusive em torno da destinação de recuso público às escolas privadas.

Após aprovada a Constituição de 1988, tem-se a discussão para a construção da nova LDB para reestruturação da educação, inclusive a educação profissional no país. Essa nova Lei de Diretrizes, aprovada em 1996, passou por algumas mudanças no decorrer dos últimos anos para adequar a algumas reformas educacionais.

Assim, no decorrer das últimas décadas, no que concerne ao ensino médio, observamos que houve diversas mudanças, culminando no reconhecimento do ensino médio, a partir da emenda constitucional 59 de 11 de novembro de 2009, que trata da obrigatoriedade da oferta dessa fase da escolar como etapa de conclusão da Educação Básica que acontece dos 04 aos 17 anos de idade, e incluída na LDB 9394/1996 pela Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Começamos a perceber que o acesso ao ensino médio pelas classes menos favorecidas e trará como veremos a frente transtornos para a organização do ensino.

Com esse reconhecimento, o ensino médio passou a ser alvo de discussões porque, agora, com característica de obrigatoriedade de oferta a todos, recebe alunos das diversas classes socioeconômicas. Nesse contexto, temos uma diversidade muito grande de sujeitos que fazem parte dessa etapa da educação, sendo esses, professores e alunos que apresentam suas demandas sejam elas étnicas, religiosas, de gênero, sociais dentre outras.

Essa diversidade contribui para as discussões dos caminhos que conduzirão o Ensino médio do país porque se temos sujeitos diversos, nessa etapa da educação, devemos buscar no currículo adequações a essa nova conjuntura. Arroyo (2014, p. 55) ressalta um dado ao dizer que “os professores são *Outros* em que gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si mesmos. Em anos de lutas por direitos, eles disputam o reconhecimento de suas identidades profissionais e sociais. Trazem outras experiências sociais e outras indagações ao campo do conhecimento”.

Com isso, o autor nos leva à reflexão de que os profissionais da educação, os docentes trazem diversas contribuições à estrutura do currículo para o ensino médio. O autor diz que o docente apresenta a ideia da discussão por melhorias na prática, na construção de um currículo, logo, reinventa, enriquece o debate do currículo.

Arroyo (2014, p. 55), em seu texto, ainda se refere ao aluno como parte desse *Outros* ao falar sobre “o reconhecimento de que os jovens estudantes que vão chegando ao Ensino médio são também *Outros*, de outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias”. O autor ressalta a importância da interação docente/discente porque incorporam novas discussões para o Ensino médio, baseando em suas experiências.

Podemos perceber na fala do autor que a escola deve se adaptar a essa nova realidade repleta de uma diversidade, pois se continuar numa estrutura a qual não atende a essa variedade de pessoas que dela fazem parte, estará, possivelmente, fadada ao fracasso.

Para essas alterações no Ensino médio, tivemos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que contribuem para uma reflexão dessa realidade e dessas novas demandas para atendimento à diversidade que é marcante na escola. Segundo Arroyo (2014) as Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem a participação dos estudantes e professores como sujeito ativos em sua diversidade e/ou singularidade.

Esses aspectos voltados ao ensino médio, bem como à educação no geral, mostram as mudanças proporcionadas ao povo no geral, a partir da oferta obrigatória, por parte do setor público, dessa etapa do ensino. As mudanças podem ser comparadas ao formato que tínhamos do ensino secundário, equivalente ao ensino médio, que era, como visto anteriormente, destinado aos filhos da elite e assim com um currículo voltado à preparação para o ingresso e continuidade dos estudos no ensino superior.

Carmo e Correa (2014), ao falar sobre o acesso à educação das pessoas que não pertenciam à elite, ressaltam a dificuldade de se ter uma trajetória de estudos no formato equivalente ao ensino médio e reforça que

não havia vagas em escolas públicas para todos que quisessem estudar, principalmente no chamado “Ginásio” (que corresponde hoje à nossa segunda etapa do Fundamental) e muito menos no “Cinético” ou “Secundário” (que corresponde hoje ao nosso atual Ensino médio). Ensino Superior nem se fala, o vestibular era ainda mais difícil de passar. Tudo isso diminuía ainda mais as chances da maioria das crianças e jovens de construir uma trajetória escolar de sucesso. (CARMO E CORREA, 2014, p. 15).

As autoras chamam a atenção para o formato que tínhamos da educação no passado, principalmente, no que se refere o ensino médio, porque as famílias vulneráveis economicamente teriam muito mais dificuldade de se dedicar aos estudos, além do acesso às vagas existentes. Logo, tínhamos uma educação como já apresentada, voltada à elite do país.

Arroyo (2014) destaca que o currículo na perspectiva do que ensinar-aprender na educação média era voltado aos interesses da elite. O autor diz que

enquanto os alunos eram, em sua grande maioria, os jovens dos setores “médios e altos”, o item ‘o que ensinar-aprender?’ destacava as competências que esses jovens e suas famílias buscam nas escolas privadas: o domínio das competências requeridas para o vestibular, para o poder aceder por mérito para áreas do ensino superior que

os capacitem para as profissões próprias dos setores de origem. (ARROYO, 2014, p. 59).

Observamos na fala do autor, um reforço nas informações apresentadas no decorrer do texto sobre o ensino de nível médio, bem como os outros níveis, ser voltado, no passado, à elite e não ao atendimento das demandas do povo. Por isso, hoje, percebemos que o Ensino médio está passando por mudanças, sua estrutura está sendo discutida e requer ponderações voltadas à diversidade dos sujeitos que fazem parte dela hoje.

Mais uma mudança que está em discussão atualmente é sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC para o ensino médio, hoje, ainda não está aprovada e foi divulgada pelo Ministério de Educação (MEC) em 03 de abril de 2018, estando ainda em discussão pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Percebemos, então, que o ensino médio passou e está passando por diversas discussões que se fazem necessárias para que possa atender às demandas de todas as classes socioeconômicas que hoje fazem parte do sistema de educação do país.

As autoras Carmo e Correa (2014) reforçam essa percepção ao afirmarem que

até o final dos anos de 1980, o Ensino médio público foi marcado por uma dualidade: um ensino voltado para a formação das elites e outro voltado para os filhos da classe trabalhadora. Enquanto o primeiro, chamado ensino secundário propedêutico (ou formação geral), preparava o jovem para entrar na universidade, o ensino secundário profissionalizante (ou técnico) significava o final da escolarização e o ingresso efetivo no mundo do trabalho. (CARMO E CORREA, 2014, p. 18).

Nesse contexto, podemos observar que tínhamos um ensino médio público antes da década de 1990 e temos outro depois, quando começaram as modificações a partir da ampliação de vagas para atender à população.

Na próxima seção, temos uma explanação sobre a educação profissional no Brasil para que possamos compreender a constituição dessa modalidade de ensino no país.

1.2 A educação Profissional no Brasil

Durante todo o processo de ensino no Brasil, como percebemos, a partir da seção anterior, a ideia de educação profissional sempre esteve presente, porém sem uma estrutura de ensino que proporcionasse uma formação profissional completa até o século XIX, quando se criaram instituições voltadas ao ensino de ofícios como as Escolas de Fábrica, Liceus de Artes e Ofícios, Estabelecimentos Militares, Entidades Filantrópicas, Asilo de Meninos Desvalidos.

A preocupação, no período anterior ao século XIX, era o atendimento das demandas de mão de obra necessárias para o contexto da época e local.

Lima, Silva e Silva (2017), diz que

Na Colônia brasileira, o desenvolvimento econômico era fundamentado na exploração de matéria-prima, e não havia a exigência de trabalhadores qualificados, portanto, não houve a preocupação em ofertar educação para a classe trabalhadora. A Educação Profissional, nesse período, teve objetivo assistencialista, e só se inicia, predominantemente, no século XIX, quando surgiram as Escolas de Fábricas. (Lima; Silva; Silva, 2017, p. 167).

No início do século XX, época de expansão do processo industrial, notamos a necessidade de uma educação profissional para atender às demandas do mercado emergente. Assim, para propiciar aos pobres, em atendimento ao aumento de pessoas para trabalhar e sem formação profissional para a atuação no mercado de trabalho, o presidente Nilo Peçanha⁷, em 1909, criou 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissionalizante.

Segundo Veiga (2007),

em decreto 23/11/1909, na curta presidência de Nilo Peçanha (1909-1910) foram criadas nas capitais dos estados escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional primário gratuito. A argumentação do presidente incidia sobre o crescimento da população proletária das cidades, a necessidade de formação de hánitos para o trabalho e de preparar cidadãos úteis para a nação. (VEIGA, 2007, p. 251).

Nesse momento, o presidente, percebe a necessidade de criar instituições de ensino que proporcionassem formação técnica profissionalizante para atender às demandas do trabalho na atual situação social e para contribuir na formação dos brasileiros, não apenas na forma técnica, como na social, para que pudessem se tornar cidadãos do país.

No decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, observa-se um trecho em que fica clara a intenção da criação dessas escolas. Observemos essa consideração expressa no decreto.

Considerando que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

⁷ Nilo Peçanha foi presidente do Brasil de 1909 a 1910. Assumiu a presidência da República após a morte de Afonso Pena, em julho de 1909.

Percebemos que, nesse momento, tem-se o início da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta, inicialmente por 19 escolas de “Aprendizes e Artífices” e que objetivava dar uma formação técnica aos desvalidos, às classes desprovidas, aos menos favorecidos.

Como já citado no decorrer do texto, a educação profissional sempre esteve presente na educação do Brasil, ainda que informal. Em meados do século XX, houve uma maior atenção a essa modalidade, quando foram aprovadas leis voltadas ao ensino técnico, como apresentado por Veiga (2007, p. 250) ao dizer que “na década de 1940 com a decretação das leis orgânicas de ensino técnico-profissional”.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, em seu Capítulo III, destinado ao Ensino Técnico, essa modalidade de ensino, conforme a lei, é de grau médio e voltada aos cursos industrial, agrícola e comercial, justamente para atender às demandas da sociedade da época e para a validade dos diplomas em abrangência nacional, o registro deveria ser no Ministério de Educação e Cultura (MEC). A lei diz ainda que os cursos não especificados nessa lei eram regulamentados nos diferentes sistemas de ensino em que estavam vinculados.

Já na LDB de 1971, o ensino sofreu uma reformulação e o 1º e 2º graus do ensino passaram a ter como objetivo principal a formação profissional. Na referida LDB (Brasil, 1971), alterada pela Lei nº 7.044, de 1982, no artigo 1º, fica claro a finalidade da educação na época, quando diz que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Contudo, a LDB/1971, não foi cumprida na íntegra, pois o custo da reestruturação das escolas, como construção de laboratórios, se tornou muito oneroso para o governo. Logo, poucos cursos das áreas profissionais foram efetivamente implantados como o magistério para atender à necessidade de formação de professores das séries do primário. Aranha (1986, p. 215) afirma que “a profissionalização não se efetiva. Faltam professores especializados, as escolas não oferecem infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo das áreas de agricultura e indústria”. Veiga (2007, p. 315) contribui com a autora ao afirmar que “a LDB 5.692/71 não foi efetivada em sua íntegra. O grande problema pra sua execução, com exceção do magistério, relacionou-se aos altos custos demandados para a implementação das habilitações nas escolas (equipamentos, laboratórios, maquinários etc.)”.

Em 1996, é aprovada a nova LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nessa lei, a educação profissional é vista de forma complementar ao Ensino médio, pois objetiva a preparação para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional pode ser executada nos próprios estabelecimentos de ensino. Com diversas reformulações no ensino médio, a educação profissional é desenvolvida de forma articulada ao ensino médio ou subsequente ao ensino médio.

Segundo LDB 9.394/96, a educação profissional técnica de nível médio, quando articulada ao ensino médio, pode ser desenvolvida de forma integrada e será ofertada a aluno que concluiu o ensino fundamental, sendo o curso organizado de forma que a parte profissional e o ensino médio sejam vinculados a uma única matrícula. Ou concomitante e será ofertada a quem esteja cursando o ensino médio, porém com matrículas separadas, podendo ser na mesma instituição ou em outras instituições.

Com as transformações ocorridas, muitas das escolas de 1909, se tornaram escolas técnicas e agrotécnicas, depois algumas se tornaram Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, a partir de dezembro de 2008, a maioria dessas instituições foram integradas para a criação dos Institutos Federais de Educação, de acordo com Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Assim, hoje, de acordo com a página da Rede Federal de Educação Profissional⁸ é composta por 38 Institutos Federais, por algumas instituições de educação profissional que não se integraram aos institutos, sendo, 02 CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio D. Pedro II.

No trajeto da construção da Rede, muitas mudanças decorrentes das políticas educacionais e das regiões onde se encontram as unidades, houve diversas mudanças estruturais e de nomenclatura. Notamos que antes da criação dos Institutos Federais, a região do Norte de Minas Gerais, por exemplo, contava com apenas duas unidades Federais de ensino profissionalizante que eram a Escola Agrotécnica Federal de Salinas e o CEFET Januária, antiga Escola Agotécnica Federal de Januária, ambas com mais de 55 anos de idade.

A partir da Lei 11.892 de 2008, a duas instituições citadas são integradas para a criação do IFNMG. Com a política de expansão dos institutos, o Norte, Noroeste, Vales do Jequitinhonha e Mucuri passam a ter 14 unidades de ensino profissionalizante, abrangendo uma parcela de mais 40% do estado de Minas Gerais. Nessa expansão da Rede Federal, no

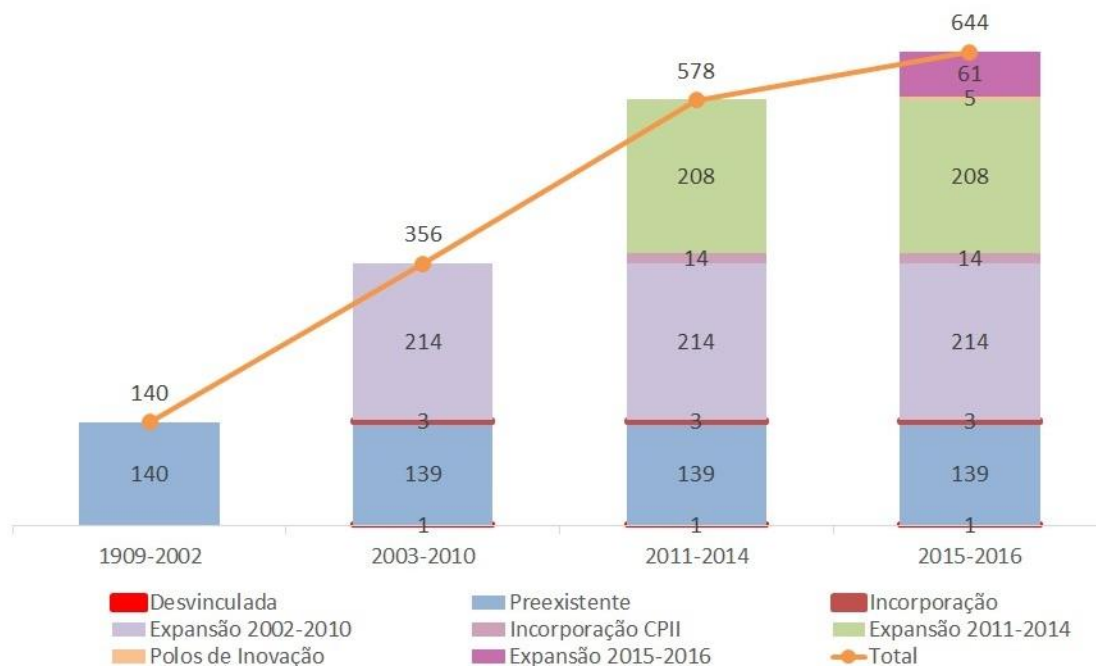
⁸ Página da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acessado em: 13 de setembro de 2018.

IFNMG, com Reitoria sediada em Montes Claros, tivemos além dos *Campi* de Januária e de Salinas, a criação dos *Campi* de Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Montes Claros, Pirapora e Teófilo Otoni; dos *Campi* Avançados de Janaúba e Porteirinha; do Centro de Referência de Corinto e do Centro de Referência em Educação a Distância (EAD).

Entendemos, a partir da expansão da Rede Federal em nossa região, que a criação dos Institutos Federais no país proporcionou um crescimento acentuado da oferta de ensino porque passou a ser composta por 644 unidades de ensino, ampliando assim o número de pessoas a serem atendidas na formação técnica de nível, na graduação e em cursos de Pós-Graduação em todo o país.

Abaixo, apresentamos um quadro da expansão da Rede Federal de Educação com a criação, até 2016, das várias unidades de ensino.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional



Fonte: MEC, 2016.

O gráfico nos apresenta dados que demonstram o quão grande foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, por observamos que, desde a ação de Nilo Peçanha, em 1909, com a criação de 19 escolas, a abertura de novas unidades num período de quase 100 anos foi apenas de 121 unidades até 2002, passando a 356 até 2010, com um aumento de 216 unidades; e até 2016, com 644 unidades, a partir da criação de mais 288 unidades. Notemos, que, num período de 14 anos, de 2002 a 2016, tivemos um salto de 140 unidades

para 644. Em paralelo, num período de 93 anos, de 1909 a 2002, a educação profissional teve um grande crescimento no número de unidades, pois em 93 anos, criaram-se apenas 121 escolas, enquanto que em 14 anos, foram abertas 504 unidades de ensino.

A partir desse entendimento, vejamos como se deu a construção do IFNMG – Campus Januária que aconteceu em 1960, ano em que se comemorava o centenário de emancipação do município e de implantação da escola idealizada pelo Coronel Manoel José de Almeida⁹.

Em breve relato, Almeida (2005), apresenta um episódio de 1960, ano do centenário da cidade Januária sobre a criação da Escola Agrotécnica. A autora nos fala que o Coronel, impaciente com a demora da resposta à mensagem enviada ao presidente Juscelino Kubichek, se deslocou até o Palácio do Catete e se dirigiu ao então presidente para ter notícias sobre o assunto da mensagem. A seguir um trecho do relato

Manoel não era pessoa de esperar, e não existia protocolo ou marcação de audiências que o segurassem, naquela altura dos acontecimentos, para a tramitação rápida do processo de criação da Escola Agrotécnica. Assim foi, decididamente, direto ao Palácio, entrou no Gabinete do Presidente, e, ao vê-lo, foi logo dizendo:

- Presidente, se vossa excelência quer, realmente, criar a Escola Agrotécnica de Januária para presentear a cidade na festa de seu centenário, é preciso tomar outras providências. Por enquanto, as medidas encaminhadas não atingiram o seu objetivo. O presidente estranhou a advertência daquele barranqueiro assertivo, e, muito sério, diz:

- Deputado, você é capaz de reconstituir agora, aqui em minha sala, todo o expediente?

- Sim, Presidente, desde que Vossa Excelência o determine.

- Pois sente-se ali (e apontou uma cadeira ao Manoel, no fundo do salão); - quando terminar, venha falar-me, novamente.

Manoel, com aquela imensa facilidade para elaborar leis, projetos e pareceres, preparou logo a mensagem presidencial, incluindo até a exposição de motivos para o encaminhamento daquela decisão de competência presidencial. Foi à sala ao lado e, tranqüilamente, colocou o documento nas mãos do presidente Juscelino.

- Amanhã, às seis horas da tarde, este documento estará na Câmara dos Deputados - afiançou-lhe, com certa solenidade, o Presidente.

Manoel confiara no Presidente, mas seguiu *pari passu* a tramitação do processo; e, finalmente, a publicação do ato. E esta é bem a verdade. (ALMEIDA, 2005, p. 399-400).

Entendemos que o desejo do Coronel em presentear a cidade no ano de seu centenário, faz parte de uma política em que se buscava na sociedade da época, proporcionar à população uma formação de nível técnico para suprir as necessidades do mercado em mão de

⁹ Coronel Manoel José de Almeida nasceu em Januária em 23 de setembro de 1912. Foi militar, professor, Deputado e idealizador/criador das Escolas Caio Martins junto com a esposa Márcia de Souza Almeida e grande influência para a criação da Escola Agrotécnica de Januária em 1960.

obra e de propiciar ao menos favorecido uma oportunidade de tentar melhorar sua situação socioeconômica a partir do trabalho.

No próximo capítulo, apresentaremos um estudo em torno do processo de avaliação de ensino e aprendizagem e instrumento avaliativo para melhor compreender a discussão e análise do objeto de pesquisa.

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E INSTRUMENTO AVALIATIVO

Neste capítulo, pretendemos apresentar abordagens sobre avaliação da aprendizagem, instrumento avaliativo. Tais discussões proporcionarão um embasamento para que possamos entender e analisar sobre o objeto desta pesquisa que é o simulado, instrumento avaliativo usado no IFNMG – Campus Januária.

Assim, dividimos o capítulo em dois tópicos. O primeiro discorrerá sobre a avaliação e suas abordagens, ou seja, será discutido o processo avaliativo a partir dos autores Gil (2010), Cunha (2009), Chueiri (2008), Vasconcellos (2008), Villas Boas (2004), Luckesi (2003), Haydt (1998), Hoffmann (1993) dentre outros. O segundo tópico apresentará concepções sobre a importância dos instrumentos avaliativos que são vistos como avaliação e não como parte do processo avaliativo de ensino-aprendizagem.

2.1 Avaliação da aprendizagem escolar: concepções e entendimentos

Ao discutir avaliação, devemos realizar uma reflexão sobre esse processo porque são vários os entendimentos que se têm sobre o que é avaliar a aprendizagem por parte dos envolvidos no processo avaliativo. Nesse envolvimento, temos como participantes os pais, os alunos, os servidores da instituição de ensino, principalmente docentes.

De acordo com minha experiência, a avaliação da aprendizagem é entendida por muitos pais, alunos, servidores da educação como um momento em que se aplica algum instrumento avaliativo, uma prova, por exemplo, e, assim, mensurar a aprendizagem do aluno, entendimento comum e pautado na nota ou no conceito para seguimento na série/ano escolar. Assim, em geral, a comunidade escolar pensa na avaliação apenas na situação quantitativa que leva a promoção ou não do aluno.

O termo avaliar, de acordo com Haydt (2011, p. 325), “tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano”, ou seja, um sistema pautado no resultado, nos aspectos meramente quantitativos. Ao estabelecer essa relação, a autora traz à tona a concepção das pessoas sobre a avaliação da aprendizagem, que é voltada para uma prática pedagógica arcaica, seletiva, classificatória, ou seja, leva-se em consideração a aprovação ou não do aluno e em situações comuns desde os

anos iniciais da educação básica que é dividir a classe em melhores ou piores, mais inteligentes ou menos inteligentes.

Luckesi (2008), ao ressaltar a questão do envolvimento dos pais, dos servidores da educação, dos alunos no processo de avaliação da aprendizagem, diz que “todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra” (LUCKESI, 2008, p 18). Percebemos com essa fala do autor que a escola trabalha levando em consideração a quantidade de aprovações e reprovações, os pais acompanham as notas obtidas no decorrer do ano, não se colocando em questão como o aluno chegou a esse resultado.

A partir dessa discussão sobre o desenvolvimento, percebemos que se deve trabalhar para a construção de currículo voltado às diversidades que são presentes na escola, se faz necessária, pois o público da escola modificou, logo a escola também se modificou. Essas mudanças são essenciais para que se tenha uma escola que atenda ao novo público e que proporcione uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem mais adequada.

Arroyo (2014) ressalta que, na estruturação do currículo, devemos ouvir as instâncias que fazem parte da comunidade escolar. Vejamos uma afirmação do autor

Se o referente são os educadores e os educandos, a postura mais pedagógica e respeitosa será auscultar as escolas, seus coletivos docentes e discentes sobre as indagações que as ocupam sobre o currículo, sobre o que ensinar-aprender e sobre o trabalho docente. Reconhecer que nas escolas de Educação Básica há práticas inovadoras de que são atores professores-alunos. Há autorias, criatividade nas escolas. Há indagações teóricas e práticas, há saberes e respostas profissionais. (ARROYO, 2014, p. 57).

Podemos observar, conforme o autor, que a preocupação é com um único momento do processo que o resultado dos testes avaliativos, pois os olhos estão voltados para nota satisfatória ou não, conseqüentemente, aprovação ou não. Não há uma atenção voltada para o processo de ensino e aprendizagem, mas do resultado para o prosseguimento no aluno nas séries seguintes. Luckesi (2008, p. 18) diz que “nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Tais questões são percebidas logo no início do ano letivo, pois, segundo Luckesi (2008, p. 18), os alunos “estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar, Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para a outra”. Observamos,

conforme o autor, que se discute como é a distribuição de pontos, qual a dinâmica de avaliação, qual percentual para a aprovação e essa preocupação se estende durante o ano letivo, sem levar em consideração o processo de ensino e aprendizagem, mas os resultados obtidos nas provas.

Villas Boas (2006, p. 76) ressalta que, “na educação escolar brasileira, ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos”. Assim, a nota, o ato de mensurar a aprendizagem através da prova é o que prevalece na prática avaliativa nas instituições de ensino.

Vasconcellos (2008, p. 53 - 54) diz que “a nota, seja na forma de número (ex.: 0-10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional”. Percebemos que a atribuição de notas ou conceito é faz parte do sistema organizacional da educação, além de ser usado para estabelecer classificação a partir dos resultados.

A partir dessa breve discussão, teceremos, a seguir, uma explanação de como deveria ser vista e praticada a avaliação da aprendizagem escolar. Basicamente, as teorias formuladas sobre o tema são discutidas e apresentadas em torno da avaliação classificatória e da avaliação formativa.

A discussão dos teóricos nos traz apontamentos de como a avaliação da aprendizagem da escola vem sendo praticada e que segue um paradigma representativo de uma sociedade excludente e classificatória. Villas Boas (2006, p. 77) diz que “as práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirado na competição presente nas atividades sociais”. A autora ao afirmar essa prática de seleção e exclusão, reforça sua percepção quando apresenta que “não é à toa que se diz com frequência: professor nota 10; show nota 10; promoção nota 10 (de loja); gás nota 10 etc”.

Essa análise de que a escola é uma reprodução da sociedade, em relação à seleção, à exclusão, à promoção, é corroborada por Gil (2010, p. 246), quando o autor afirma que “a avaliação ao longo dos últimos séculos vinculou-se quase que exclusivamente à função seletiva da escola”, ou seja, dentro do ambiente escolar, a partir dessa perspectiva de avaliação da aprendizagem, há uma prévia do que se deseja a e para sociedade. Gil (2010, p. 246-247) reforça ainda ao falar que “grande parte dos esforços dos professores é dedicada principalmente para determinar que estudantes seriam eliminados em cada uma das etapas do processo educacional”.

Podemos afirmar a ideia de que a escola é a reprodução da sociedade e que a avaliação, no formato em que mais se emprega nas instituições de ensino, está sendo uma forma de promover essa classificação, esse pensamento de exclusão.

Nessa perspectiva de avaliação da aprendizagem, apresenta-se a avaliação classificatória que tem como objetivo a nota, o conceito, a mensuração da aprendizagem do aluno a partir de um único momento que é a prova, exame ou aplicação de um instrumento avaliativo qualquer. Luckesi (2008) ressalta que o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia denominada por ele de pedagogia do exame, pois

o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de estudantes, os pais estão desejosos de que os filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados. (LUCKESI, 2008, p. 18).

O autor nos traz a reflexão de que o sistema escolar e todos os envolvidos pais, alunos, funcionários da instituição de ensino estão promovendo uma reprodução de estrutura social seletiva, excludente. Percebemos então, a partir da fala do autor, a preocupação com a promoção no decorrer do ano letivo ao se observar como o interesse dos pais em saber se o filho ou a filha passará de ano é maior que ter conhecimento de qual a evolução da aprendizagem do aluno.

Luckesi (2008) nos chama a atenção ao ressaltar que os discentes, durante o ano, estão mais preocupados com o resultado das notas a serem obtidas, não se importando como de alcançaram, fazendo cálculos da nota que tem e a que necessita para completar o mínimo para aprovação, assim como os pais que ficam aguardando a entrega dos resultados parciais e finais das notas adquiridas pelos filhos para que possam verificar a situação, pensando apenas na promoção para a série seguinte.

Essas ponderações apresentadas pelo autor podem ser percebidas ao final das etapas em que é dividido o período letivo, pois ao ocorrer a reunião de pais e mestres, Luckesi (2008) nos faz recordar um fato comum e facilmente observável que é

os professores vão à reunião para entregar os boletins aos pais e conversar com eles sobre as crianças que estão “com problemas”. Tais problemas, na maior parte das vezes, se referem às baixas notas de aproveitamento. Os pais, cujos filhos apresentam notas significativas, não sentem necessidade de conversar com os professores de seus filhos [...] Aliás os encontros são realizados de tal forma que não há meio de conversar.[...] Então em geral, os pais se satisfazem com as notas boas,

que, por sua vez, estão articuladas com as provas, nas quais estão centrados professores e alunos. (LUCKESI, 2008, p. 19).

Ao comentar tal situação, o autor reforça a ideia de que avaliação da aprendizagem está centrada no resultado, na nota ou conceito obtido pelo discente numa determinada prova, num exame ou outro instrumento avaliativo qualquer. E esse resultado, aguardado pelos pais, alunos, instituição de ensino, é o que importa, não se levando em consideração como se chegou a ele.

Observamos, também, a ocorrência de Conselhos de Classe em que se os docentes centram suas discussões nos alunos que estão com baixo rendimento, mas não com o enfoque de propor ações que visem ao estudo de recuperação, mas no sentido de apresentar que não têm um bom rendimento.

Nessas reuniões de pais e mestres, que ao passar das fases da educação infantil ao ensino médio diminuem, notamos, geralmente, que os pais dos alunos que obtiveram boas notas, as recebem e não procuram os professores para saberem o desenvolvimento do filho. Na reunião, que é realizada por turma, muitas vezes lotada, o professor passará apenas o resultado, situações de indisciplina e a discussão sobre a aprendizagem basicamente não se faz, na maioria das vezes, em razão do tempo destinado a esse momento e da quantidade de pais.

Ao chegar ao ensino médio, essas reuniões diminuem, a procura dos pais para conhecer a situação dos filhos durante o ano diminuem, e, quando há reuniões, o número de pais também diminui. O tempo para a conversa com os docentes continua escasso já que os professores ministram aulas para a maioria das turmas e a maioria dos pais que vão à reunião têm que aguardar para esse diálogo com o docente.

Dessa forma, percebemos então que essa preocupação apenas com o resultado, promoção do aluno, esse modelo de reuniões entre pais mestres, promovidas pela escola, como aponta Luckesi (2008), agravam mais na etapa do ensino médio, ao observar que há uma redução do acompanhamento dos pais e das reuniões para entrega de resultados.

Essa prática de avaliação que reproduz a exclusão, a classificação, a ideia de autoritarismo é questionada por alguns docentes e Gil (2010, p. 239), apesar de se referir ao ensino superior, nos traz um fato que contribui para essa análise ao dizer que “há professores que a veem como procedimento autoritário, ideológico, injusto e excludente, o que os tem levado a duvidar de sua eficácia e a aplicá-la apenas por exigência da escola e das autoridades educacionais”. Com essa fala do autor, observamos que a forma como é praticada a avaliação

da aprendizagem, através de provas, em que se leva em consideração o resultado, é extensiva aos diversos níveis de ensino e que há professores que questionam esse formato que reproduz a estrutura da sociedade, apesar da maioria pensar a avaliação como uma prática autoritária.

Villas Boas (2006, p. 78) apresenta a avaliação classificatória como sendo uma das manifestações da avaliação somativa e traz em seu texto a afirmação do professor australiano Royce Sadler que “a avaliação somativa apresenta o balanço do desempenho do aluno ao final de um período de estudos, geralmente com o propósito de certificação”. Nesse sentido, entende-se que o professor enxerga a avaliação apenas como resultado, leva em consideração apenas a nota do aluno para que possa certificar que ele esteja apto a seguir para a série seguinte ou não, baseando-se apenas nos resultados obtidos durante o momento da aplicação do instrumento avaliativo, deixando de analisar todo o processo até a ocasião da prova, exame ou outro formato de atividade avaliativa.

A partir dessa reflexão, esse formato de avaliação da aprendizagem, visto como avaliação classificatória, leva a uma análise meramente quantitativa e como um fator que contribui para a gestão disciplinar. Luckesi (2008) ressalta a prática docente de utilizar as provas como instrumento de ameaça e tortura dos alunos. Na prática docente, é comum nos depararmos com essa afirmação do autor, pois o professor usa a prova como uma forma de tentar manter a disciplina, a sua autoridade na sala de aula. Logo, a gestão da sala de aula é executada a partir de uma ideia de autoritarismo e de ameaças aos alunos para que se possa ter o controle da disciplina.

O docente usa a avaliação como forma de punir o aluno, a partir do resultado dos instrumentos usados para mensurar o conhecimento, não levando em consideração o processo de construção desse e as situações que levaram ao resultado seja ele satisfatório ou insatisfatório. Luckesi (2008) exemplifica essa prática, a partir de diversas falas que são comuns na sala de aula, principalmente, quando o docente não consegue o esperado e

anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante... Sadismo homeopático! (LUCKESI, 2008, p. 19).

A preocupação é medir, é quantificar o conhecimento, é decorar as informações passadas e não aprendê-las ou não compreendê-las. O docente se mostra autoritário e, através da avaliação, busca o domínio da turma, mostrar que é a autoridade. Segundo Hoffmann (1993), a avaliação da aprendizagem nesse formato

tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre as utilizações de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e tem sua autoestima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis. (HOFFMANN, 1993, p 111).

Com essa afirmação, percebe-se que esse formato de avaliação reflete ações discriminatórias desde a infância, construindo dessa forma a estrutura da sociedade excludente ao enfatizar o valor, a nota, o resultado, de forma indireta, reproduz a ideia de que alguns chegam ao domínio e os demais são dominados.

Gil (2010, p. 241), ao tratar desse formato de avaliação classificatório, através de exames, provas, ressalta que esse modelo tem contribuído “muito mais para selecionar pessoas pela qualificação social do que pela qualificação técnica”. O autor nos traz a reflexão de que esse processo avaliativo reforça a estrutura do modelo social de exclusão que é reproduzido no ambiente escolar.

Infere-se que essa reprodução da estrutura social excludente, de o poder ser para poucos, tem a avaliação como uma forte parceira, pois a partir dela, percebe-se que, nesse modelo voltado apenas ao resultado como fundamento de aprendizagem, se têm os primeiros momentos de exclusão, de classificação, de percepção de poder para alguns e não para outros.

Após essa discussão sobre avaliação classificatória, da prática avaliativa centrada na prova, nos conceitos, nas notas, nos resultados, notamos que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem escolar não leva em consideração os caminhos para se chegar a um determinado resultado, logo, a avaliação, nesse formato, se dá em um único momento.

Em razão desse formato de avaliação da aprendizagem que é muito comum nas instituições de ensino, diversas discussões de que a avaliação está além de provas, resultados, aprovação/reprovação vêm sendo apresentadas e que estão centradas na análise do processo em que se dá o ensino. Algumas teorias apresentam que a avaliação se dá ao longo do processo de ensino e aprendizagem e que a prova é uma parte desse processo avaliativo.

Temos então a avaliação formativa que acontece de forma contínua e no decorrer do ano letivo.

Nessa perspectiva, Haydt (1998) nos traz a reflexão que ajuda a entender como o processo de avaliação não é centrado em apenas um momento, ao afirmar que a avaliação formativa tem a sua realização com o passar das etapas do período letivo, e que tem

o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1988, p. 17-18).

A partir dessa reflexão apresentada pela autora e que nos remete a uma análise do resultado para estruturar ações que resultem na busca de um desenvolvimento mais concreto da aprendizagem, pode-se inferir que o simulado, objeto de estudo dessa pesquisa, um instrumento avaliativo que contribuiria para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, está sendo usado apenas como um indicador de notas, que não se faz uma discussão dos possíveis problemas geradores dos resultados dos alunos, sejam eles positivos ou negativos como podemos observar nos dados apontados no capítulo 4.

Logo, nosso objeto de pesquisa não está proporcionando uma reflexão do processo de construção do conhecimento, porque não se observa uma verificação da situação em que o aluno se encontra a partir do resultado para poder planejar estratégias voltadas à busca de soluções das dificuldades. Tal observação quanto ao simulado se faz necessária porque os conteúdos para as questões a serem resolvidas pelos alunos tomam como base aqueles trabalhados durante o semestre. Assim, como afirma Luckesi (2008), a avaliação

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. [...] a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2008, p. 81).

Podemos analisar que a avaliação não se dá num único momento, mas em decorrência de vários, pois o diagnóstico nos leva a tomar decisões seja do ponto de vista docente, seja do ponto de vista discente. Assim, o simulado, sendo trabalhado numa perspectiva formativa, contribuiria para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Essa análise é observada na fala Vasconcelos (2008) ao apresentar em sua concepção a afirmação de que a

avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELOS, 2008, p.53).

De acordo com Gil (2010), esse tipo de avaliação se dá ao longo do período letivo, trazendo informações ao professor/aluno sobre o rendimento no decorrer de atividades desenvolvidas/aplicadas. Nesse contexto, a avaliação formativa contribui para uma melhor análise do processo de ensino e aprendizagem, porque proporciona uma revisão da prática docente, do planejamento para que se possa rever os procedimentos e buscar estratégias para proporcionar a aprendizagem do aluno.

Uma ação que contribui para essas tomadas de decisões é o *feedback*, pois essa prática dá um norte ao processo de avaliação da aprendizagem ao proporcionar ao docente/discente uma análise dos problemas apresentados na construção do conhecimento. Através da análise das questões, dos acertos ou erros, do formato de questão do simulado, pode-se realizar uma reflexão de como se encontra a aprendizagem dos alunos.

Salomão e Nascimento (2015, p. 24) nos afirmam que o uso do *feedback* na avaliação da aprendizagem é relevante, pois “contribui para o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos, bem como para a superação das dificuldades e dos erros, e para o avançar dos saberes apresentados pelos educandos”. Nesse aspecto, as autoras ressaltam a importância do retorno ao conteúdo ministrado, trabalhado com os alunos para que se possa analisar as dificuldades, o que foi aprendido, aquilo que gerou dificuldades. Essa prática possibilita traçar um planejamento para tentar sanar as dificuldades apresentadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Ao desenvolver a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, podemos agregar uma afirmação de Hoffmann (2010, p. 35) ao ressaltar que “a avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”.

Notamos que a fala da autora nos remete a uma reflexão do processo não só do ponto de vista do docente, da escola, do sistema, mas do ponto de vista do aluno. Não devemos nos esquecer de que essa prática não acontece na avaliação da aprendizagem

classificatória, pois a reprodução social seletiva prevalece, ao contrário da perspectiva de uma avaliação formativa que é o foco nesse momento de discussão.

Nessa concepção, temos a participação mais concreta e reflexiva do docente e do discente, pois ambos interagem para se chegar a uma análise sobre o processo. Haydt (1998) ressalta que esse modelo de avaliação traz uma contribuição muito grande para o planejamento docente, pois fornece

ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las... (HAYDT, 1998, p. 292-293).

A autora confirma que, nesse formato de avaliação, o docente e o discente se tornam seres ativos no processo de avaliação e, automaticamente, no processo de ensino e aprendizagem porque ambos participam da construção de ações que levem a uma análise dos avanços e dificuldades apresentadas no decorrer do processo.

Villas Boas (2009, p. 30) reforça que esse formato de avaliação “promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola”. Com essa afirmação da autora, percebe-se que o processo de avaliação da aprendizagem acontece em todas as esferas da escola, proporcionando uma análise mais completa do processo e, conseqüentemente, um planejamento para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir dessas afirmações, Villas Boas (2009) nos traz a compreensão de que, para acontecer a avaliação formativa, a ação de avaliar não fica centrada apenas no aluno, mas em todas as partes que compõem a escola. Assim, é necessário que todos os profissionais da educação participem do processo e que sejam avaliados para se ter uma análise mais concreta e os posicionamentos a serem tomados para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Villa Boas (2009), muitos pesquisadores no Brasil defendem a mudança no paradigma em que se constitui a avaliação na maioria das escolas. Ela ressalta que esses

estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para a aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc.). Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. Esse é mais um argumento a favor de a avaliação formativa ter como foco não apenas o aluno, mas também o professor e a escola. (VILLAS BOAS, 2009, p. 35).

Observamos com essa colocação da autora que diversas ações e posicionamentos levam a avaliação formativa e, conseqüentemente, esse modelo pode contribuir para que aconteça de fato uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem porque toda a escola participa das ações direta ou indiretamente voltadas à construção do conhecimento.

Chueiri (2008) afirma que esse formato de avaliação

preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo. (CHUEIRI, 2008, p. 57 e 58).

Compreendemos, a partir das colocações sobre a avaliação classificatória que tem como objetivo o aspecto somativo, a valorização da nota/conceito, da seletividade, da promoção ou reprovação e das colocações sobre a avaliação formativa que analisa todo o processo, os avanços, a construção do conhecimento que os dois formatos de avaliação são adotados na educação brasileira.

Observamos ainda que o formato classificatório, ainda que pautado na aplicação de provas e de seu resultado, pode contribuir para a avaliação formativa, já que nos apontam problemas na aprendizagem a partir da aplicação das provas. Ressaltamos que o uso desse instrumento avaliativo na avaliação classificatória, segundo os autores anteriores, recebe conotações negativas porque o professor o utiliza apenas para atribuir notas/conceitos. Mas essa prática, a partir de outro paradigma, pode e auxilia na avaliação formativa, pois o docente terá um diagnóstico, possuirá dados para verificar a situação do aluno e planejar as estratégias necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Cunha (2009) ressalta que

a confusão feita entre exame e avaliação, tem priorizado o instrumento usado, a prova, isto porque quando os professores associam a avaliação à atribuição de notas, a partir de um procedimento técnico ou observação da atividade proposta, e não uns momentos privilegiados de estudo, priorizam o teste e não a formação. (CUNHA, 2009, p. 11).

A autora chama a atenção para a forma que o instrumento “prova” passou a ser visto e utilizado por adquirir, com o passar do tempo, o valor de avaliação. Percebemos que esse instrumento, pode contribuir para o processo avaliativo.

Assim, observamos que os instrumentos usados para a análise do processo de ensino e aprendizagem são importantes por propiciar ao discente, dados para que este planeje

a sua ação docente, assim como a escola. O uso de instrumentos no processo avaliativo apresenta um diagnóstico ao professor, inferimos esse pensamento quando Cunha (2009, p. 11) diz que “para o diagnóstico das dificuldades, o professor utiliza instrumentos. São instrumentos os testes, as provas, os seminários, as apresentações, entrevistas, observação, trabalhos, tarefas, exposições, diálogos, diários, pastas de exercícios, exercícios em sala...”

Com essa reflexão, adentraremos numa discussão sobre instrumentos avaliativos no próximo item, pois, o simulado, nosso objeto de pesquisa é um instrumento avaliativo usado no processo de avaliação, em particular, no IFNMG – *Campus* Januária.

2.2 Avaliação: prova, exame – instrumento avaliativo

Como ressaltado por Cunha (2009), o instrumento avaliativo, prova ou outro qualquer, deve ser visto como um aliado do processo de avaliação. Ela afirma que

o instrumento não pode ser confundido com a avaliação, ele é uma ferramenta didática, faz parte da avaliação, mas os instrumentos por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aquele que os interpreta. A avaliação é esta atividade de interpretação que se efetiva enquanto investigação e reflexão sobre as informações apresentadas nos instrumentos pelos alunos. (CUNHA, 2009, p. 12).

A partir dessa afirmação, percebemos que a utilização de instrumentos durante o processo avaliativo, possibilita fazer uma análise do ensino e aprendizagem, partindo do resultado para uma discussão de como se deu a construção do conhecimento até aquele momento e assim construir um planejamento voltado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Cunha (2009), os instrumentos utilizados na prática docente

oferecem informações sobre a aproximação dos alunos aos saberes ensinados e apropriados, são adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem dos alunos e como instrumento sua função não deve ser a de servir como um complicador da aprendizagem, mas, ao contrário, como um meio de ajudar os professores a pensarem as estratégias que facilitem aprendizagens. (CUNHA, 2009, p. 11).

Destacamos que os instrumentos fazem parte do processo de avaliação, eles contribuem para um diagnóstico de como está o desenvolvimento do aluno, proporcionando uma análise e planejamento de ações a serem adotadas para a busca de soluções para as dificuldades apresentadas.

A utilização de instrumentos contribui para o processo avaliativo, mas trabalhar com uma variação de instrumentos é imprescindível para que se obtenha uma avaliação da construção do conhecimento mais ampla e mais próxima dos alunos. O sucesso da utilização de instrumentos só acontecerá se esses apresentarem qualidade na elaboração e na aplicação. Luckesi (2000) traz a seguinte análise indicando que quaisquer

que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição... – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. (LUCKESI, 2000, p. 10).

A partir dessa observação, compreendemos que os instrumentos avaliativos são importantes para a avaliação formativa, pois a diversidade atende a um número maior de alunos. Lowman (2004, p. 244) ressalta que “os professores devem usar uma variedade de métodos de testar em função das diferenças nas preferências dos alunos pelos diferentes estilos de teste [...] e porque os diferentes métodos ajustam-se a diferentes objetivos”.

Segundo Gil (2010, p. 248), “os instrumentos de avaliação devem possuir certas qualidades”, pois o resultado de sua aplicação consistirá em representar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Logo, qualidade, objetivos pretendidos com aplicação do instrumento devem ser levados em consideração.

Assim, nosso objeto de pesquisa, no caso, o simulado, um instrumento avaliativo, que aplicado ao final do semestre letivo e que leva em consideração o conteúdo trabalhado no semestre como base para as questões, apresenta-se como uma prova que pode ser utilizada para a verificação do desenvolvimento dos alunos e para que o professor faça um *feedback* do processo de ensino e aprendizagem. Esse instrumento, como parte do processo de avaliação, pode proporcionar um conjunto de informações para a reflexão do professor quanto à aprendizagem.

No próximo capítulo, temos uma apresentação da dinâmica de trabalho de campo em que esboçaremos o lócus da pesquisa a partir de uma caracterização da instituição em que foi realizada a pesquisa, da cidade em que está inserida, a metodologia adotada e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

CAPITULO III – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que usamos para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, no desenvolvimento do capítulo, apresentaremos o lócus da pesquisa, trazendo um pouco da história de sua criação, a seguir explanaremos sobre a dinâmica que norteou a pesquisa e por fim um esboço do perfil dos participantes da pesquisa.

3.1 Campo para investigação

O IFNMG – *Campus* Januária, instituição em que se deu essa pesquisa, com mais de 55 anos de existência, foi criado em 18 de dezembro de 1960, a partir da Lei nº 3.853, ano em que se comemorava o centenário de emancipação da cidade de Januária. Como reportado no decorrer do texto, o Coronel Manoel José de Almeida teve grande influência na instalação dessa instituição de ensino na cidade como presente para a população.

A cidade de Januária se localiza na região do médio São Francisco, no Norte de Minas Gerais, Brasil, à esquerda do Rio São Francisco. Tem como vegetação, principalmente, o cerrado, parte de caatinga, veredas cobertas por buritis, fruto que é muito usado na produção de alimentos e cosméticos. Possui uma população média 65.463 pessoas, de acordo com último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2010, e estimativa de 67.628 pessoas em 2018; densidade demográfica por volta de 9,83 hab/km²; uma área territorial de aproximadamente 6.661 km².

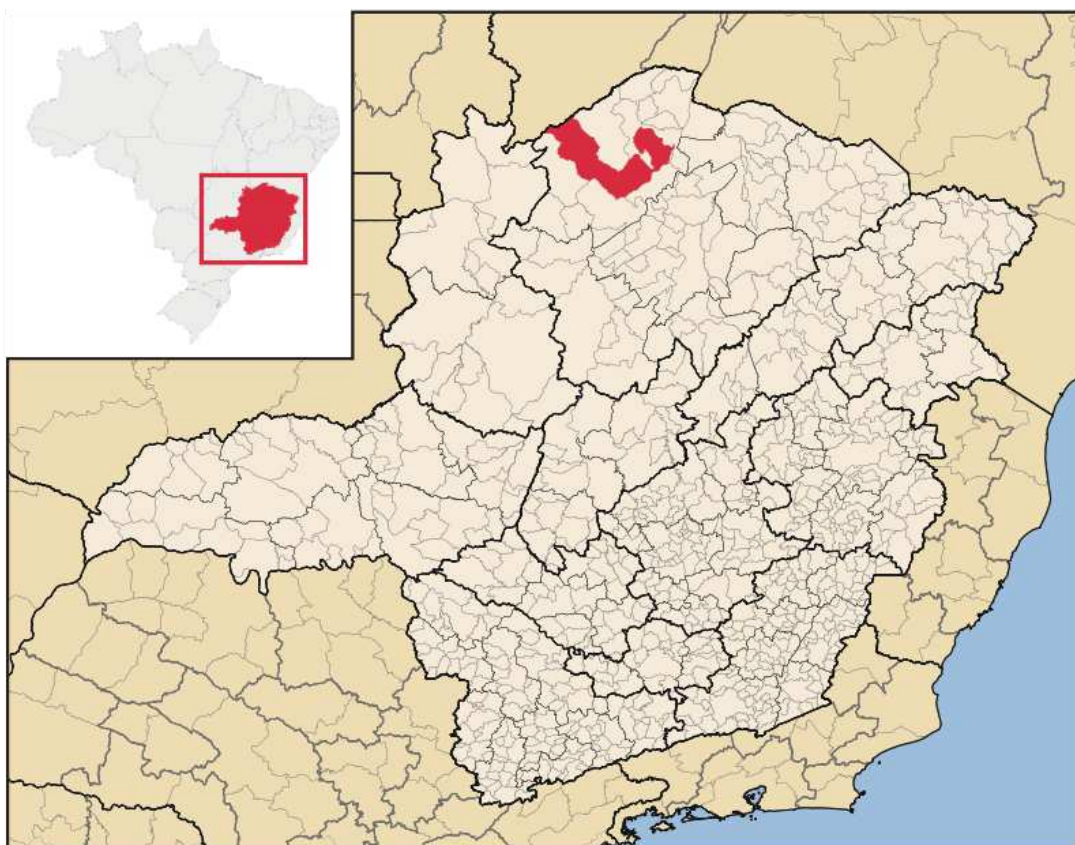
Tem sua origem no distrito de Porto do Salgado, quando foi elevado à condição de cidade pela Lei Provincial n.º 1.093, de 07-10-1860. Pela Lei Provincial n.º 3.194, de 13-09-1884, o município passou a chamar-se Januária. Na constituição de sua história, há 03 versões para a origem do atual nome, sendo, uma relacionada ao nome de Januário Cardoso, um influente fazendeiro da região e que era proprietário da fazenda Itapiraçaba, hoje, onde o município se localiza; uma outra versão está relacionada ao nome da Princesa Januária, irmã de D. Pedro II e a outra versão, relacionada à negra Januária, escrava que depois de fugir do cativeiro, estabeleceu uma estalagem no Porto do Salgado, às margens do Rio São Francisco, onde os barqueiros se encontravam.

A economia gira em torno da agricultura familiar, da pecuária, principalmente de corte, do extrativismo, da produção de olericultura, da pesca artesanal, da produção de diversos alimentos a partir do extrativismo de frutos, artesanato. O município também é reconhecido nacionalmente pela produção de cachaça de alta qualidade e pelo turismo, pois é uma das cidades que fazem parte do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, há a estruturação de praia fluvial às margens do Rio São Francisco, em meados de julho, dentre outros pontos turísticos como as cachoeiras do Rio Pandeiros, onde se localiza uma região de pântano em que os peixes usam na época de procriação.

Hoje, a cidade, é vista como universitária por possuir instituições de Ensino Superior como o IFNMG – *Campus Januária*, *Campus* da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Centro de Educação Integrada do Vale do São Francisco – CEIVA, Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, Universidade Paulista.

Abaixo, segue uma imagem em que temos o município de Januária (em destaque) na região Norte de Minas Gerais.

Figura 2 – Mapa do estado –Localização de Januária no estado de Minas Gerais

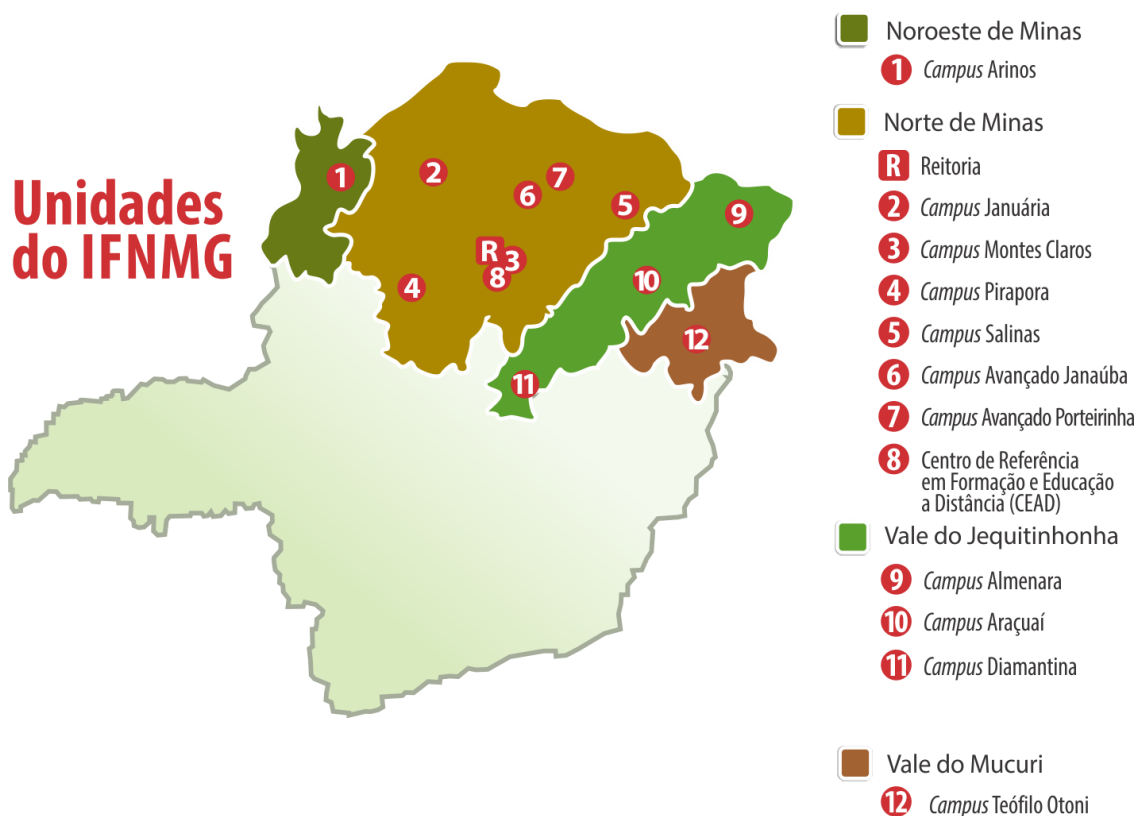


Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Janu%C3%A1ria>

O IFNMG – *Campus* Januária, se localiza na fazenda São Geraldo, a 6 km, aproximadamente, do centro da cidade. Com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a criação dos Institutos Federais de Educação, a partir da integração de Escolas técnicas ou Agrotécnicas com Cefets, tem-se então o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais com a integração do Cefet Januária e com Escola Agrotécnica Federal de Salinas, passando essas instituições, antes separadas, a fazerem parte de uma única instituição de ensino, o IFNMG.

A seguir, uma imagem em que temos a abrangência do IFNMG no estado de Minas Gerais.

Figura 3 - Mapa de abrangência do IFNMG



Fonte: Portal do IFNMG – 2018.

Observamos pela imagem acima que o IFNMG abrange cerca de 40% do território mineiro, em atendimento às regiões do Noroeste, Norte de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri, logo uma grande área a ser atendida na oferta de educação profissional e ensino superior.

Fazendo parte dessa grande área atendida pelo IFNMG, em específico, o Norte de Minas, o *Campus* Januária, no decorrer de sua história de mais de 55 anos, passou por

diversas alterações de nomenclatura para atender às mudanças na estruturação da educação profissional no país, conforme as denominações a seguir: Escola Agrotécnica de Januária, 1960 (Brasil, 1960); depois em Colégio Agrícola de Januária, 1964, (Brasil,1964), em atendimento à LDB-1961; passou a ser denominada de Escola Agrotécnica Federal de Januária (EAFJ), 1979, (Brasil, 1979), para atender a LDB – 1971 ao instituir que as instituições vinculadas à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI) teriam uniformidade na denominação sendo Escola Agrotécnica Federal e o nome do município onde se localizava; já em 2002, com a possibilidade de ofertar ensino superior, no caso, o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, passou a Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET, 2002, (Brasil, 2002) e, com Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passa IFNMG – *Campus* Januária, 2008, (Brasil, 2008).

Abaixo, segue uma imagem aérea do *Campus* que compreende quase todo o espaço da instituição.

Figura 4 – Imagem aérea do IFNMG – *Campus* Januária



Fonte: Setor de Comunicação do IFNMG – *Campus* Januária

No decorrer dessas modificações de nomenclatura, a instituição, também passou por diversas mudanças estruturais físicas e no corpo de servidores, pois com o crescimento da oferta de cursos houve a necessidade de ampliar também a estrutura física. Hoje, o *Campus* possui diversos laboratórios na área de Biologia, Química, Física, análise de solos, de

informática, de desenho técnico/topografia, de enfermagem para atendimento aos cursos técnicos de nível médio e superiores, estúdio de músicas.

Atualmente o *Campus* possui um prédio próprio para aulas dos cursos do Ensino Superior com um anfiteatro para aproximadamente 350 pessoas, um prédio para as aulas dos cursos técnicos de Nível Médio com um auditório para aproximadamente 100 pessoas, um prédio para as aulas da EAD – todos com a infraestrutura administrativa e pedagógica –, um prédio para a Direção Geral e Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, um prédio para realização de aulas e produção de alimentos de origem vegetal e animal – prédio da Agroindústria, diversas unidades de ensino para as aulas práticas dos cursos técnicos, uma garagem para os veículos da instituição, onde se encontra a unidade de Mecanização Agrícola para aulas dessa área, uma biblioteca com espaços para estudos individuais e em grupos, gabientes para os professores, uma academia para atividades físicas dos alunos sob orientação dos professores de Educação Física, um ginásio poliesportivo, quadras poliesportivas sem cobertura, uma pista de atletismo, um campo gramado de futebol, residência estudantil para os alunos do Ensino Técnico de Nível Médio, lavanderia e padaria para atendimento aos alunos residentes, restaurante estudantil.

A instituição conta também com assistência estudantil, oferecendo atendimento médico, odontológico, psicológico e possui enfermeiro, técnico em enfermagem e assistente social para atender aos alunos.

Para acompanhar essas transformações o corpo de servidores também sofreu aumento com o passar dos anos e, hoje, é composto por 135 docentes, 135 técnico-administrativos na oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos superiores, especialização Lato Sensu na área de Administração e na área de Língua Portuguesa e Literatura e cursos na modalidade EAD. Conta com aproximadamente 2810 alunos, sendo, em torno de 570 alunos nos cursos integrados; 219 alunos nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes; 1325 alunos nos cursos superiores e com 670 alunos nos cursos ofertados via EAD. Ressaltamos que o número de alunos com o passar do tempo e em razão das modificações e consequente oferta de cursos, também teve um aumento acentuado o que justifica o aumento do número de servidores.

3.2 A dinâmica da pesquisa

Para guiar nosso trabalho, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa numa perspectiva exploratória, configurando-se ainda como um estudo de caso. Foi enfocada uma abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários a docentes e discentes como forma de coleta de informações. Gil (2016) discorre que pesquisas exploratórias

têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...]. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2016, p.27).

Na realização das atividades da pesquisa, foram necessárias algumas abordagens metodológicas tais como um estudo sobre processo de avaliação; definição de um corpús para aplicação de questionários; questionários aplicados aos docentes, aos discentes e aos membros da comissão responsável pelo simulado e que foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Assim, após submissão e autorização do CEP- UFVJM e discussão e autorização da Direção Geral do IFNMG - *Campus* Januária, foi realizado um levantamento dos alunos que estão matriculados nas turmas do 3º ano dos cursos Técnicos integrados ao Ensino médio, junto à Coordenação de Registros Escolares, e dos docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino médio e comissão do simulado, junto ao Diretor do Departamento dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFNMG – *Campus* Januária.

A aplicação dos questionários aos docentes, discentes e membros da comissão do simulado não representou dificuldades, pois foi aplicado de forma eletrônica, através do envio do link via e-mail individual para que obtivéssemos maior agilidade no retorno. Assim, a preocupação com uso dessa prática não foi um problema para que se pudesse obter êxito dentro de um dado prazo que foi estipulado entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2018 e que foi acompanhado por informativo sobre a pesquisa e sua importância. O questionário segundo Marconi e Lakatos (2003) é

um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o

interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Gil (2016) complementa ao definir como

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas como o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2016, p. 121).

Assim, a partir da aplicação dos questionários e realizada a produção de dados, desenvolvemos a tabulação e a análise dos dados para uma maior percepção das informações construídas. Quanto à tabulação, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que é a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles, ou seja, é uma prática que proporciona melhor compreensão dos dados. Na análise, segundo Marconi e Lakatos (2003)

o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 168).

Percebemos que a aplicação dos questionários e a tabulação e análise dos dados levantados possibilitam uma melhor compreensão dos resultados por nos apresentar uma percepção dos discentes, docentes e comissão do simulado sobre toda a dinâmica que envolve a aplicação do objeto desta pesquisa, no caso, o simulado, um instrumento de avaliação.

Após o estudo que abarcam as teorias voltadas a procedimentos avaliativos e construção de um conhecimento mais conciso e seguro sobre avaliação, instrumento avaliativo, partimos para a aplicação dos questionários, análise e tabulação dos dados colhidos a partir de discentes do 3º ano dos cursos Técnicos integrados ao Ensino médio (Agropecuária, Informática para Internet e Meio Ambiente) com um total de 65 (sessenta e cinco alunos), equivalente a 50% dos alunos do 3º ano que somam 130 alunos, de 45 (quarenta e cinco) docentes que atuam no ensino técnico integrado, equivalendo a 61,6% de um total de 73 docentes e de 04 (quatro) membros da comissão do simulado equivalente a 57,1% do total de 07 membros.

Para melhor compreensão das etapas, vale ressaltar que inicialmente, foi realizada uma apresentação da pesquisa aos docentes e membros da comissão do simulado via e-mail e

aos discentes do 3º ano dos cursos Integrados ao Ensino médio do IFNMG – *Campus Januária*, na própria sala de aula, seguida de uma verificação dos interessados em participar do estudo. A partir da apresentação e do levantamento dos sujeitos para participação, aplicamos os questionários, por meio de ferramentas virtuais e gratuitas específicas para esse fim, sendo o questionário formatado na plataforma do *google drive* que gerou um formulário virtual e um *link* o qual foi enviado aos participantes através de email. Aos alunos, foi encaminhado o *link* via e-mail para acesso ao questionário e esses foram conduzidos a um dos laboratórios de informática da instituição para acesso, outros em alguns ambientes na instituição com acesso a rede de internet e alguns responderam em outros ambientes, como a própria casa. Aos docentes e membros da comissão, foi encaminhado o *link* via e-mail para acesso ao questionário.

Quanto aos cuidados éticos da pesquisa e tratando-se de participantes com idade média entre 16 e 19 anos, foram necessários para aqueles considerados menores, o Termo de Assentimento, bem como o consentimento prévio dos pais a ser formalizado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionado aos responsáveis legais. Enquanto que, para aqueles já maiores, apenas o TCLE. Todos os termos apresentados e em anexo a esta pesquisa foram submetidos ao CEP – UFVJM e foram aprovados e autorizados.

Nos questionários direcionados aos docentes e membros da comissão do simulado, foram elencadas perguntas sobre os procedimentos adotados para análise das questões aplicadas no simulado, sobre os resultados obtidos pelos discentes e sobre avaliação para que pudéssemos verificar a concepção de avaliação do grupo.

Já para os alunos, a abordagem foi voltada às questões apresentadas no simulado e se são condizentes com os conteúdos ministrados durante o semestre letivo, sobre discussão das questões, identificação de dificuldades, possíveis ações voltadas a estudos de recuperação e sobre a prática do simulado na instituição, bem como uma análise do perfil desses alunos. A escolha de discentes do 3º ano se deu porque esses possuem uma maturidade maior para entender o processo do simulado e sua contribuição, visto que participaram de, no mínimo, 05 (cinco) aplicações do simulado porque, como o simulado é aplicado duas vezes por ano, esses sujeitos da pesquisa participaram dos 02 (dois) simulados do 1º ano de curso, dos 02 dois simulados do 2º ano do curso e, no momento da aplicação do questionário, do 1º simulado do 3º ano do curso.

A aplicação dos questionários subsidiou o desenvolvimento da pesquisa para observarmos se há a realização ou não de práticas por parte dos docentes e/ou discentes

quanto às situações que influenciaram no processo de ensino seja o resultado do simulado satisfatório ou insatisfatório. Assim, chegamos a algumas considerações sobre a perspectiva dessa simulação e, a partir daí, traçamos uma análise crítica sobre a aplicação desse instrumento avaliativo.

Informamos que tivemos algumas dificuldades no desenvolvimento da pesquisa, pois houve um atraso na resposta do CEP para que iniciássemos a aplicação dos questionários. Tivemos mudança de orientador porque o orientador inicial aposentou e, dentro de mais ou menos dois meses, houve o processo de mudança de orientador da pesquisa. Quando recebemos a resposta do CEP, o IFNMG – *Campus* Januária estava de férias e assim que foram retomadas as atividades, em 15 de agosto de 2018, iniciamos os trabalhos de informações aos participantes e a aplicação dos questionários.

Essa primeira aplicação do questionário foi suspensa para que pudéssemos realizar algumas alterações após a banca de qualificação. Ressalto que as alterações foram bem pontuais e necessárias para o bom desenvolvimento da pesquisa. Após as adequações, iniciamos, no final de setembro, a explicação aos participantes sobre a suspensão do questionário anterior e a aplicação novamente dos questionários, sendo fechado em 04 de outubro de 2018. Assim, o período em que ficamos voltados à aplicação dos questionários de todos os segmentos durou cerca de 45 dias.

Podemos verificar que, para alcançarmos os objetivos apresentados para a pesquisa, todo o processo de aplicação dos questionários e análise aconteceu no final de novembro, momento em que passamos às correções, adequações, escrita da análise no formato da dissertação.

3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa foram selecionados levando em consideração o envolvimento com o simulado, objeto de estudo. O público apresentado são alunos, docentes e membros da comissão do simulado dos cursos Técnicos integrados ao Ensino médio do IFNMG – *Campus* Januária.

3.3.1 Discentes

Quanto ao corpo discente, definimos que os envolvidos seriam 65 alunos das turmas do 3º ano dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Informática para a internet e Meio Ambiente porque já participaram de várias aplicações do simulado, logo teriam uma maturidade maior para uma análise dessa prática avaliativa, além de termos um envolvimento de alunos dos 03 (três) cursos integrados da instituição.

O corpo discente do 3º ano dos cursos técnicos integrados, bem como parte dos demais alunos, é oriundo de diversas cidades da região de Januária. Alguns desses alunos moram na escola no sistema de residência estudantil, outros são semirresidentes, almoçam na escola, e os outros moram na cidade. Dos alunos que moram na cidade, muitos são naturais de Januária, outros moram em repúblicas, moradias alugadas por um grupo de pessoas que dividem as despesas do imóvel, alguns moram em pensionatos, com parentes ou amigos da família.

Dos alunos que não residem na instituição, há alguns que participam de ações de assistência estudantil, através do recebimento de bolsas de auxílio estudantil de valores diversos, bem como, de bolsas de pesquisa, extensão ou ensino, através de projetos coordenados pelos docentes. Essas ações fazem parte de programas e tem o intuito de minimizar evasão de alunos por dificuldades socioeconômicas para continuar os estudos.

Os alunos do 3º ano dos cursos técnicos por participarem de várias aplicações do simulado e de outros processos como vestibulares seriados e estarem preocupados com o ENEM, vestibular, concurso público, possuem uma percepção maior da aplicação dessa atividade avaliativa e dessa forma têm maior possibilidade de contribuir para uma análise crítica desse instrumento no *Campus* Januária.

Após aplicação dos questionários, em que a primeira parte estava voltada a um levantamento do perfil dos alunos, obtivemos a análise a seguir.

Quanto ao perfil dos alunos, podemos perceber que a maior parte dos alunos do 3º ano dos cursos técnicos integrados do IFNMG – *Campus* Januária, participantes da pesquisa, possuem idade de 17 anos ou mais. A partir dos dados do questionário, observamos que 41 alunos possuem 17 anos representando 63,1% dos entrevistados e 24 alunos, 36,9%, idade a partir de 18 anos. Logo, podemos ver que a maior parte dos alunos estão na idade correspondente à série que estão cursando.

Dos alunos pesquisados, tivemos uma participação de 61,5% de discentes do sexo feminino e 38,5% de estudantes do sexo masculino. Entendemos que, na pesquisa, o envolvimento maior foi de alunas e ainda que tenhamos um crescimento do número de alunas, essa informação não representa a realidade do público do ensino integrado, uma vez que a maior parte dos discentes ainda são do sexo masculino.

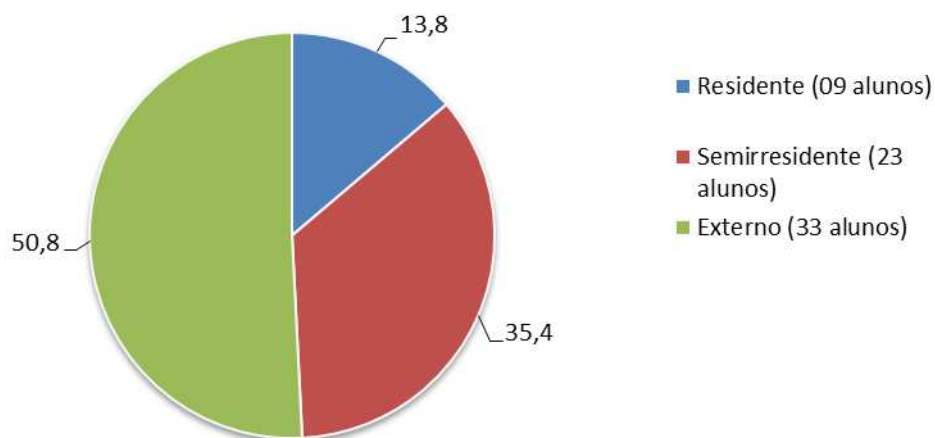
Tabela 1 – Sexo dos alunos participantes

Sexo	Quantidade	Porcentagem
Feminino	40	61,5%
Masculino	25	38,5
Total de participantes	65	100%

Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

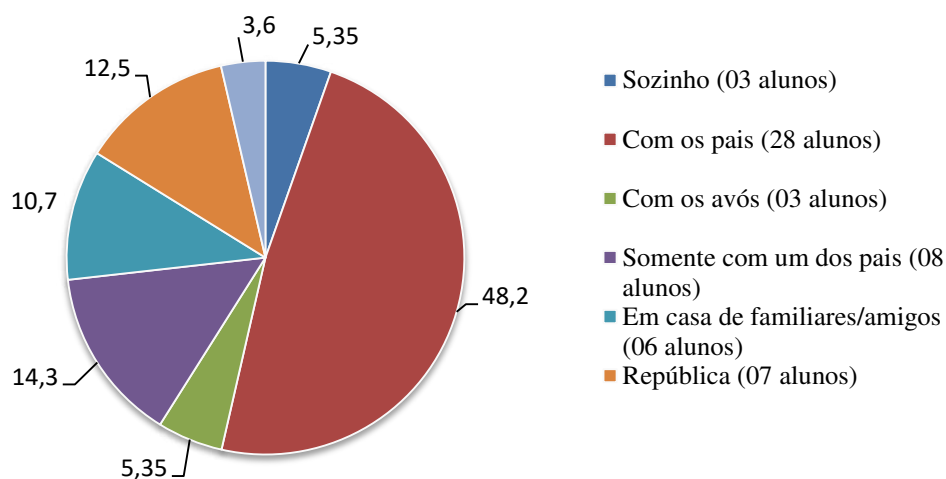
Outra situação está relacionada à questão do aluno residir na instituição, residir em outro local, almoçar ou não no *Campus*. Essa informação foi levantada porque os alunos estudam no turno matutino e/ou vespertino, fato que faz com que o aluno fique mais tempo no espaço escolar que se localiza a aproximadamente 6 km do centro da cidade, como já mencionado no decorrer da dissertação.

Assim, a partir dos dados dos questionários, tivemos uma ideia dos alunos residentes, semirresidentes e externos que participaram da pesquisa, logo, uma amostragem de discentes das diferentes formas de atendimento. O aluno residente é aquele que mora na instituição, o aluno semirresidente almoça na escola, mas não mora no *Campus*, ambos sem custo algum para a família e o aluno externo que pode almoçar na escola, desde que adquira o vale-refeição pelo valor de R\$2,00 (dois reais). Nessa análise, tivemos 13,8%, equivalente a 09 (nove), dos participantes sendo residentes, 35,4% (23 alunos) semirresidentes e 50,8% (33 alunos) externos.

Gráfico 1 – Alunos residentes, semirresidentes ou externos.

Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

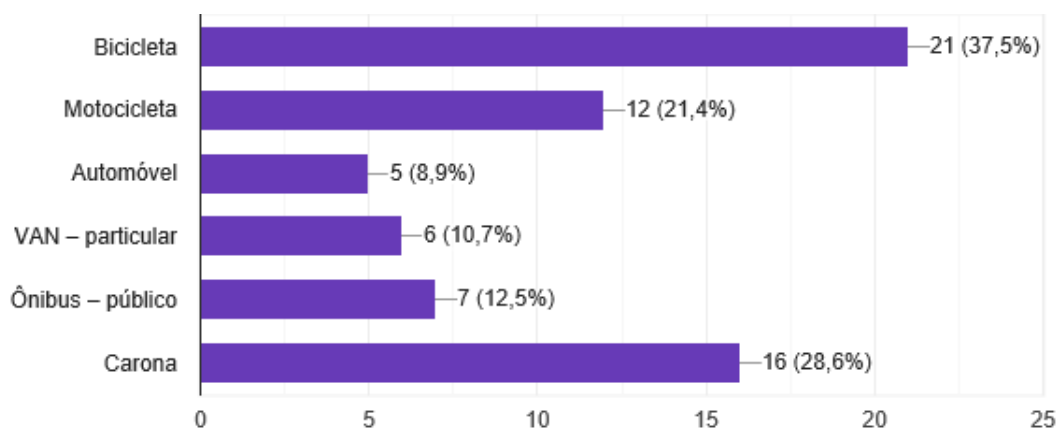
Para os alunos semirresidentes ou externos foi perguntado com quem moram e o meio de transporte que utilizam para ir ao *Campus*. Verificamos que 48,2% (27 alunos) dos participantes da pesquisa residem com os pais; 14,3% (08 alunos) residem com um dos pais; 12,5% (07 alunos) residem em repúblicas; 10,7% (06 alunos) em casa de familiares ou amigos; 5,35% (03 alunos) residem com os avós; 5,35% (03 alunos) moram sozinhos e 3,6% (02 alunos) residem em pensão. Percebemos pelos dados que a maioria dos participantes residem com os pais, logo, observa-se o atendimento a um número maior de alunos da cidade, mesmo com o crescimento de matrículas de estudantes de outras localidades. A seguir um gráfico para ilustrar onde e com quem moram os alunos.

Gráfico 2 - Onde moram os alunos pesquisados

Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

Quanto ao meio de transporte usado pelos participantes, 37,5% (21 alunos) usam bicicleta; 21,4% (12 alunos) usam motocicleta; 8,9% (05 alunos) usam automóvel; 10,7% (06 alunos) usam VAN – particular; 12,5% (07 alunos) usam o ônibus coletivo e 28,6% (16 alunos) usam como meio transporte a carona. Para essa questão, os alunos pesquisados tiveram a possibilidade de indicar mais de uma possibilidade de meio de transporte. Observamos que a forma de se deslocar ao *Campus* é bem diversificada, ainda que a bicicleta seja um dos veículos mais usado pelos alunos. Vejamos o gráfico a seguir para ilustrar essa questão.

Gráfico 3 – Meio de Transporte para deslocamento discente



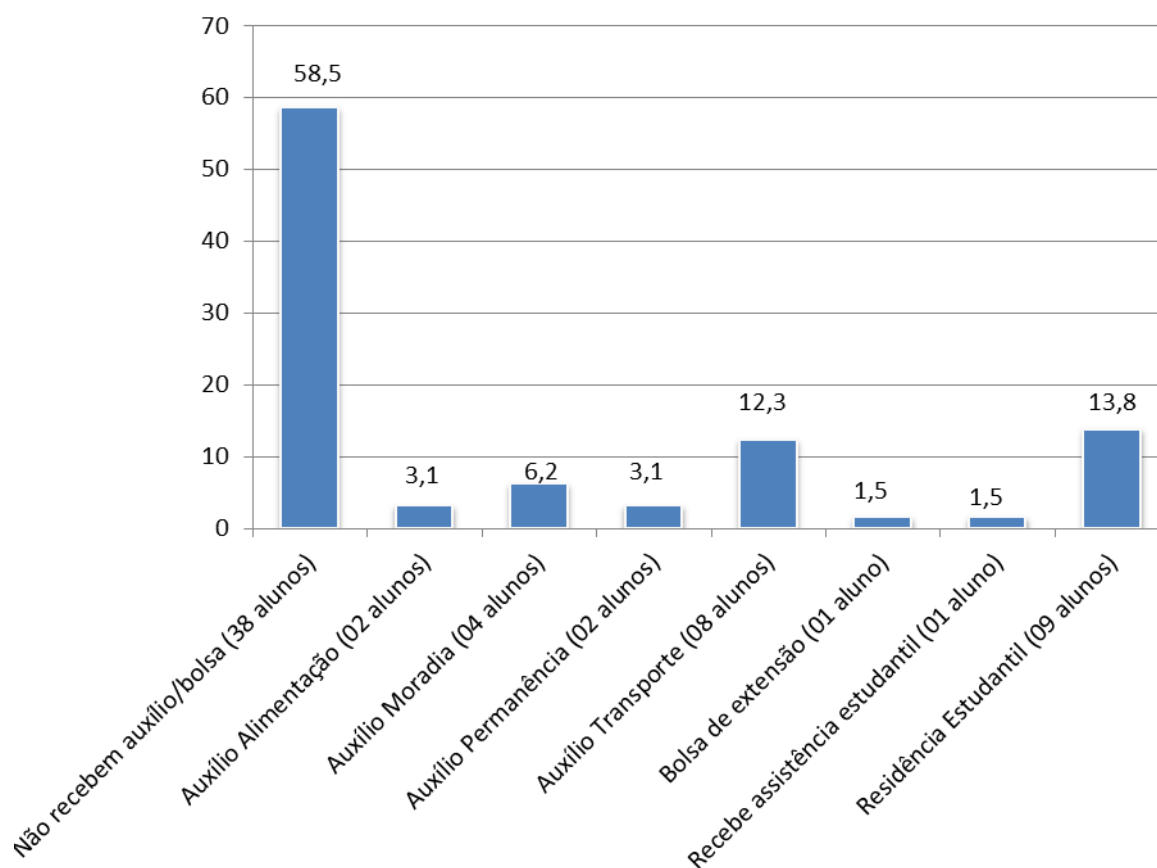
Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

Outra questão que foi apresentada no questionário aplicado aos discentes foi quanto à participação em algum tipo de benefício concedido via bolsa da própria instituição ou advinda de parcerias do *Campus* Januária com outros órgãos de fomento. Ressalta-se que essas bolsas são concedidas a partir de editais de análise socioeconômico e/ou de seleção de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Assim, observamos a partir da análise dos questionários que 60% (38 alunos) dos participantes não recebem nenhum auxílio ou bolsa de programas de atividades de extensão, pesquisa ou ensino. Quanto aos demais discentes, sujeitos da pesquisa, percebemos, na análise, que alguns alunos recebem auxílio estudantil sendo discriminado a seguir: 3,1% recebem auxílio permanência; 3,1% (02 alunos) recebem auxílio alimentação; 6,2% (04 alunos) recebem auxílio moradia; 12,3% (08 alunos) recebem auxílio transporte e 13,8% (09 alunos) sendo residentes que são participantes diretos da assistência estudantil. Temos

também 01 aluno que participa de projeto de extensão e recebe bolsa, representado 1,5% dos participantes.

Gráfico 4 – Assitência estudantil e bolsas de ensino, pesquisa e extensão.



Fonte: Formulário Discente - 2018 (Google Drive)

A partir dos dados apontados nos gráficos acima, retirados do questionário, percebemos que o perfil dos alunos é bem diversificado, pois temos alunos que residem na cidade com os pais, em repúblicas, com familiares ou amigos, desses, alguns são semirresidentes, tomam café e almoçam na instituição, sendo custeados pela Instituição e outros almoçam no *Campus* através da aquisição de vale-refeição ou se deslocam, no horário de almoço, a suas casas. Temos ainda uma parcela de alunos atendida no formato de residência em que os alunos moram no IFNMG – *Campus* Januária e são amparados pela assistência estudantil com recursos da própria Instituição. Nessa parte do questionário, tivemos ainda uma ideia de quais os meios de transportes são os usados pelos alunos para chegarem à instituição, bem como o recebimento de auxílios provenientes de recursos do

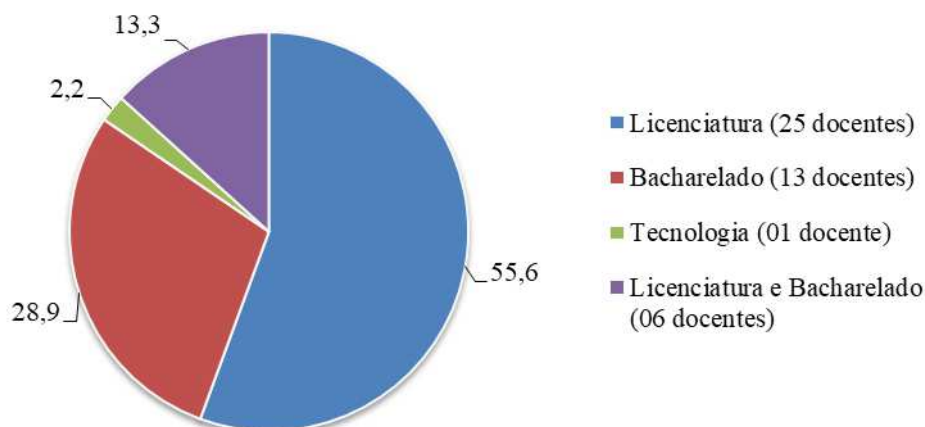
governo ou de bolsas de pesquisa, ensino ou extensão a partir do desenvolvimento de projetos cadastrados nessas diretorias.

3.3.2 Docentes

Em relação ao corpo docente dos cursos integrados, preocupamos em buscar uma maior participação das diversas áreas para que se pudesse ter uma análise mais ampla das percepções dos professores sobre a aplicação desse instrumento avaliativo. Esses sujeitos foram definidos por serem aqueles responsáveis pela elaboração, adaptação e reprodução de questões a serem aplicadas na prova do simulado, logo, aqueles que desenvolveram o processo de ensino e aprendizagem com os alunos durante o semestre letivo direcionado ao simulado.

Nos 03 (três) cursos integrados ao Ensino médio do IFNMG – *Campus Januária*, temos professores formados em licenciaturas e professores bacharéis/tecnólogos. Muitos docentes têm sua formação nas diversas universidades do país e são oriundos de muitas regiões, portanto possuem um aspecto cultural e formativo muito heterogêneo e que influenciam em suas práticas docentes.

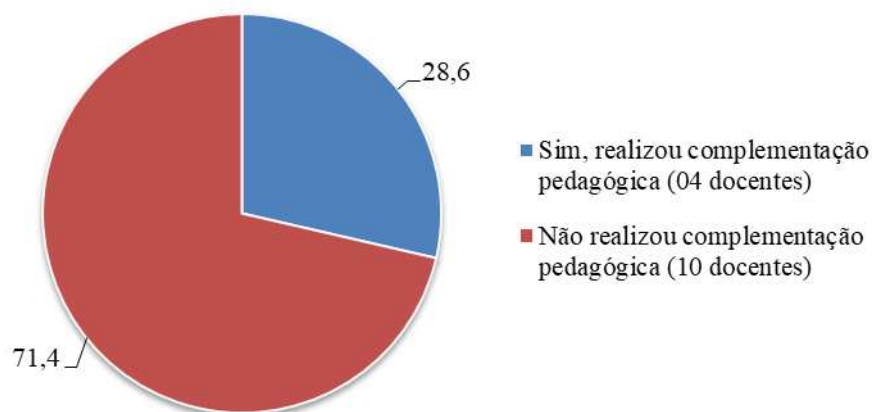
Para que pudéssemos conhecer melhor a formação dos pesquisados envolvidos na pesquisa e que atuam no ensino integrado, tivemos, na primeira parte do questionário, uma abordagem sobre a o tipo de graduação, objetivando traçar um perfil dos docentes que participaram da pesquisa. Em relação à graduação tivemos 55,6% (25 docentes) com formação em cursos de Licenciatura; 28,9% (13 docentes) com formação em cursos de Bacharelado; 13,3% (06 docentes) com cursos de formação em Licenciatura e Bacharelado e 2,2% (01 docente) com formação em curso superior de Tecnologia. Percebemos que há um número maior de professores licenciados em relação aos bacharéis atuando nos cursos integrados.

Gráfico 5 – Formação dos docentes

Fonte: Formulário Docente - 2018 (*Google Drive*)

Na questão seguinte, houve o questionamento, para aqueles que possuem apenas bacharelado, sobre a realização de complementação pedagógica, visto que a formação do servidor não condiz, por exigência de Lei, com a formação para o exercício do magistério conforme a LDB 9394/96 (BRASIL) ao estabelecer, no seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”.

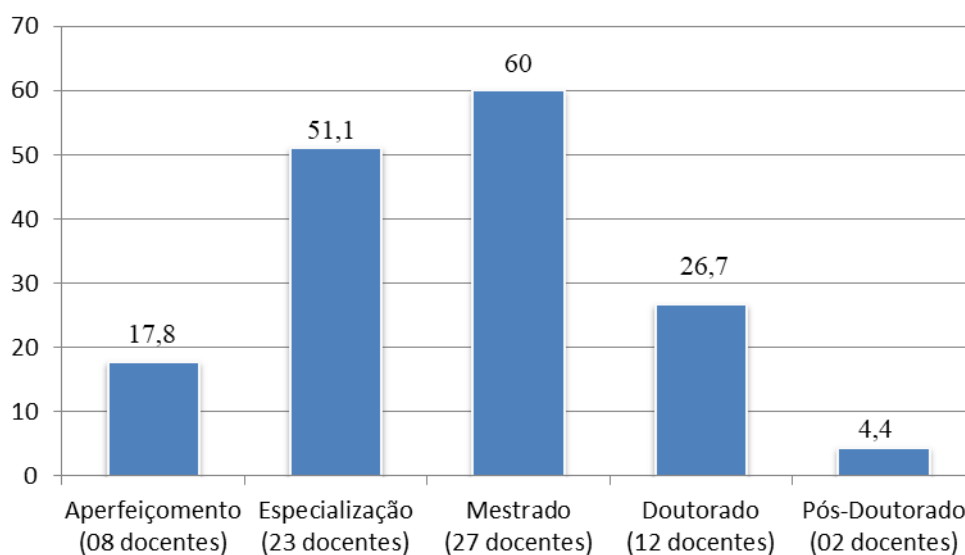
Dos docentes com formação em cursos de bacharelado/tecnologia, 28,6% (04 docentes) fizeram complementação pedagógica; 71,4% (10 docentes) responderam não ter realizado a complementação pedagógica. Percebe-se que a busca por essa complementação é mínima. Vejamos o gráfico indicando os que realizaram ou não a complementação pedagógica.

Gráfico 6 – Complementação pedagógica – Bacharéis/Tecnólogos

Fonte: Formulário Docente - 2018 (*Google Drive*)

Na questão seguinte, os pesquisados foram questionados sobre cursos de capacitação, Pós-Graduação que realizaram após a formação na Graduação, sendo que 17,8% (08 docentes) realizaram curso de aperfeiçoamento; 51,1% (23 docentes) fizeram Especialização; 60,0% (27 docentes) concluíram o Mestrado; 26,7% (12 docentes) realizaram o Doutorado; 4,4% (02 docentes) realizaram o Pós-Doutorado. Percebemos que há uma procura dos docentes em realizar capacitações posteriores à Graduação, pois observamos que 50% dos professores possuem no mínimo especialização Lato Sensu, que a maior parte dos entrevistados possuem mestrado. Desses alguns possuem também Doutorado e outros dois possuem Pós-Doutorado. Nessa pergunta, o docente tinha a possibilidade de indicar mais de um curso de capacitação dos que foram apontados. Observemos o gráfico a seguir ilustrando essas informações.

Gráfico 7 – Capacitação docente



Fonte: Formulário Docente - 2018 (Google Drive)

Na pergunta seguinte, percebemos que alguns professores estão participando de programas de capacitação. Dos participantes da pesquisa, 15,6% (07 docentes) estão realizando mestrado; 11,1% (05 docentes) estão fazendo Doutorado; 8,9% (04 docentes) estão fazendo aperfeiçoamento; 4,4% (02 docentes) estão realizando especialização.

Outra questão apresentada aos docentes foi quanto à disciplina que ministra nos cursos integrados. Dos pesquisados, 64,4% (29 docentes) atuam com disciplinas da área propedêutica e 35,6% (16 docentes) atuam com disciplinas específicas da área técnica. Entendemos como disciplinas da área propedêutica as que proporcionam uma formação geral

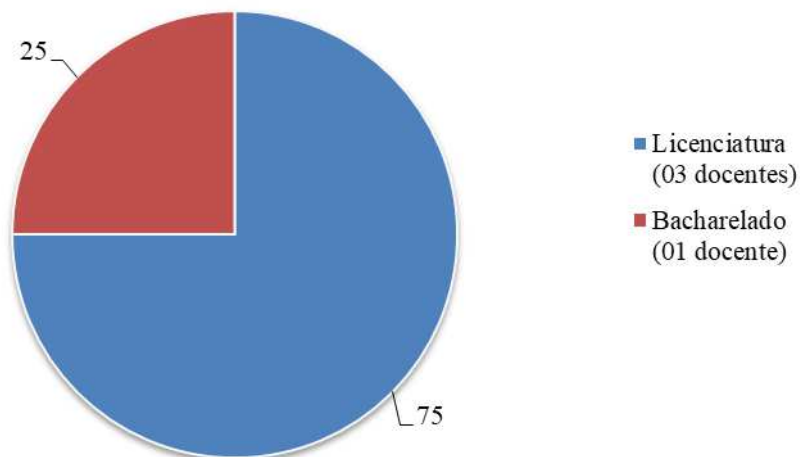
do ser humano e para prosseguimento dos estudos no ensino superior se assim desejar. Nesse contexto, percebemos que a maioria dos docentes atuam com disciplinas propedêuticas, indicando que são docentes que possuem licenciatura, logo, possuem uma formação didático pedagógica própria para atuação no magistério.

3.3.3 Comissão responsável pela organização do simulado

Quanto aos membros da comissão do simulado, a escolha desses sujeitos se deve ao fato de que eles são os responsáveis pela formatação, organização da aplicação do simulado, pelo recebimento de recursos sobre as questões apresentadas na prova, encaminhamento desses aos docentes da área e que enviaram as questões. Esses servidores possuem uma visão mais abrangente da logística da aplicação desse instrumento avaliativo, então são necessários para que se possa ter um contraponto entre a percepção dos discentes e a percepção dos docentes sobre essa prática adotada no ensino técnico integrado do IFNMG – *Campus Januária*.

Nesta etapa da pesquisa, aplicamos o questionário a 04 (quatro) membros da Comissão do Simulado. Foi sugerida a aplicação a cinco membros, porém não tivemos êxito em atingir cem por cento do que se pretendia, pois com a mudança de membros, a cada ano, apenas os 04 pesquisados são servidores que fizeram parte em outros momentos da comissão do simulado e que se propuseram a participar. Desses, 02 professores fazem parte da comissão desde a implantação do simulado em 2011, 01 professor faz parte desde o ano de 2012 e outro desde o ano de 2013.

Partindo para a análise desse questionário, tivemos, na primeira parte, um conjunto de questões voltadas ao perfil dos membros da comissão. Dos pesquisados, 75% (03 docentes) possuem formação em Licenciatura e 25% (01 docente) em bacharelado com complementação pedagógica. Percebemos que há muitos professores licenciados, que a graduação os habilitou para tal. Segue quadro ilustrando essa formação dos docentes.

Gráfico 8 – Comissão do simulado – formação

Fonte: Formulário da comissão do simulado - 2018 (*Google Drive*)

Desse grupo de servidores, 25% (01 docente) realizou curso de aperfeiçoamento; 50% (02 docentes) fizeram especialização; e 50% (02 docentes) possuem mestrado. Quanto aos 50% que não possuem mestrado, foi respondido que esses estão realizando, no presente momento, o curso de pós-graduação *Stricto Sensu* de mestrado. Observamos que a maioria dos docentes possuem capacitações ou estão buscando meios de se capacitar e dessa forma podem contribuir para a logística que envolve a organização do simulado do IFNMG – *Campus Januária*.

No capítulo seguinte, apresentaremos uma continuidade da análise dos questionários aplicados observando as concepções de avaliação, as questões aplicadas no simulado e a percepção das contribuições do simulado.

CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE: AVALIAÇÃO, QUESTÕES E CONTRIBUIÇÕES DO SIMULADO

Neste capítulo, discorreremos sobre as percepções dos discentes, docentes e membros da comissão do simulado, tomando como base a segunda parte dos questionários aplicados a esses segmentos por explorarem a dinâmica do processo que envolve a aplicação do simulado. Ressaltamos que o número proposto de sujeitos da pesquisa no segmento docente e discente foi atingido em cem por cento, diferente do grupo voltado à comissão do simulado porque apenas 04 dos membros se sentiram com respaldo para responder ao questionário.

Após a análise das percepções de cada segmento, estabelecemos uma relação entre os dados apresentados nos questionários dos alunos, dos professores e da comissão do simulado em relação a alguns tópicos. Esses tópicos estão divididos em 03 (três) categorias de análise apresentadas a seguir para identificarmos as convergências e divergências a partir das respostas adquiridas nos questionários aplicados.

Ressaltamos que em razão do anonimato, preservação dessa ação e para se referenciar no texto, aos segmentos serão atribuídos os seguintes códigos. Para o segmento docente será Professor Participante – PP; para o Aluno Participante – AP; para o membro da comissão do simulado Membro da comissão Participante – MP e, para cada código, o número da sequência de questionário respondido.

4.1 Instrumento necessário para “medir” o aprendizado: concepção de avaliação

Nessa categoria de análise, observamos as concepções dos docentes que participaram da pesquisa sobre avaliação e as concepções dos alunos quanto ao objetivo do professor em avaliá-los.

Percebemos que há uma convergência em alguns pontos das concepções docentes e discentes, pois a percepção dos alunos quanto à avaliação dos professores está mais voltada à verificação da aprendizagem a partir da avaliação (instrumento) e o objetivo de atribuição de notas.

Para a análise, foi apresentada uma questão que envolve o entendimento, a concepção de avaliação por parte do professor. Observamos que 68% (28 docentes) têm a concepção de avaliação como um instrumento que é utilizado em dado momento para

verificar, mensurar, medir o conhecimento do aluno. Nessa perspectiva dos pesquisados, observamos que a ideia que se tem de avaliação ainda é confundida com o instrumento avaliativo, pois os professores não o enxergam como parte do processo, mas como o momento no qual se diz que o aluno aprendeu ou não, esquece-se de analisar todo o período anterior à aplicação do instrumento, o qual faz parte do processo e contribui para um diagnóstico de como anda o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Essa percepção dos docentes do ato de avaliar é comentada por Cunha (2009) ao ressaltar que

a confusão feita entre exame e avaliação, tem priorizado o instrumento usado, a prova, isto porque quando os professores associam a avaliação à atribuição de notas, a partir de um procedimento técnico ou observação da atividade proposta, e não uns momentos privilegiados de estudo, priorizam o teste e não a formação. (CUNHA, 2009, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, a autora Haydt (2011, p. 325) diz que avaliar, “tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano”, logo percebemos pelas falas das autoras que a concepção dessa parte dos sujeitos da pesquisa é um posicionamento pautado apenas nos aspectos meramente quantitativos e pontuais.

Assim, seguem algumas respostas para que observemos como a concepção errônea sobre avaliação ainda é muito forte no sistema de ensino. O Professor Participante¹⁰ - PP 01, ao responder o questionário no dia 04 de outubro de 2018, diz que a avaliação é “*Uma das formas de verificar o trabalho desenvolvido em sala*”. O PP 03, respondendo no dia 04 de outubro de 2018, diz que a avaliação é “*instrumento que permite o aluno avançar*”. O PP 05, ao responder no dia 05 de outubro de 2018, diz que é “*Método de verificação quali e quantitativa da aprendizagem discente*”. O PP 07, ao responder no dia 06 de outubro de 2018, diz que é “*Forma de medir a evolução do aluno em determinado conteúdo*”. O sujeito PP 09, ao responder no dia 13 de outubro de 2018, respondeu dizendo que é “*Um meio para ‘mensurar’ o conhecimento, aprendido dos alunos*”. O PP 13, respondendo ao questionário no dia 23 de outubro de 2018, disse ser “*Instrumento para mensurar o saber*”. O PP 33, ao responder no dia 25 de outubro de 2018, diz que é “*Instrumento necessário para ‘medir’ o aprendizado*”.

¹⁰ Para garantir o sigilo das respostas, ou seja, o anonimato dos participantes, usaremos a partir deste ponto a abreviatura PP mais número (PP 01) para indicar Professor Participante e a qual sujeito se refere no questionário.

Observamos, que o entendimento de muitos docentes sobre avaliação, como ressaltado anteriormente, ainda está preso à concepção de que avaliação é o instrumento a ser usado para avaliar o aluno num dado momento.

Percebemos que além dessa concepção de avaliação como instrumento avaliativo, alguns docentes levantaram a discussão de avaliação como meio de distribuição de pontos, forma de punição dos alunos, de controle da sala de aula.

A autora Hoffmann (1993) afirma que a avaliação a partir dessa concepção

tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre as utilizações de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. (HOFFMANN, 1993, p 111).

Nessa linha de percepção, Luckesi (2008) exemplifica algo comum nas salas de aula que acontecem com frequência ao pensar a avaliação como uma prática detentora de poder diante dos alunos, quando o docente

anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. (LUCKESI, 2008, p. 19).

Observamos que a avaliação nesse formato apresentado pelos docentes e referenciado pelos autores acima, nos levam a uma ideia de avaliação com finalidade de distribuição de notas durante o período letivo, de obtenção de poder, de demonstrar quem controla a sala de aula, levando a avaliação a uma característica de instrumento ameaçador e punitivo.

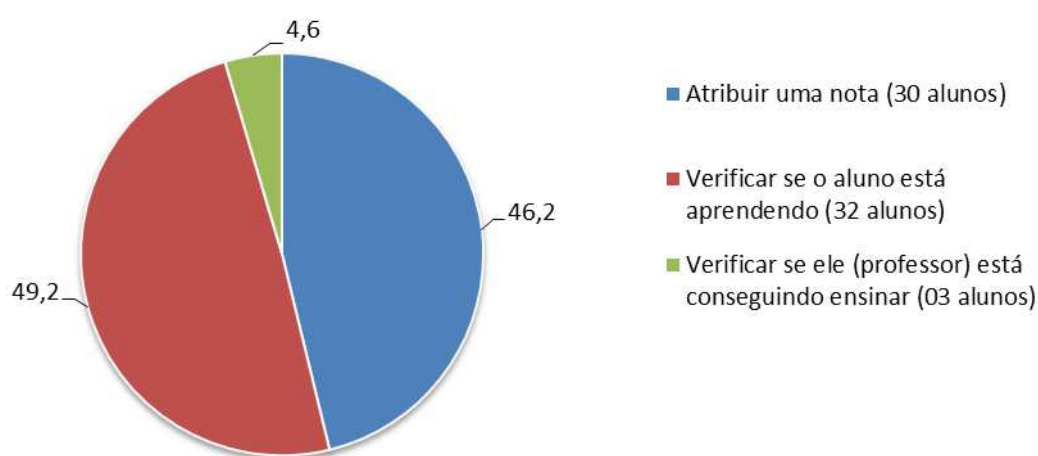
Para verificarmos essa perspectiva, observemos algumas respostas dos docentes pesquisados a seguir. Nessa observação, o PP 11, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que a avaliação é *“Importante mas não deve ser a única forma de distribuição de pontos”*. O PP 14, respondendo no dia 23 de outubro de 2018, acha que é *“um processo falho enquanto os professores não a tratarem como análise de conhecimento. Hoje, muitos professores tratam a avaliação como forma de punição ao aluno”*. Esses sujeitos da

pesquisa trouxeram-nos ainda uma preocupação que é a utilização de um instrumento avaliativo como forma de punir o aluno, de controlar a sala.

A essas concepções de avaliação dos docentes, apontamos a percepção dos alunos quanto aos objetivos de avaliar por parte do docente. Ressaltamos que houve convergência das respostas dos alunos pesquisados com as concepções dos docentes apresentadas anteriormente quanto à avaliação (instrumento) como forma de verificação da aprendizagem e como instrumento para a atribuição de notas aos alunos.

Percebemos que a maioria dos discentes tem a percepção de que os objetivos da avaliação docente estão centrados na prova. Assim, 49,2% (32 alunos) dos participantes da pesquisa assinalaram a opção de verificação da aprendizagem do aluno; 46,2% (30 alunos) que o objetivo do professor com a avaliação é a distribuição de notas; 4,6% (03 alunos) que é para verificar se o professor está conseguindo ensinar. Não foi apontado pelos discentes pesquisados se o docente faz uso da avaliação como forma de punição do aluno.

Gráfico 9 – Percepção discente quanto ao objetivo de avaliar do docente



Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

Outros docentes que participaram da pesquisa demonstraram uma concepção mais sensata de avaliação, com a ideia de que é um processo para observarmos o desenvolvimento discente, pois apresentaram respostas nas quais não se indica a avaliação como um instrumento, mas uma dinâmica que vai além apenas da aplicação de uma prova, de um exame.

Para ressaltar essa percepção docente, Chueiri (2008) afirma que esse formato de avaliação

preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo. (CHUEIRI, 2008, p. 57 e 58).

Para reforçar essa concepção de avaliação voltada para um aspecto formativo, Hoffmann (2010, p.35) afirma que “a avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”.

Ilustramos essa análise de percepção dos professores a partir de alguns pesquisados a seguir. O PP 02, ao responder o questionário no dia 04 de outubro de 2018, acha que a avaliação é necessária para o processo de ensino e aprendizagem e não como forma de punição do aluno. Diz, ainda, que “*A avaliação deve ser vista como um processo contínuo que nos cabe observar o desenvolvimento dos nossos alunos. Dessa forma, a utilização de mecanismos diferentes para avaliação é imprescindível*”. O PP 04, ao responder o questionário no dia 05 de outubro de 2018, diz que a “*avaliação é uma forma de perceber o conhecimento e os avanços de cada aluno, não se resumindo em apenas notas adquiridas em avaliações*”. O PP 14, respondeu o questionário no dia 23 de outubro de 2018, e disse achar que a avaliação é “*um processo falho enquanto os professores não o tratarem ela como análise de conhecimento. Hoje, muitos professores tratam a avaliação como forma de punição ao aluno*”. O PP 17, respondendo ao questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que “*Deve ser periódica e contínua*”. O PP 26, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, diz que “*É um instrumento que deveria servir para avaliar o que foi aprendido pelo discente durante as aulas e também para o docente avaliar o seu trabalho e repensar às práticas pedagógicas*”.

Esse grupo de docentes pesquisados enxerga a avaliação como processo e que o instrumento serve para diagnosticar o desenvolvimento do aluno e refletir sobre as práticas a serem adotadas para contribuição do processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Nessa categoria de análise dos questionários, percebemos que houve convergência da concepção de avaliação da maior parte dos docentes e a percepção da maioria dos alunos sobre os objetivos da avaliação por parte dos professores. Observamos, assim, que a maior parte desses dois segmentos veem a avaliação como forma de atribuição de notas e de verificação da aprendizagem num dado momento, a partir de uma prova.

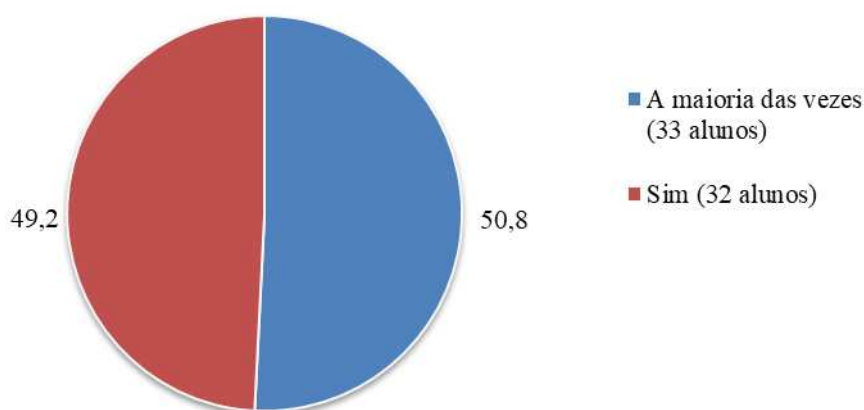
Na categoria a seguir, apresentaremos a análise das percepções dos docentes, dos alunos e da comissão do simulado sobre as questões a serem apresentadas para a realização do simulado.

4.2 O conteúdo trabalhado em sala de aula e o que será cobrado nos principais exames vestibulares do país: questões apresentadas no simulado

Nessa categoria da análise, observamos as percepções que os alunos, os professores e comissão do simulado têm sobre as questões apresentadas aos alunos na prova.

Na análise dos aspectos relacionados às questões do simulado, tivemos uma pergunta dirigida apenas aos alunos. A pergunta está relacionada à situação de ser condizente com os conteúdos trabalhados durante o período letivo voltado ao simulado. Nesse aspecto, observamos que 50,8% (33 alunos) dos alunos pesquisados disseram que a maioria das vezes as questões são condizentes com os conteúdos trabalhados em sala de aula e 49,2% (32 alunos) assinalaram que as questões são condizentes com a matéria ministrada.

Gráfico 10 – Questões condizentes com o conteúdo ministrado



Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

Quando observamos que uma parte dos alunos disse que a maioria das vezes as questões são condizentes com os conteúdos trabalhados e fizemos um paralelo com o apontamento de problemas percebidos pela comissão do simulado quanto às questões apresentadas no simulado, verificamos que há situações de recursos apresentados por alunos que estão relacionados a essa situação. Na análise do formulário da comissão do simulado, percebemos que 02 membros da comissão apontaram diretamente que há problema com

questões que não estão de acordo com o conteúdo ministrado em sala de aula e 01 membro apontou, de forma indireta, que alguns professores retiram questões inteiras de outros processos e não observam se são condizentes com o trabalhado na sala de aula.

Assim, podemos verificar que há a apresentação de questões para o simulado que não são condizentes com aquilo que é trabalhado em sala. Esse fato pode ser confirmado, a partir de alguns recursos apresentados pelos alunos à comissão do simulado.

Outro ponto apresentado e que tivemos uma percepção dos 03 segmentos para análise, está relacionado às questões apresentadas quanto à elaboração e à cópia ou adequação de questões de outros processos seletivos e que, nessa questão, os participantes podiam assinalar mais de uma opção. Para melhor compreendermos essa dinâmica, faremos a análise de cada item de forma separada.

Para o primeiro item, relacionado à elaboração das questões e que os participantes poderiam assinalar mais de uma opção, tivemos uma situação de divergência entre os 03 (três) segmentos, ainda que pequena. Dos alunos participantes, 43,1% (28 alunos) apontaram que as questões são elaboradas pelos professores; dos membros da comissão participantes, 50% (02 docentes) disseram que as questões são elaboradas pelos professores e dos docentes participantes tivemos 57% (26 docentes) dizendo que elaboram as questões para o simulado. Percebemos que há uma diferença entre os segmentos dos discentes e dos docentes, apresentando uma pequena contradição entre os que os docentes apresentam e a percepção dos alunos quanto às questões que são apresentadas na prova do simulado.

Quanto ao 2º item, a situação está relacionada ao fato de se escolher questões de processos seletivos diversos como vestibular, concursos, ENEM. Para esse item, percebemos que houve uma divergência maior entre os segmentos participantes. No segmento docente, percebemos que 37,8% (17 docentes) dizem apresentar questões de processos seletivos diversos; enquanto do corpo discente participante tivemos 55,4% (36 discentes) apontando que as questões apresentadas são retiradas de outros processos seletivos e 75% (03 docentes) dos membros da comissão ressaltaram que as questões encaminhadas são retiradas de outros processos de seleção. Observamos, nesse item sobre as questões apresentadas, há uma divergência maior entre os segmentos e a maioria dos alunos, assim como parte dos membros da comissão afirmaram que as questões apresentadas na prova do simulado são escolhidas de processos seletivos diversos.

Em relação ao 3º item sobre as questões, a observação é em relação à adaptação de questões de outros processos seletivos. Nesse ponto, houve divergência entre os segmentos

de docentes e discentes, no entanto, houve uma aproximação entre as respostas dos docentes e dos membros da comissão. Dos discentes participantes, 40% (36 discentes) indicaram que as questões são adaptações de outras já aplicadas em processos de seleção; 60% (27 docentes) dos docentes participantes disseram apresentar adaptação de questões de outros processos seletivos e 75% (03 docentes) dos membros da comissão disseram que há adaptação de questões.

Percebemos que a maior parte das questões, segundo os sujeitos da pesquisa, são reproduções ou adaptação de questões já aplicadas em concursos, ENEM, vestibular, dentre outros.

Nessa análise sobre as questões adaptadas, observamos que houve divergência entre as respostas dos alunos e dos professores e que as respostas dos membros da comissão do simulado estiveram mais próximas da percepção dos alunos quanto à elaboração e apresentação de questões de processos de seleção diversos.

Ainda em relação às questões apresentadas na prova do simulado, perguntamos aos docentes participantes da pesquisa, o que objetivam alcançar no processo de avaliação de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com as respostas, percebemos que a linha de raciocínio sobre a avaliação como apenas um instrumento para verificação, vista anteriormente, apresenta-se na seleção das questões a serem resolvidas pelos alunos.

Isso pode ser observado nas falas dos professores a seguir. O PP 10, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que seleciona as questões para “*Verificar a aprendizagem do que foi trabalhado*”. O PP 14, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que é para “*análise de conhecimento*”. O PP 26, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, afirma que é “*Verificar se os alunos compreenderam o conteúdo ministrado*”. O PP 33, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que, ao definir as questões para aplicação do simulado, o objetivo é “*A confirmação ou fixação do conteúdo ministrado em sala de aula*”. O PP 35, ao responder o questionário no dia 27 de outubro de 2018, diz assim “*Objetivo que os alunos relembrem os conteúdos trabalhados em sala para que possam fixá-los melhor*”.

Observamos, quanto aos objetivos na seleção das questões a serem resolvidas pelos alunos, que os professores preocupam-se com o treinamento, com o condicionamento do aluno para a realização de processos de seleção, logo, o simulado não é visto como parte do processo de avaliação discente, mas apenas como um instrumento para preparação para a realização de exames.

Villas Boas (2006, p. 77) diz que “as práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirado na competição presente nas atividades sociais”. Com essa fala da autora, temos a situação de que o simulado está sendo usado para treinar o aluno para os processos seletivos futuros.

Percebemos isso claramente a partir das falas seguintes de alguns docentes. Na resposta do PP 04, ao responder o questionário no dia 05 de outubro de 2018, ele diz: “*Objetivo analisar e avaliar a compreensão dos alunos com relação a matéria ministrada e prepará-los para os processos seletivos*”. O PP 05, ao responder o questionário no dia 05 de outubro de 2018, diz que é para “*preparar para ENEM e outros processos seletivos*”. O PP 09, ao responder o questionário no dia 13 de outubro de 2018, diz que “*Primeiro, que essas questões possuam o conteúdo ministrado e dialoguem com outros conteúdos, preparando os alunos para testes semelhantes como, por exemplo, o ENEM*”. O PP 17, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, fala que apresenta questões com o objetivo de cobrar “*O conteúdo trabalhado em sala de aula e o que será cobrado nos principais exames vestibulares do país*”. O PP 24, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, disse que “*Seleciono questões técnicas que ajudem a ter mais segurança em concursos públicos da área técnica*”. O PP 30, respondendo ao questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que é para a verificação da capacidade dos alunos em relação aos assuntos abordados na sala, “*em diferentes contextos apresentados nas questões, que em geral, são formuladas contendo mais de um conteúdo, semelhante ao que encontrarão nos vestibulares e concursos*”. O PP 36, ao responder o questionário no dia 29 de outubro de 2018, fala que é para “*Descobrir se ele está preparado para o formato das questões voltadas para o Enem e se ele assimilou o conteúdo explorado em sala*”.

Outros docentes apresentaram objetivos voltados a uma concepção de avaliação formativa. Nessa percepção docente sobre o que ele pretende com as questões apresentadas, e aproximação com a avaliação formativa, Villas Boas (2009, p. 30) ressalta que essa concepção “promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola”. Corroborando com a afirmação, Hoffmann (2010, p.35) ressalta que “a avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”.

Vejam os que disseram alguns docentes, em relação à seleção das questões, objetivando estabelecer um diagnóstico de como está o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para o PP 03, ao responder o questionário no dia 04 de

outubro de 2018, o objetivo é *“Que ele avance diante dos objetivos propostos”*. O PP 07, respondendo ao questionário no dia 06 de outubro de 2018, fala que é para *“Relacionar o conteúdo estudado em alguma aplicação prática”*. Já o PP 18, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que é para *“O diagnóstico do que foi aprendido”*. O PP 21, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, que objetiva *“A capacidade de contextualização do conteúdo ministrado com as informações atuais e interdisciplinares”*. O PP 38, ao responder o questionário no dia 03 de novembro de 2018, diz *“Objetivo analisar se o processo de ensino e aprendizagem está tendo êxito”*. Já o PP 40, ao responder o questionário no dia 04 de novembro de 2018, fala que é para *“Diagnosticar a situação da aprendizagem de cada aluno”*. O PP de nº 41, ao responder o questionário no dia 04 de novembro de 2018, diz que para a *“Avaliação dos conhecimentos construídos ao longo do ano no componente curricular (estudantes) e avaliação da proposta pedagógica do professor”*. O PP 45, ao responder o questionário no dia 12 de novembro de 2018, fala que é para ver *“Se o conteúdo ministrado foi compreendido e se aluno consegue associar a conteúdos ministrados anteriormente”*.

Ressaltamos que os objetivos de 68,9% (31 docentes) dos professores pesquisados, quanto à seleção das questões do simulado, estão voltados à verificação da aprendizagem, enxergando o simulado como a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e não como parte desse processo, bem como a uma forma de treinamento dos alunos para as seleções que enfrentarão no dia a dia e também como um instrumento que auxilia no diagnóstico da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

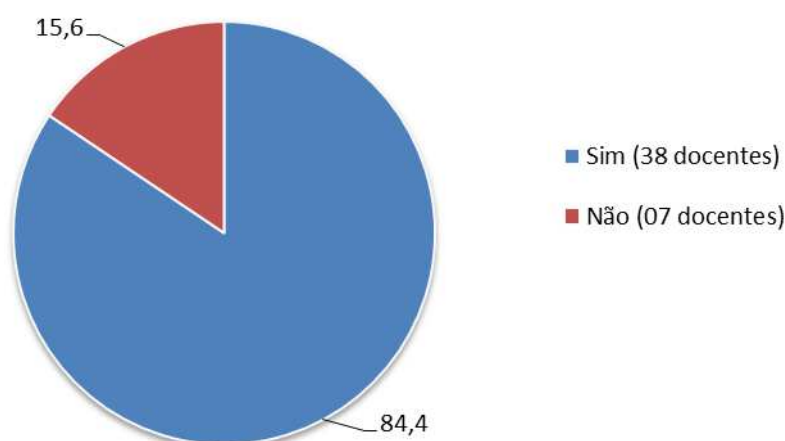
4.3 Preparar e habituar: contribuições do Simulado

Para essa categoria da análise dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa, apresentamos as contribuições que o simulado pode proporcionar para a formação dos discentes.

Para os docentes participantes, apresentamos o questionamento da contribuição do simulado para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Observamos que 84,4% (38 docentes) disseram que esse instrumento avaliativo contribui para a análise desse processo e 15,6% (07 docentes) dos professores afirmaram que não há contribuição para a análise do processo. A maior parte dos docentes acham que o simulado contribui para a análise do processo de ensino e aprendizagem, pois de acordo com as percepções sobre a apresentação

das questões, os docentes veem o simulado como forma de preparação para os processos de seleção pelos quais os alunos passarão, bem como uma forma de verificação, diagnóstico do conhecimento dos alunos em relação ao que foi trabalhado. Vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 11 – Contribuição do simulado para o ensino e aprendizagem



Fonte: Formulário Docente - 2018 (*Google Drive*)

Na sequência de análise das contribuições do simulado, apresentou-se aos docentes, discentes e membros da comissão do simulado a pergunta sobre as contribuições do simulado para a formação dos alunos. Para esse aspecto, tivemos uma convergência de percepções porque os segmentos participantes demonstraram a preocupação em preparar os alunos para todos os aspectos que envolvem os processos seletivos como concursos e vestibulares e a prova do ENEM. Percebemos que, para o grupo de docentes, houve uma interação entre essas duas últimas perguntas do questionário, pois apresentam situações que justificam a análise do professor quanto à contribuição ou não do simulado.

Nessa percepção de preparação do aluno para os processos seletivos a que serão subordinados, reflete a reprodução da sociedade na escola, ou seja, a concepção de seleção, exclusão, promoção. Para a autora Villas Boas (2006, p. 77) “as práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirado na competição presente nas atividades sociais”. Gil (2010, p. 246) reforça essa afirmação quando diz que “a avaliação ao longo dos últimos séculos vinculou-se quase que exclusivamente à função seletiva da escola”, logo, nessa perspectiva, há uma ideia do que é a sociedade fora da escola.

Assim, veremos a seguir as percepções dos professores, alunos e membros da comissão do simulado os quais são participantes da pesquisa.

Segundo alguns dos professores pesquisados, o simulado contribui, como já visto em discussões anteriores, para a preparação do aluno para os processos seletivos a que será submetido ao sair da educação básica e seguir seja no ensino superior ou no mercado de trabalho, conforme algumas justificativas a seguir. O PP 04, ao responder o questionário no dia 05 de outubro de 2018, diz que é uma *“Forma de avaliação do conteúdo ministrado, proporcionar experiência e prepará-los para os processos seletivos”*. O PP 05, ao responder o questionário no dia 05 de outubro de 2018, fala que *“Treina o tempo nas resoluções de questões o que ajudara em um bom desempenho em alguma seleção pretendida. Promove na habilidade de raciocínio rápido. Avalia o desempenho do seu aprendizado”*. O PP 08, ao responder o questionário no dia 08 de outubro de 2018, também confirma essa ideia de contribuição que é para a *“Preparação para os processos (Vestibular, Enem, Enade, Concurso)”*. O PP 15, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que é *“Contado com um modelo de avaliação mais extensa, como treino para outros processos avaliativos na vida futura”*. O PP 16, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, fala que *“proporciona um ambiente semelhante ao dos concursos aos quais servem de seleção em muitas universidades”*. Já o PP 27, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, que é uma *“Familiarização com o tipo de questões do Enem e dos vestibulares”*. O PP 29, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, afirma que contribui para que o aluno tenha a experiência da dinâmica de administração do tempo, da tensão para que em *“outras avaliações como Enem e concurso; melhorar na concentração e no foco, afinal são muitas questões e um tempo não tão grande, além de criar experiência com transição de gabarito, o que requer cuidado e atenção”*.

Percebemos, a partir das justificativas dos docentes, que a maior contribuição do simulado está em proporcionar a preparação para a realização de provas de processos de seleção. Essa percepção também é apresentada pelos alunos participantes da pesquisa.

Observamos que os discentes da pesquisa relataram que o simulado contribui para a preparação de processos seletivos diversos sendo ENEM, vestibular e concursos os apontados, principalmente. Explicaram que a prova do simulado proporcionam uma atividade avaliativa com várias questões de várias disciplinas para que possam resolver em um determinado tempo. Esse treinamento para a realização desse tipo de prova foi muito forte nas respostas dos alunos, pois a partir das justificativas apresentadas observamos o quanto os discentes veem o simulado como um treinamento para as situações que passarão na dinâmica dos processos de seleção.

Vejam algumas respostas de alunos participantes da pesquisa para ilustrar essa situação de que o simulado é visto pelo aluno como um processo de treinamento.

O Aluno Pesquisado¹¹ - AP 05, ao responder o questionário no dia 08 de outubro de 2018, diz que é para *“Saber como lidar com uma prova que possui muitas questões”*. O AP 06, ao responder o questionário no dia 08 de outubro de 2018, diz que é *“Preparação para provas de vários conteúdos unificados”*. O AP 14, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, que *“Ajudam na preparação para provas que teremos de enfrentar como ENEM e concursos públicos”*. Já o AP 20, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que é *“Muito eficiente, pois nos possibilita uma experiência em fazer uma prova com diversas matérias”*. O AP 26, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, fala que é *“Experiência para provas como: Enem, vestibular e concursos”*. O AP 28, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, que *“Possibilita o treinamento para provas de vestibulares”*. O AP 47, ao responder o questionário no dia 26 de outubro de 2018, diz que é *“Preparo para vestibulares com questões de múltipla escolha e diferentes conteúdos em dias alternados de prova”*. O AP 58, ao responder o questionário no dia 27 de outubro de 2018, que é *“Aprender sobre o funcionamento dos mecanismos de uma prova de vestibular”*.

Algumas justificativas sobre a contribuição do simulado explanaram sobre o tempo para a resolução das questões, sobre a pressão e tensão psicológicas por que irão passar. Outros ainda justificaram a situação de resolver questões de diversas disciplinas numa mesma prova. Vejam algumas respostas.

O AP 07, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que é *“Melhor preparação psicológica para outras provas de concursos e vestibulares”*. O AP 12, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que *“É um jeito de se acostumar com a tensão dos vestibulares/concursos públicos”*. O AP 10, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que *“Me prepare para vestibulares e concursos me ajudando a lidar com o tempo e a pressão”*. O AP 22, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que *“Me prepara melhor para vestibulares e concursos, simulando melhor uma situação de pressão psicológica e tempo em uma prova com todas as disciplinas”*. O AP 24, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que é para *“Desenvolver melhor o tempo de acordo com cada questão, treinando*

¹¹ Para garantir o sigilo das respostas, ou seja, o anonimato dos participantes, usaremos a partir deste ponto a abreviatura AP mais o número (AP 01) para indicar Aluno Participante e a qual sujeito se refere no questionário.

assim a agilidade para o enem, além de obter várias matérias, observando qual você tem mais dificuldade em realizar em um determinado tempo proposto pela prova”. O AP 25, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que é *“Experiência de realizar uma prova, sob pressão onde serão avaliados todo o meu conhecimento trabalhado no semestre”*. O AP 33, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, que é *“Experiência com provas de longa duração”*. O AP 52, ao responder o questionário no dia 26 de outubro de 2018, diz que *“Nos prepara mesmo que de forma superficial para eventuais provas de longa duração e que exige tempo e atenção para que possamos responder de forma corretamente”*.

Percebemos, então, que a ideia apresentada pelas respostas do questionário discente sobre a contribuição do simulado é de que serve para o treinamento do aluno para essas situações, se fortalece, pois os alunos indicam a ideia de se prepararem para situações psicológicas que envolvem uma tensão, uma pressão, um ajuste de tempo para que possam ter tranquilidade na resolução das questões.

Observamos que a percepção dos membros da comissão do simulado participantes da pesquisa convergem para a resposta da maioria dos alunos e professores participantes, pois acham também que a contribuição do simulado está voltada ao treinamento para processo de seleção como o ENEM, vestibular, concursos públicos.

Vejam as falas de membros da comissão do simulado. O Membro da Comissão Participante¹² – MP 01, ao responder o questionário no dia 04 de novembro de 2018, diz que um *“Momento de preparação do discente para adquirir experiência com provas de longa duração e tempo cronometrado, tal como poderão passar via processo seletivo de outras instituições e Enem”*. O MP 02, ao responder o questionário no dia 05 de novembro de 2018, disse que *“Prepara para o mercado”*. Já o MP 03, ao responder o questionário no dia 13 de novembro de 2018, fala que *“Além de proporcionar preparação para processos seletivos, se trabalhado pelo professor serve para uma reflexão do processo no período anterior ao simulado e possível recuperação de dificuldades”* E o MP 04, ao responder o questionário no dia 13 de novembro de 2018, apresenta uma reflexão apontando a questão da parte técnica e da parte propedêutica (visualizada como parte de formação geral). Na sua fala, o MP 04 diz que *“Se tratando de um curso técnico, o simulado pouco contribui. Mas se tratando de uma*

¹² Para garantir o sigilo das respostas, ou seja, o anonimato dos participantes, usaremos a partir deste ponto a abreviatura MP mais o número (MP 01) para indicar Membro da Comissão Participante e a qual sujeito se refere no questionário.

formação humanística, acredito que o simulado passa uma noção de como são os processos seletivos que o aluno poderá encontrar após sua formação”.

Seguindo com a análise das respostas dos participantes da pesquisa, outra parte dos professores demonstrou que o simulado contribui para outras situações como a avaliação diagnóstica do desenvolvimento do aluno e tomada de decisões para propor uma reflexão de como está o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, temos a análise do simulado como uma parte integrante do processo avaliativo e não a avaliação como um todo. O instrumento avaliativo é usado como forma de diagnosticar os problemas e buscar o planejamento de ações para solucioná-los.

Cunha (2009) ressalta, nessa percepção, que o instrumento avaliativo, prova ou outro, deve ser visto como um aliado do processo de avaliação. Ela afirma que

o instrumento não pode ser confundido com a avaliação, ele é uma ferramenta didática, faz parte da avaliação, mas os instrumentos por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aquele que os interpreta. A avaliação é esta atividade de interpretação que se efetiva enquanto investigação e reflexão sobre as informações apresentadas nos instrumentos pelos alunos. (CUNHA, 2009, p. 12).

Para essa análise de diagnóstico, apresentaremos mais a frente as percepções dos participantes da pesquisa sobre a realização de ações que proporcionem um planejamento para as dificuldades apresentadas após o envio do resultado do simulado.

Observemos algumas respostas para ilustrar esse posicionamento dos docentes quanto à ideia de diagnóstico, reflexão e planejamento de ações. O PP 02, ao responder o questionário no dia 04 de outubro de 2018, ressalta acreditar *“Que sirva para que o aluno perceba quais aspectos necessita se esforçar mais para melhorar a sua aprendizagem. Que não basta ser eficiente em determinadas disciplinas do curso, da área propedêutica ou técnica, mas em ambas”*. O PP 10, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que, além de preparar para a realização de processos seletivos, serve *“Para que o aluno faça uma reflexão do que assimilou e do que necessita estudar mais”*. Já o PP 35, ao responder o questionário no dia 27 de outubro de 2018, fala que, além de *“Prepara e habituar”* os discentes para processos seletivos, o simulado *“permite visualizar o nível de dificuldade do aluno e assim o professor poderá desenvolver e modificar atividades que possam recuperar o aprendizado do aluno”*. O PP 41, ao responder o questionário no dia 04 de novembro de 2018, fala da abrangência que esse tipo de atividade avaliativa proporciona e como permite analisar de modo longitudinal a construção do conhecimento. Diz ainda que

“Também permite analisar os conhecimentos construídos no componente curricular e sua relação com questões adaptadas de outras instituições. Ainda possibilita uma revisão longitudinal dos conteúdos abordados”.

Percebemos então que alguns docentes têm a percepção de que o simulado contribui para um diagnóstico e, conseqüente, planejamento de ações que busquem um trabalho de recuperação. Temos a percepção de que essa parte dos professores participantes da pesquisa vê a contribuição do simulado no processo de avaliação do ensino e aprendizagem, pois trabalham com o simulado buscando verificar e tentar sanar as dificuldades apresentadas a partir dos resultados do simulado.

Para a perspectiva apresentada acima da contribuição do simulado para a parte de docentes participantes, temos a convergência de percepções de parte dos alunos participantes da pesquisa.

Alguns alunos ressaltaram a importância para a verificação da aprendizagem no decorrer do período em que o simulado está relacionado. Justificaram indicando a ideia de reforçar o estudo em todas as disciplinas, de revisar conteúdos, de analisar se aprendeu e quais as possíveis dificuldades.

Vejam algumas justificativas. O AP 15, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que é para *“Perceber o quanto você aprendeu durante o trimestre”*. O AP 16, ao responder o questionário no dia 23 de outubro de 2018, diz que *“Reforça o estudo de todas as matérias”*. O AP 27, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, que é *“Preparar para vestibulares e ajuda a revisar conteúdo”*. O AP 29, ao responder o questionário no dia 24 de outubro de 2018, diz *“Consigo analisar o meu rendimento no semestre, e o que é preciso melhorar para o próximo semestre”*. O AP 32, ao responder o questionário no dia 25 de outubro de 2018, diz que *“Além de nos mostrar se o que estudamos no início do trimestre realmente foi conteúdo aprendido ou decorado, nos dando a oportunidade de autoavaliação nesse sentido”*. Os AP 39, 49 e 60 disseram que o simulado contribui para a fixação de conteúdos estudados durante as aulas. Já os AP 45 e 64 apresentaram que serve para ver o conhecimento e desenvolvimento do aluno.

Nessa percepção de contribuição do simulado para o processo de avaliação, tivemos um membro da comissão do simulado que ressaltou a importância do simulado para uma análise do desenvolvimento do aluno. Esse membro da comissão participante ressalta que a contribuição vai além da preparação para processos de seleção porque o simulado/resultados pode ser visto de forma mais ampla para o processo de ensino e aprendizagem. Observemos a

fala do MP 03, ao responder o questionário no dia 13 de novembro de 2018, ao relatar que se *“Trabalhado pelo professor serve para uma reflexão do processo no período anterior ao simulado e possível recuperação de dificuldades”*.

Na análise das justificativas dos docentes participantes, tivemos a situação do PP 03, ao responder o questionário no dia 04 de outubro de 2018, em não conseguir *“Ver contribuição dentro do formato apresentado”*.

Já PP 05, respondendo ao questionário no dia 05 de outubro de 2018, disse que *“a forma com que o simulado é aplicado e com o propósito com o qual é aplicado, serve apenas como uma forma de recuperar pontos em disciplinas em os discentes possuem dificuldades”*. Indica ainda que as notas deveriam ser atribuídas por área ou por disciplina. Nessa situação, fica evidente a concepção que o docente tem do simulado para o processo avaliativo, pois não enxerga esse instrumento avaliativo como uma parte do processo de avaliação, mas como a avaliação, indicando que não desenvolve atividades de recuperação dos conteúdos, uma vez que o aluno ao zerar ou obter uma nota insatisfatória, ou seja, os resultados não são levados em consideração para que o docente faça uma reflexão e proponha estudos de recuperação.

Para essa justificativa do docente houve uma resposta discente que diverge de sua percepção, tivemos a situação do AP 42 ao dizer que, além de preparar para processos seletivos diversos, de resolver uma prova em que há questões de diversas disciplinas, o simulado avalia *“O aluno em uma maneira geral incluindo todas as matérias”*. Percebemos na justificativa desse aluno que ele enxerga o simulado como um instrumento para avaliar o discente de maneira global, de uma forma em que sua formação não seja compartimentada, mas analisada como um todo.

Para essa justificativa do professor participante PP 05, a autora Villas Boas (2006, p. 76) apresenta que, *“na educação escolar brasileira, ainda se avalia para dar nota e para aprovar ou reprovar os alunos”*. Logo, o posicionamento do docente está levando consideração o aluno de forma individual e não percebe que há problemas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina ministrada por ele ao buscar apenas o resultado e de forma individual.

Na análise do questionário aplicado aos alunos participantes, observamos também outras respostas apresentadas por alguns alunos e que estão relacionadas à atribuição da nota do simulado nas disciplinas. Percebemos que, além da ideia de preparar para a realização de processos seletivos futuros, alguns afirmaram contribuir para melhorar a nota em disciplinas que têm dificuldades e estão com notas baixas. O AP 32, ao responder o questionário no dia

25 de outubro de 2018, diz que *“O simulado contribui bastante com aquela matéria em que o aluno tem mais dificuldade”*. E o AP 63, que respondeu ao questionário no dia 30 de outubro de 2018, diz que contribui para *“Aumentar nota a todas as disciplinas, principalmente àquelas que possuímos mais dificuldade”*. Logo, observamos que alguns alunos veem o simulado como forma de recuperar nota em disciplinas que têm dificuldades e estão com notas insatisfatórias.

Outro pesquisado justificou nessa questão sobre as contribuições, e interessante que é algo que foi discutido e confirmado em questões anteriores do formulário discente. A resposta do AP 43, ao responder o questionário no dia 26 de outubro de 2018, diz que o *“Professor teria que analisar as questões com os alunos”*. Observamos que essa contribuição apresentada pelo aluno é um fato que comunga com outras contribuições porque faz parte da análise do processo de ensino e aprendizagem, logo, uma prática que deveria acontecer para que o instrumento simulado pudesse de fato ajudar para acontecer o processo de avaliação adequado ao ensino e a aprendizagem dos discentes.

Houve ainda o AP 61, ao responder o questionário no dia 29 de outubro de 2018, que diz que as contribuições são *“Poucas, eu acredito que o simulado faz com que os alunos percam pontos e aprendizagem. Algo avaliativo dentro de sala seria mais produtivo”*. Na concepção deste aluno, observamos que a forma como o simulado é aplicado, não se vê tanta contribuição para o processo de ensino e aprendizagem e que proporciona a perda de pontos em algumas disciplinas, pois, caso houvesse a aplicação de alguma atividade avaliativa no valor do simulado pelo docente/disciplina, o aproveitamento seria melhor.

Observamos que a percepção dos docentes, dos discentes e dos membros da comissão do simulado, quanto às contribuições é convergente em sua maioria, pois está mais voltada à preparação, ao treinamento dos alunos para seleções que enfrentarão no decorrer de suas vidas com ênfase no ENEM e no vestibular. Percebemos ainda que o simulado é visto apenas como mais um instrumento de avaliação e confundido como avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

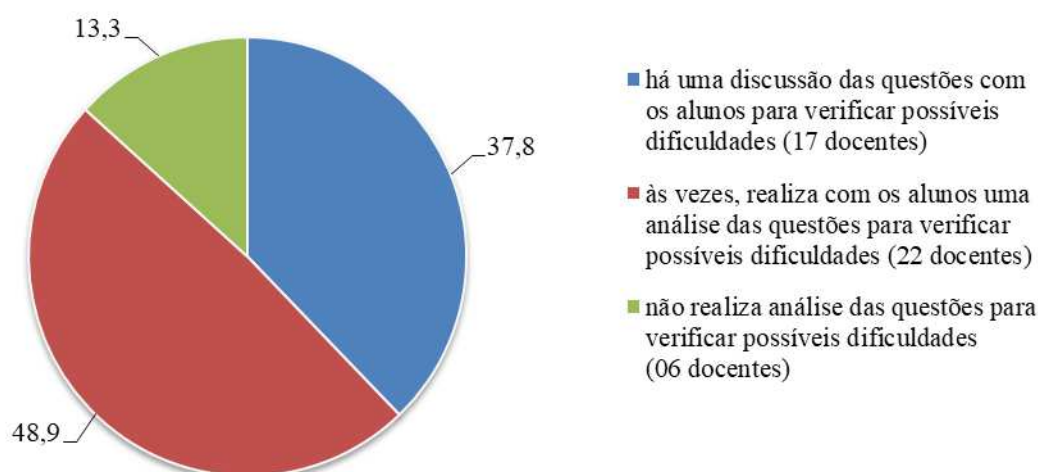
Outro ponto que deve ser levado em consideração é que não se vê, a partir das respostas dos alunos participantes, uma vertente ao trabalho de verificação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido durante o período que antecede o simulado e a sua real situação, pois, segundo uma grande parte dos estudantes que participaram não há uma discussão das questões pela maioria dos docentes e nem propostas de atividades para recuperação e não é usado pela maior parte dos docentes como um meio de proporcionar uma

reflexão, uma análise do processo de ensino, análise da prática docente para que possa visualizar as dificuldades e buscar alternativas para saná-las.

Ainda em relação às contribuições do simulado, foi apontado nos questionários apresentados aos docentes e aos discentes situações que envolvem a análise das questões apresentadas no simulado após a realização deste ou após o envio dos resultados pela comissão do simulado por parte dos professores/alunos para identificarem possíveis dificuldades e planejarem atividades de recuperação. Nessa perspectiva, levantaram-se dois pontos, sendo um voltado à situação de acontecer uma análise das questões para verificar se houve alguma dificuldade apresentada pelos alunos na resolução e o outro se, após essa análise, há um planejamento que promova ações voltadas à recuperação para buscar sanar as dificuldades apresentadas.

Ao observarmos essas ponderações no formulário docente, para o primeiro ponto foi perguntado sobre a realização de análise com os alunos das questões apresentadas no simulado, depois da realização deste ou após o envio do resultado para verificação de dificuldades. Vimos que, segundo as respostas dos professores participantes, 48,9% (22 docentes) afirmaram que às vezes realizam com os alunos uma análise das questões para identificar possíveis dificuldades; 37,8% (17 docentes) disseram que realizam uma discussão com os alunos para verificar possíveis dificuldades; 13,3% (06 docentes) afirmaram não realizar análise das questões. Vejam o gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Análise das questões do simulado – Questionário docente



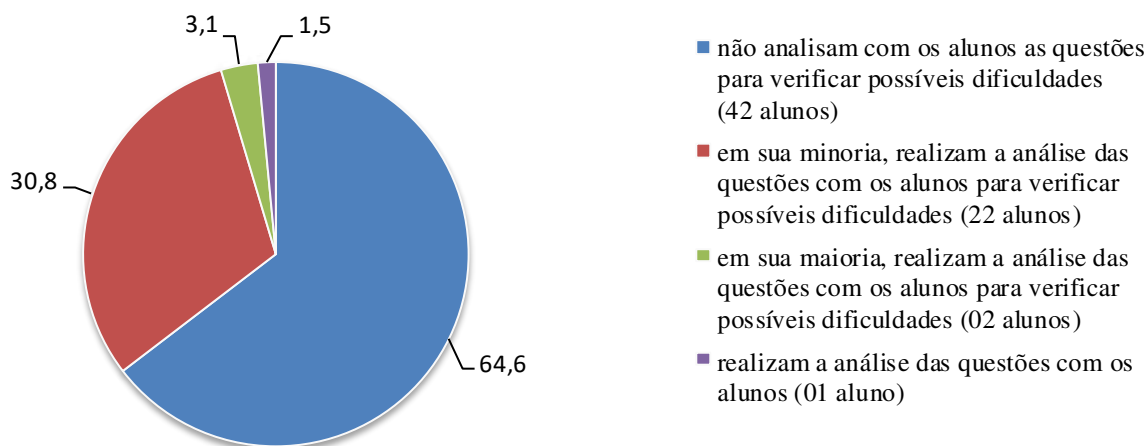
Fonte: Formulário Docente - 2018 (*Google Drive*)

A percepção que tivemos, a partir do gráfico acima é de que a maior parte dos entrevistados disseram que realizam a análise das questões do simulado com os alunos para verificar possíveis dificuldades, mesmo que sejam algumas vezes ou de forma pontual. Assim, podemos concluir que a maior parte dos docentes afirmam realizar uma discussão com alunos em relação às questões aplicadas no simulado.

Esse mesmo ponto foi apontado no questionário aplicado aos discentes participantes, que ao analisarmos as respostas, percebemos que 64,6% (42 alunos) dos participantes afirmaram que os docentes não analisam as questões junto com os alunos para verificarem dificuldades; 30,8% (20 alunos) disseram que a minoria dos docentes realiza essa prática; 3,1% (02 alunos) que a maioria dos docentes realiza a prática de analisar as questões; 1,5% (01 aluno) indicou que os docentes realizam a análise das questões apresentadas no simulado. Observamos que, a partir da percepção dos alunos, a maioria dos docentes, ou seja, 29 docentes não realizam uma análise das questões apresentadas no simulado, logo, a maioria não utilizam o simulado como um objeto de verificação da aprendizagem dos alunos e se apresentam dificuldades quanto aos conteúdos desenvolvidos no período correspondente ao simulado ou não.

Assim, o simulado está sendo utilizado apenas como mais um instrumento de avaliação, apenas como mais um exame. Cunha (2009, p. 11) diz que devido à forma de enxergar a avaliação confundida com o exame “tem priorizado o instrumento usado, a prova, isto porque quando os professores associam a avaliação à atribuição de notas [...] priorizam o teste e não a formação”. Vejamos o gráfico para que percebam essa análise.

Gráfico 13 – Análise das questões do simulado – Questionário discente

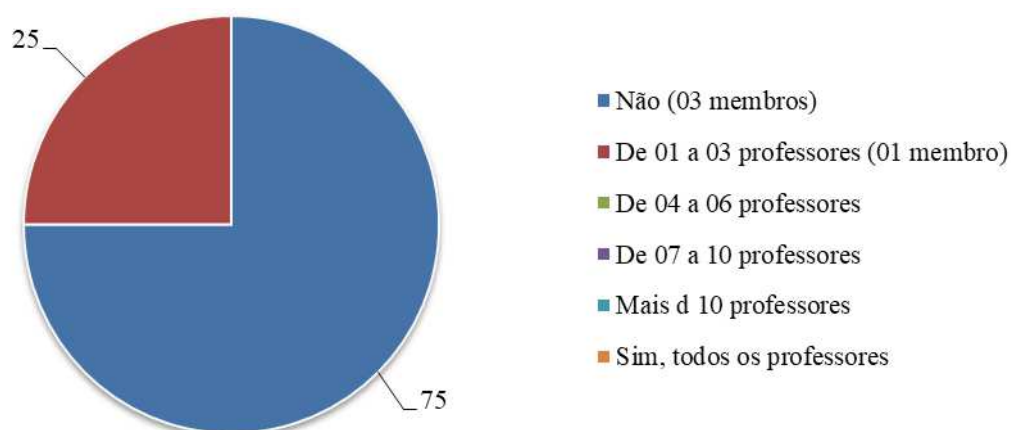


Fonte: Formulário Discente - 2018 (Google Drive)

Nesse ponto sobre a análise das questões após o simulado, e a partir do gráfico acima, percebemos que há uma divergência entre as respostas dos professores participantes e dos alunos participantes, pois 17 docentes disseram realizar a análise das questões com os alunos e 22 docentes responderam que de vez em quando realizam essa análise, logo, a maior parte dos docentes afirmaram realizar, ainda que às vezes, a análise com os alunos. Já 42 dos estudantes pesquisados afirmaram que não acontece essa análise e 20 alunos disseram que a minoria dos docentes realiza às vezes essa análise para verificar possíveis dificuldades.

Para contribuir com essa análise que apresenta uma divergência de percepções entre docentes e discentes participantes da pesquisa, apresentamos uma informação que corrobora com as respostas dos discentes. No questionário aplicado aos membros da comissão do simulado, foi perguntado se os professores procuram a comissão para analisar os resultados obtidos pelos alunos em sua disciplina, sendo observado que 75% (03 docentes) dos membros participantes afirmaram não haver essa procura e 25% (01 docente) dizendo que de 01 a 03 professores procuram pela comissão para ver os resultados dos alunos na disciplina. Logo, podemos inferir que a maioria dos docentes não realizam essa análise das questões, não discutem as questões com os alunos após o simulado. Vejamos o gráfico a seguir sobre essa resposta dos membros participantes da comissão.

Gráfico 14 – Docentes que buscam resultado por disciplina



Fonte: Formulário membros da comissão simulado - 2018 (*Google Drive*)

Observamos que o simulado está sendo usado apenas como mais uma prova para a disciplina, como mais um instrumento que não leva em consideração o processo no decorrer do período, mesmo o resultado sendo insatisfatório, pensa-se apenas no resultado. Notamos que a maior da parte dos professores participantes não usa esse instrumento/resultado para

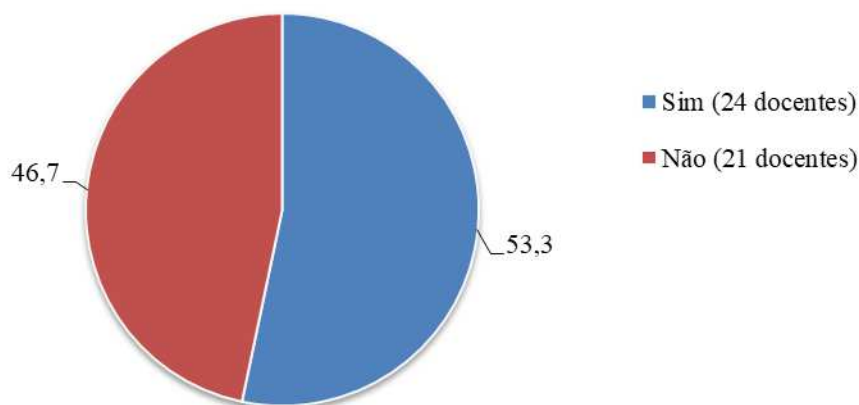
contribuir na análise do processo de ensino e aprendizagem, não o enxerga como aliado para um diagnóstico, para uma reflexão e identificações de dificuldades.

Cunha (2009, p. 11) chama a atenção para essa situação ao dizer que “para o diagnóstico das dificuldades, o professor utiliza instrumentos. São instrumentos os testes, as provas, os seminários, as apresentações, entrevistas, observação, trabalhos, tarefas, exposições, diálogos, diários, pastas de exercícios, exercícios em sala...”. Diante dessa fala, a autora ressalta a importância dessa reflexão a partir dos resultados, o que percebemos não acontecer porque, segundo os alunos, a maior parte dos professores não discutem as questões apresentadas, mesmo que o resultado dos alunos seja insatisfatório.

Para o segundo ponto sobre a análise das questões apresentadas, foi apresentado no questionário aplicado aos docentes se ele (professor) realiza ações que promovam a busca de possibilidades de recuperação das dificuldades apresentadas.

Nessa pergunta, direcionamos o questionamento sobre o desenvolvimento de atividades que proporcionam um trabalho de recuperação para os alunos que demonstraram dificuldades na resolução das questões a que foram submetidas no simulado. De acordo com as respostas dos professores, 53,3% (24 docentes) dos pesquisados afirmaram realizar atividades que proporcionem recuperação para os alunos que demonstraram dificuldades; 46,7% (21 docentes) afirmaram não realizar atividades para promover a recuperação desses discentes. O gráfico a seguir nos indica essas informações.

Gráfico 15 – Proposta de atividades de recuperação - questionário docente



Fonte: Formulário Docente - 2018 (*Google Drive*)

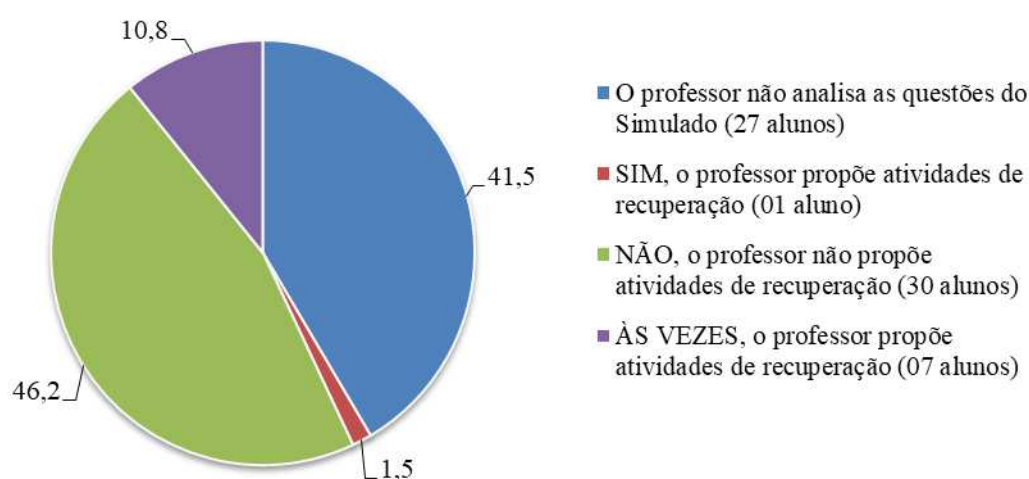
Podemos perceber que, ao analisar os dois pontos relacionados às questões apresentadas no simulado, a maioria dos docentes participantes realizam, mesmo que às

vezes, uma análise das questões para identificar possíveis dificuldades dos alunos, porém atividades para a recuperação desses discentes não representam a mesma porcentagem. Logo, ainda que aconteça a discussão com os alunos, as ações para a recuperação não se dão da mesma forma, ou seja, apenas alguns docentes desenvolvem ações para promover a prática de recuperar situações em que dificuldades foram apresentadas.

Para os discentes participantes da mesma, também foi apresentada uma questão relacionada ao trabalho proposto pelos docentes quanto à recuperação para as possíveis dificuldades apresentadas após o simulado. Percebemos que mais uma vez há divergência entre os professores e alunos pesquisados, pois como observado, no questionário discente, a partir das respostas sobre análise das questões do simulado, essa prática não é realizada pela maioria dos professores.

Portanto, a percepção que tivemos das respostas dos alunos foi a seguinte: 1,5% (01 aluno) diz que há proposta de atividades de recuperação por parte do docente; 10,8% (07 alunos) disseram que os professores, às vezes, propõem alguma atividade para recuperação; 46,2% (30 alunos) dos participantes da pesquisa afirmaram que os docentes não propõem atividades para recuperação. Corroborando com a questão anterior sobre a realização de discussão das questões, ainda foi indicado por 41,5% (27 alunos) que os docentes não analisam as questões do simulado. Vejamos o gráfico com esses dados.

Gráfico 16 – Proposta de recuperação para possíveis dificuldades - discente



Fonte: Formulário Discente - 2018 (*Google Drive*)

Notamos que, em relação a esses dois pontos sobre análise das questões apresentadas no simulado, identificação de possíveis dificuldades e proposta de ações que

promovam a recuperação, os alunos participantes afirmaram que a maioria dos docentes não discutem com eles (discentes) as questões do simulado e, conseqüentemente, não propõem atividades de recuperação. Percebemos também, nas respostas dos alunos participantes que os docentes às vezes realizam a análise das questões apresentadas no simulado, por isso disseram que, às vezes, os professores propõem ações de recuperação, representando a minoria dos docentes.

Assim, observamos que, a partir dos pontos sobre a análise das questões apresentadas ao simulado, sobre as ações para o desenvolvimento de ações que proponham atividades que busquem a recuperação, das concepções sobre avaliação, o simulado para a avaliação do processo de avaliação da aprendizagem está sendo apenas mais um instrumento, mais uma prova a ser aplicada para atribuição de notas.

O simulado, então, está contribuindo para uma concepção de avaliação classificatória, pois como ressalta Villas Boas (2006, p. 78) ao trazer em seu texto a afirmação do professor australiano Royce Sadler que “a avaliação somativa apresenta o balanço do desempenho do aluno ao final de um período de estudos, geralmente com o propósito de certificação”. Percebemos que essa afirmação nos leva à reflexão de como o simulado está sendo usado no IFNMG – *Campus* Januária porque está sendo enxergado pelo professor apenas o resultado enviado pela comissão do simulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma discussão sobre o simulado, um instrumento avaliativo que vem sendo implantado, de forma crescente, nas instituições de ensino, foi um trabalho que nos levou a uma reflexão bastante ampla sobre avaliação, planejamento de atividades de recuperação e de percepções dos diversos segmentos sobre o ato de avaliar. Quando falamos do crescimento da adoção desse instrumento, só para contribuir, há escolas que realizam o simulado para treinar os alunos para as provas dos sistemas de ensino do país com intuito de verificar como estão o ensino e aprendizagem das escolas do município, estado e escolas federais.

Quando falamos em avaliação, sempre teremos uma ampla e diversificada reflexão, porque são vários fatores que fazem parte desse processo, logo são vários entendimentos que se têm sobre o que avaliar, como avaliar. Os profissionais da educação, os pais, os alunos possuem concepções de avaliação variadas que são convergentes e muitas vezes divergentes e equivocadas.

O nosso objeto de pesquisa foi o simulado um instrumento avaliativo que aplicamos aos alunos dos cursos técnicos integrados do IFNMG – *Campus* Januária. Para tal objeto, realizamos um estudo, analisamos criticamente os questionários respondidos para verificamos se esta atividade está atendendo à situação de análise do processo de ensino e aprendizagem e de proporcionar autonomia para a sequência de seus estudos.

Para que pudéssemos ter um embasamento teórico e que subsidiasse nossa discussão, realizamos um estudo sobre história da educação para poder compreender a educação que temos hoje e como foi se estruturando ao longo dos séculos. Percebemos pelas leituras que a educação no país, desde o início da colonização, esteve direcionada a uma dualidade em que um modelo de educação seria para atender à elite da sociedade e o outro modelo para atender ao povo. O primeiro modelo proporcionava aos estudantes possibilidades de ingressarem no ensino superior porque o estudo é voltado para o ensino intelectual, para a formação necessária para a continuidade dos estudos. Esse modelo persistiu por muitos anos.

O outro modelo de ensino tinha como foco a formação profissional das demais pessoas que não faziam parte da elite. Ressaltamos que essa formação profissional não era completa, não era formal, acontecia uma formação naquilo que era necessário no momento. Assim, realizamos também um estudo para conhecer a Rede Federal de Educação

Profissional, pois os cursos em que é aplicado o simulado pertencem a uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico.

Nesse estudo, observamos que a Rede Federal, na última década, teve um crescimento significativo com o projeto de expansão da rede. Podemos notar isso na nossa região em que antes era atendida pela Escola Agrotécnica Federal de Salinas e pelo CEFET – Januária. Com a criação dos Insitutos Federais, hoje a região conta com 14 unidades que compõem o IFNMG.

Estudar sobre avaliação foi uma atividade que nos fez entender o dinamismo que é o processo de avaliação que hoje ainda está sendo desenvolvido numa perspectiva classificatória, pois a visão da maioria dos docentes que participaram da pesquisa, ainda é de instrumento de avaliação e não do processo durante o período letivo e que não se faz em apenas um momento, quando se aplica uma prova ou outro instrumento avaliativo qualquer. Alguns docentes já demonstram práticas que nos levam a uma concepção de avaliação formativa, pois buscam analisar todo o processo do ensino e aprendizagem, não ficando apenas no resultado de determinada atividade avaliativa.

Ao tratar do simulado como um instrumento avaliativo que proporcionaria um diagnóstico, um conjunto de informações para uma reflexão docente/discente para poder planejar atividades de recuperação, a partir das dificuldades, percebemos, através dos questionários que, no IFNMG – *Campus* Januária, a aplicação do simulado está servindo apenas como mais uma prova a ser aplicada, além de propiciar um treinamento dos alunos para a realização de processos seletivos como ENEM, vestibular, concursos.

Nesse estudo, percebemos que o simulado proporcionaria um diagnóstico da situação dos alunos ao docente, mas para isso deve-se discutir com os alunos as questões apresentadas na prova e, assim, possibilitar a identificação de dificuldades e, conseqüentemente, o planejamento de atividades de recuperação. Cunha (2009) afirma que

o instrumento não pode ser confundido com a avaliação, ele é uma ferramenta didática, faz parte da avaliação, mas os instrumentos por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aquele que os interpreta. A avaliação é esta atividade de interpretação que se efetiva enquanto investigação e reflexão sobre as informações apresentadas nos instrumentos pelos alunos. (CUNHA, 2009, p. 12).

A partir dessa discussão, observamos pelos questionários que o simulado está sendo usado só para verificação de notas, praticando um modelo de avaliação classificatória,

pois muitos docentes não discutem com os alunos as questões encaminhadas para a realização do simulado, a maioria não planeja e nem realiza atividades de recuperação.

Outro fator apresentado na análise é de que para a maioria dos sujeitos da pesquisa de todos os segmentos, a contribuição do simulado converge para o treinamento do aluno para provas de processos seletivos.

Um ponto apresentado no questionário dos membros da comissão do simulado era voltada à matriz da quantidade de questões por disciplina, sendo que 50% dos sujeitos responderam que não vê problema em um disciplina ter mais questões que outras e 50% acha que deveria ser criada uma matriz buscando equalizar a quantidade para evitar desvalorização de uma em relação a outra.

O simulado como qualquer outro instrumento é uma ferramenta que contribui para o processo de ensino e aprendizagem e que se bem utilizado, proporcionaria uma reflexão muito interessante para a avaliação da forma adequada, para a avaliação do processo e não de um determinado momento. No tecnicismo, práticas semelhantes aconteciam porque o objetivo era a repetição para o aprimoramento da prática, assim como na pedagogia tradicional em que a prova é o momento da avaliação e não o processo como um todo.

Para o simulado, propomos a organização de uma matriz para que todas as disciplinas sejam valorizadas pelos alunos, pelos pais e pelos professores. Propomos ainda, que seja regulamentada a utilização dos resultados pelos professores para o planejamento de estudos de recuperação, haja vista que pelo trabalho poucos docentes discutem as questões com os alunos.

Destarte, ressaltamos que o trabalho nos possibilitou um conhecimento da estruturação da educação do país e entender a dificuldade da educação em mudar a sua forma de avaliar porque o sistema, a sociedade, a família vêm na contramão das discussões para promover a reprodução da estrutura social na escola. O nosso objeto de pesquisa nos levou a uma reflexão além da simples análise de estar contribuindo para verificar o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa trouxe para mim enquanto pesquisador uma visão mais abrangente do que é pesquisar. Percebi a partir da pesquisa que o simulado necessita passar por mudanças dentro do Ensino Técnico Integrado do IFNMG – *Campus* Januária, pois como está estruturado hoje, serve apenas como mais um instrumento de avaliação para atribuição de notas, bem como para uma prática de treinamento dos alunos para realização de provas.

Como durante a pesquisa não encontrei estudos sobre o simulado como instrumento de avaliação e que contribuiria para o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que uma continuidade e um aprofundamento maior nessa temática a qual perpassa pela avaliação, currículo, ensino e aprendizagem, trarão grandes contribuições para a educação, principalmente nesse momento de mudanças por que passa.

A partir da pesquisa, pode-se perceber que o simulado não está atendendo ao propósito de contribuir para processo de ensino e aprendizagem, pois poucas situações de reflexão são direcionadas a ele. Em raros momentos, ele é visto como um instrumento que apoia a tomada de decisões em prol da melhora do ensino, da busca de sanar problemas com aprendizagem, de ser usado como uma ferramenta para o processo de recuperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Márcia de Sousa. **Semeando e Colhendo**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. **Repensar o Ensino médio: por quê?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 3.853, de 18 de dezembro de 1960**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3853-18-dezembro-1960-354425-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 28/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto No 53.558, de 13 de fevereiro de 1964**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D53558.htm. Acesso em 28/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Nº 83.935, de 4 de Setembro de 1979**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2002/Dnn9728.htm. Acesso em 28/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 28/011/2016.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Lycinia Maria. **O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>> Acesso em 05 de janeiro de 2018.

CUNHA, K. S.. **O campo da avaliação: tecendo sentidos**. Ensaio Pedagógico, v. 02, p. 01-14, 2009. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n2/Art%201%20-%20Katia%20Cunha%20-%20O%20campo%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 02 de dezembro de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2016.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Curso de didática geral 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011.- (Educação)

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – Campus Januária. **Normas Regulamentares de Funcionamento dos Cursos Profissionalizantes de Nível Médio** – Campus de Januária, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)**, 2013.

LIMA, ERS, SILVA, FN, SILVA, LLS, **Trajetória do ensino médio e da educação profissional no brasil**. **Holos** [online] 2017. Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=481554848017>> ISSN 1518-1634. Acesso em 25 de julho de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes pedagogia tradicional**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tradicional/>>. Acesso em 01 de dezembro 2018.

_____. **Verbetes Escola Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em 01 de dezembro 2018.

_____. **Verbetes pedagogia tecnicista.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em 01 de dezembro 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto (org.). **Didática do ensino superior: Técnicas e tendências.** São Paulo: Pioneira, 1997.

RIBEIRO, Maria Lúcia Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar.** 21 ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

_____. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 38 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ROSA, J.G. - **Grande sertão: veredas.** Nova Fronteira Nova Fronteira, São Paulo, 2005.

SALOMAO, T. ; NASCIMENTO, M. C. M. . **A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e na classificatória.** In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação, 2015, Londrina. XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação. Londrina, 2015. p. 16-30. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20AVALIACAO%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20PERSPECTIVA%20FORMATIVA%20E%20NA%20CLASSIFICATORIA.pdf>> Acesso em 22 de julho de 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Ver. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 18ª ed. São Paulo: Libertad 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas Críticas (UnB), v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684/1308>> Acesso em 02 de dezembro de 2017.

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: “ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA”. Seus pais permitiram que você participe.

Os objetivos desta pesquisa são: analisar de que forma o Simulado, instrumento avaliativo do IFNMG – Campus Januária, contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino médio; averiguar se o Simulado é um instrumento avaliativo que contribui para uma análise do processo de ensino-aprendizagem; verificar se o professor realiza, a partir do simulado, uma análise, um feedback do processo de ensino-aprendizagem, propondo um planejamento de estudos de recuperação para os alunos; analisar se o Simulado, no IFNMG – Campus Januária, está atendendo ao propósito de compreender o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno identificando os problemas de aprendizagem apresentados.

Os menores que irão participar dessa pesquisa têm de 16 (dezesseis) a 17 (dezessete) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será realizada no próprio do IFNMG - Campus Januária, em um dos laboratórios de informática, cujo método principal será responder a um questionário.

Os questionários serão apresentados de maneira eletrônica e o tempo para respondê-lo será de aproximadamente 30 minutos.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (38) 99177-0612, do pesquisador Emannelito Fernandes Vieira Júnior. Contudo há coisas boas que podem acontecer relacionados com a sua participação, como os benefícios, que apesar de indiretos contribuirão para discussões e reflexões sobre o Simulado e sobre avaliação da aprendizagem no IFNMG - Campus Januária. Essas reflexões contribuirão para análise dessa prática nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio, bem como em outras instituições que aplicam esse instrumento de avaliação.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os menores que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos ou similares, reuniões administrativas ou didático-pedagógicas, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de baixo desse texto.

Eu _____
aceito participar da pesquisa intitulada: “ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local e Data: _____

Assinatura do menor Assinatura do(a) pesquisador(a)

<p>Pesquisador Principal: Emanoelito Fernandes Vieira Júnior Telefone: (38) 99177-0612 Endereço: Rua Padre Ramiro, nº 238, Bairro: Centro. CEP: 39.480-000 - Januária/MG. E-mail: emanoelitojunior@yahoo.com.br</p>
--

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba–Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 –
Coordenadora: prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira.
Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira. E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA”, em virtude de ser aluno(a) do curso Técnico Integrado ao Ensino médio em Agropecuária ou em Informática para Internet ou em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária.

A pesquisa em questão será desenvolvida pelo mestrando e pesquisador Emannelito Fernandes Vieira Júnior, sob a orientação da Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A participação do(da) seu(sua) filho(a) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, ele(ela) poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Campus Januária).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma o Simulado, instrumento avaliativo do IFNMG – Campus Januária, contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino médio. Caso você esteja de acordo e decida autorizar o(a) seu(sua) filho(a) a aceitar o convite, os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa partem primeiramente de conceitos sobre avaliação, simulado e aplicação de questionários, cujo método principal será a aplicação de questões sobre a estrutura e contribuição do simulado. O questionário a ser aplicado será eletrônico e com um tempo de aproximadamente 30 minutos para responder. O questionário abordará o perfil do participante da pesquisa, estrutura do simulado, questões apresentadas na aplicação do simulado, contribuições da aplicação do simulado, avaliação da aprendizagem, procedimentos adotados após divulgação dos resultados do simulado. Para uma futura análise, os questionários serão arquivados com o objetivo de delinear o perfil e as percepções sobre a aplicação do simulado no IFNMG – Campus Januária.

Os riscos relacionados com participação do(da) seu(sua) filho(a) são mínimos. Pode ocorrer algum tipo de desconforto ao responder determinada pergunta do questionário, caso esse seja respondido pessoalmente, porém o participante poderá deixar de responder à questão e a qualquer momento o participante poderá retirar o seu consentimento, antes ou durante o estudo. Além disso, com o intuito de garantir o sigilo dos dados dos sujeitos participantes desta pesquisa, em nenhuma hipótese o seu nome será revelado, nem a menção de características ou informações que possam identificá-lo.

Os benefícios relacionados com a participação do(da) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa contribuirão para discussões e reflexões sobre o Simulado e sobre avaliação da aprendizagem no IFNMG - Campus Januária. Essas reflexões contribuirão para análise dessa prática nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio, bem como em outras instituições que aplicam esse instrumento de avaliação. Assim, direta e/ou indiretamente, a pesquisa trará contribuições para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos ou similares, reuniões administrativas ou didático-pedagógicas, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da participação do(da) seu(sua) filho(a) serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em relação às percepções de seu(sua) filho(a) nas respostas ao questionário será garantido o direito de não publicação daquilo que seu(sua) filho(a) acredita não ser viável. A participação dele(a) bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não haverá gastos por parte dos participantes desta pesquisa, portanto, não estão previstos ressarcimentos. Não está previsto indenização pela participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa, mas em qualquer momento se ele(ela) sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a) agora ou em qualquer momento.

A pesquisa será realizada apenas com o consentimento de pais e/ou responsáveis do aluno, bem como do próprio.

Declaro que li e entendi os objetivos, a forma de participação do meu(minha) filho(a), riscos e benefícios da mesma e autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ a participar desta investigação. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação do(da) meu(minha) filho(a).

Local e Data: _____

Assinatura do responsável legal pelo(a) aluno(a)

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pesquisador Principal: Emanoelito Fernandes Vieira Júnior

Telefone: (38) 99177-0612

Endereço: Rua Padre Ramiro, nº 238, Bairro: Centro. CEP: 39.480-000 - Januária/MG.

E-mail: emanoelitojunior@yahoo.com.br

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba–Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 –

Coordenadora: prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira.

Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira.

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARTICIPANTES MAIORES

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA”, em virtude de ser aluno(a) do curso Técnico Integrado ao Ensino médio em Agropecuária ou em Informática para Internet ou em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária.

A pesquisa em questão será desenvolvida pelo mestrando e pesquisador Emannelito Fernandes Vieira Júnior, sob a orientação da Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG – Campus Januária).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma o Simulado, instrumento avaliativo do IFNMG – Campus Januária, contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino médio. Caso você decida aceitar o convite, os procedimentos metodológicos adotados para essa pesquisa partem primeiramente de conceitos sobre avaliação, simulado e aplicação de questionários, cujo método principal será a aplicação de questões sobre a estrutura e contribuição do simulado. O questionário a ser aplicado será eletrônico e com um tempo de aproximadamente 30 minutos para responder. O questionário abordará o perfil do participante da pesquisa, estrutura do simulado, questões apresentadas na aplicação do simulado, contribuições da aplicação do simulado, avaliação da aprendizagem, procedimentos adotados após divulgação dos resultados do simulado. Para uma futura análise, os questionários serão arquivados com o objetivo de delinear o perfil e as percepções sobre a aplicação do simulado no IFNMG – Campus Januária.

Os riscos relacionados à participação dos sujeitos são mínimos. Pode ocorrer algum tipo de DESCONFORTO ao responder determinada pergunta do questionário, caso esse seja respondido pessoalmente, porém o participante poderá deixar de responder à questão e a qualquer momento o participante poderá retirar o seu consentimento, antes ou durante o estudo. Além disso, com o intuito de garantir o sigilo dos dados dos sujeitos participantes desta pesquisa, em nenhuma hipótese o seu nome será revelado, nem a menção de características ou informações que possam identificá-lo.

Os benefícios com a sua participação na pesquisa contribuirão para discussões e reflexões sobre o Simulado e sobre avaliação da aprendizagem no IFNMG - Campus Januária.

Essas reflexões contribuirão para análise dessa prática nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio, bem como em outras instituições que aplicam esse instrumento de avaliação. Assim, direta e/ou indiretamente, a pesquisa trará contribuições para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos ou similares, reuniões administrativas ou didático-pedagógicas, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em relação às suas percepções nas respostas ao questionário será garantido o seu direito de não publicação daquilo que acredita não ser viável para você.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária. Nenhuma compensação financeira será ofertada aos participantes. Qualquer gasto financeiro da sua parte será de responsabilidade do pesquisador principal, pois não está previsto ressarcimento. Não está previsto indenização por sua participação na pesquisa, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que li e entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios desta pesquisa, e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Local e Data: _____

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Nome do pesquisador: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pesquisador Principal: Emanoelito Fernandes Vieira Júnior

Telefone: (38) 99177-0612

Endereço: Rua Padre Ramiro, nº 238, Bairro: Centro. CEP: 39.480-000 - Januária/MG.

E-mail: emanoelitojunior@yahoo.com.br

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba–Diamantina/MG CEP 39.10000. Tel. (38)3532-1240 –

Coordenadora: prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira.

Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira.

E-mail: cep.secretaria@ufvjm.edu.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



PPGEd - Programa de Pós-graduação em Educação

Título: ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA.

Mestrando: Emanuelito Fernandes Vieira Júnior

Orientadora: Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos

QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

Prezado aluno, este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), sob orientação da profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos, que tem por objetivo analisar o Simulado, instrumento avaliativo, aplicado aos discentes dos cursos Técnicos integrados ao Ensino médio do IFNMG – Campus Januária.

Para tanto, solicito sua colaboração e paciência para que esta pesquisa seja realizada. Ressalto que as respostas serão analisadas em conjunto com as de outros discentes e que será assegurado o caráter de confidencialidade.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

Pesquisa realizada dia ____ mês _____ Ano _____ Horário _____

1. INFORMAÇÕES GERAIS - Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Origem: _____ Religião: _____

Quando veio para o IFNMG Campus Januária? _____

2- Perfil do Discente

2.1- Idade:

() 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () Acima de 18 anos

2.2- Sexo:

() Masculino () Feminino

3.3 - Após o envio do resultado do simulado, os docentes

- não analisam com os alunos as questões para verificar possíveis dificuldades.
- em sua minoria, realizam a análise das questões com os alunos
- em sua maioria, realizam a análise das questões com os alunos
- realizam a análise das questões com os alunos

3.4- Quando o professor percebe as dificuldades apresentadas pelo aluno, após o resultado do simulado, ele propõe atividades para recuperação dessas dificuldades?

- O professor não analisa as questões do Simulado
- SIM, o professor propõe atividades para recuperação dessas dificuldades
- NÃO, o professor não propõe atividades para recuperação dessas dificuldades
- ÀS VEZES, o professor propõe atividades para recuperação dessas dificuldades

3.5- Para sua formação, qual(is) a(s) contribuição(ões) do simulado?

3.6- Em sua opinião, qual(is) o(s) objetivo(s) dos professores ao avaliar o aluno?

- Atribuir uma nota
- Verificar se o aluno está aprendendo
- Verificar se ele está conseguindo ensinar
- Punir o aluno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

Título: ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA.

Mestrando: Emannelito Fernandes Vieira Júnior

Orientadora: Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Prezado professor, este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), sob orientação da profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos, que tem por objetivo analisar o Simulado, instrumento avaliativo, aplicado aos discentes dos cursos Técnicos integrados ao Ensino médio do IFNMG – Campus Januária.

Para tanto, solicito sua colaboração e paciência para que esta pesquisa seja realizada. Ressalto que as respostas serão analisadas em conjunto com as de outros profissionais e que será assegurado o caráter de confidencialidade.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

Pesquisa realizada dia ____ mês _____ Ano _____ Horário _____

1. INFORMAÇÕES GERAIS - Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Origem: _____ Religião: _____

Sexo _____ Escolaridade: _____

Quando veio para o IFNMG Campus Januária? _____

2- Perfil do Docente

2.1- Qual sua formação na Graduação?

() Licenciatura

() Bacharelado

() Licenciatura e Bacharelado

2.2- No caso de possuir apenas Bacharelado, houve complementação pedagógica?

Sim Não

2.3- Após a Graduação, qual(is) curso(s) realizou? está realizando

- Nenhum
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

2.4- Após a Graduação, qual(is) curso(s) está realizando?

- Nenhum
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

2.5- Você é docente de disciplina

- da área técnica
- da área Propedêutica

2.6- Qual a concepção que você tem de avaliação?

3- Simulado

No IFNMG – Campus Januária, há, 02 vezes por ano, a aplicação de um simulado no valor de 10 pontos cada um e que engloba as disciplinas das séries dos cursos integrados.

3.1- Ao definir as questões a serem aplicadas aos alunos, você

- Elabora as questões
- Escolhe questões de vestibular, concurso, Enem, outros processos de seleção
- Adapta questões de vestibular, concurso, outros processos de seleção

3.2- Na seleção das questões para o Simulado, o que você objetiva alcançar no processo de avaliação de ensino-aprendizagem dos alunos?

3.3- Quanto às questões apresentadas no Simulado, após o envio dos resultados pela Comissão do Simulado,

há uma discussão das questões com os alunos para verificar possíveis dificuldades.

às vezes, realiza com os alunos uma análise das questões para verificar possíveis dificuldades.

não realiza análise das questões para verificar possíveis dificuldades.

3.4- Para as dificuldades apresentadas, após análise dos resultados do simulado, você desenvolve atividades que proporcionam um trabalho de recuperação?

Sim Não

3.5- O Simulado contribui para análise do processo de ensino-aprendizagem dos discentes?

Sim Não

3.5- Para você, qual(is) a(s) contribuição(ões) do Simulado para formação do aluno?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

Título: ANÁLISE CRÍTICA DO SIMULADO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFNMG – *CAMPUS* JANUÁRIA.

Mestrando: Emannelito Fernandes Vieira Júnior

Orientadora: Profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos

QUESTIONÁRIO PARA MEMBROS DA COMISSÃO DO SIMULADO

Prezado membro da Comissão do Simulado, este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), sob orientação da profa. Ms. Kyrleys Pereira Vasconcelos, que tem por objetivo analisar o Simulado, instrumento avaliativo, aplicado aos discentes dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFNMG – *Campus* Januária.

Para tanto, solicito sua colaboração e paciência para que esta pesquisa seja realizada. Ressalto que as respostas serão analisadas em conjunto com as de outros membros da comissão do simulado e que será assegurado o caráter de confidencialidade.

Desde já, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração!

Pesquisa realizada dia ____ mês _____ Ano ____ Horário _____

1. INFORMAÇÕES GERAIS - Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Origem: _____ Religião: _____

Sexo _____ Escolaridade: _____

Quando veio para o IFNMG *Campus* Januária? _____

2- Perfil Profissional do membro da Comissão do Simulado

2.1- Qual sua formação na Graduação?

() Licenciatura

() Bacharelado

() Licenciatura e Bacharelado

2.2- No caso de possuir apenas Bacharelado, houve complementação pedagógica?

Sim Não

2.3- Após a Graduação, qual(is) curso(s) realizou ou está realizando

- Nenhum
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

2.4- Após a Graduação, qual(is) curso(s) realizou ou está realizando

- Nenhum
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

3- Simulado

No IFNMG – *Campus* Januária, há, 02 vezes por ano, a aplicação de um simulado no valor de 10 pontos cada um e que engloba as disciplinas das séries dos cursos integrados.

3.1- Em relação às questões apresentadas pelos docentes, a percepção de vocês é de que essas são

- Elaboradas pelo docente para o Simulado
- Escolhidas de processos de seleção como vestibular, concurso, Enem
- Adaptadas a partir de questões de vestibular, concurso, outros processos

3.2- Após o envio do resultado do Simulado, os docentes procuram a Comissão do Simulado para analisar os resultados dos alunos em sua disciplina?

- Não.
- De 01 a 03 professores.
- De 04 a 06 professores.
- De 07 a 10 professores.
- Mais de 10 professores.
- Sim, todos os professores.

3.3- Quais os principais problemas percebidos pela comissão quanto às questões apresentadas pelos docentes, inclusive após recursos apresentados pelos alunos?

3.4- A matriz de número de questões para as disciplinas usada para o simulado promove uma igualdade de valores entre elas?

Sim

Não

3.5- Para você, qual(is) a(s) contribuição(ões) do Simulado para formação do aluno?

MATRIZ DO SIMULADO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA
NÚMERO DE QUESTÕES POR DISCIPLINA

DISCIPLINAS PROPEDEÚTICAS – COMUNS A TODAS AS TURMAS

DISCIPLINA	Nº de questões
LÍNGUA PORTUGUESA	08
MATEMÁTICA	08
FÍSICA	06
QUÍMICA	06
BIOLOGIA	06
GEOGRAFIA	06
HISTÓRIA	06
FILOSOFIA	04
SOCIOLOGIA	04
LÍNGUA ESPANHOLA	04
LÍNGUA INGLESA	04

DISCIPLINA PROPEDEÚTICA – APENAS PARA AS TURMAS DA 2ª SÉRIE

Observação: A disciplina é oferecida, de acordo com o projeto de cada curso, apenas para as turmas da 2ª série.

ARTES	04
-------	----

DISCIPLINAS TÉCNICAS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

AGROPECUÁRIA

DISCIPLINA	Nº de questões
AGRICULTURA GERAL E OLERICULTURA	06
DESENVOLVIMENTO E EXTENSÃO RURAL	06
ZOOTECNIA GERAL E PEQUENAS CRIAÇÕES	06
CULTURAS ANUAIS E FORRAGICULTURA	05
DESENHO TÉCNICO E TOPOGRAFIA	05
PROCESSAMENTO AGROINDUSTRIAL	05
MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	05
PRODUÇÃO DE MONOGÁSTRICOS	05
PRODUÇÃO DE RUMINANTES	05
CONSTRUÇÕES RURAIS E AMBIÊNCIA	05
CULTURAS PERENES E FRUTICULTURA	05
IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	05
GESTÃO AGROPECUÁRIA	05

MEIO AMBIENTE

DISCIPLINA	Nº de questões
NATUREZA E SOCIEDADE	06
FUNDAMENTOS DE CLIMATOLOGIA E HIDROLOGIA	06
GESTÃO AMBIENTAL	06
LEGISLAÇÃO AMBIENTAL	05
FUNDAMENTOS DE GEOMORFOLOGIA E PEDOLOGIA	05
GEOPROCESSAMENTO	05
ESTUDOS E AVALIAÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS	05
MANEJO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS	05
GESTÃO E PLANEJAMENTO DE PROJETOS AMBIENTAIS	05
GESTÃO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO	05
NOÇÕES DE TRATAMENTO DE RESÍDUOS	05
RECUPERAÇÃO DE ÁREAS DEGRADADAS	05

INFORMÁTICA PARA INTERNET

DISCIPLINA	Nº de questões
SISTEMAS OPERACIONAIS E SIFWARES APLICATIVOS	06
MANUTENÇÃO E REDES DE COMPUTADORES	06
DESENVOLVIMENTO WEB I	06
ALGORITMO E BANCO DE DADOS	06
ADMINISTRAÇÃO	06
DESENVOLVIMENTO WEB II	06

ALGUNS RESULTADOS DO SIMULADO DAS TURMAS PESQUISADAS

1º SIMULADO 2017 – 2º ANO DE INFORMÁTICA PARA A INTERNET

ALUNOS	dia 01	dia 02	Total	Questões	Nota-Final
	9	18	27	78	3,46
	18	20	38	78	4,87
	20	26	46	78	5,90
	16	20	36	78	4,62
	25	34	59	78	7,56
	20	31	51	78	6,54
	29	27	56	78	7,18
	25	27	52	78	6,67
	28	27	55	78	7,05
	26	32	58	78	7,44
	25	27	52	78	6,67
	14	19	33	78	4,23
	19	30	49	78	6,28
	29	32	61	78	7,82
	10	24	34	78	4,36
	19	21	40	78	5,13
	19	17	36	78	4,62
	29	33	62	78	7,95
	15	28	43	78	5,51

1º SIMULADO 2018 – 3º ANO DE INFORMÁTICA PARA A INTERNET

Nome	dia 01	dia 02	Total	Questões	Nota-Final
	16	17	33	74	4,46
	19	20	39	74	5,27
	18	18	36	74	4,86
	0	0	0	74	0,00
	25	26	51	74	6,89
	29	32	61	74	8,24
	25	33	58	74	7,84
	25	27	52	74	7,03
	28	27	55	74	7,43
	28	33	61	74	8,24
	31	31	62	74	8,38
	10	18	28	74	3,78
	18	32	50	74	6,76
	29	34	63	74	8,51
	19	22	41	74	5,54
	18	17	35	74	4,73
	34	32	66	74	8,92
	25	29	54	74	7,30

1º SIMULADO 2016– 1º ANO DE AGROPECUÁRIA

Nome	dia 01	dia 02	Total	Questões	Nota-Final
	26	25	51	76	6,71
	0	14	14	76	1,84
	16	18	34	76	4,47
	23	18	41	76	5,39
	13	16	29	76	3,82
	17	19	36	76	4,74
	19	20	39	76	5,13
	20	27	47	76	6,18
	27	30	57	76	7,50
	23	21	44	76	5,79
	24	25	49	76	6,45
	28	25	53	76	6,97
	19	18	37	76	4,87
	16	17	33	76	4,34
	17	20	37	76	4,87
	11	20	31	76	4,08
	13	18	31	76	4,08
	19	23	42	76	5,53
	21	13	34	76	4,47
	17	11	28	76	3,68
	22	16	38	76	5,00
	26	22	48	76	6,32
	18	21	39	76	5,13
	15	13	28	76	3,68
	17	16	33	76	4,34
	14	10	24	76	3,16
	13	11	24	76	3,16
	15	19	34	76	4,47
	17	15	32	76	4,21
	21	15	36	76	4,74
	25	24	49	76	6,45
	26	21	47	76	6,18
	27	21	48	76	6,32
	18	20	38	76	5,00

1º SIMULADO 2018– 3º ANO DE MEIO AMBIENTE

Nome	dia 01	dia 02	Total	Questões	Nota-Final
	17	17	34	78	4,36
	27	35	62	78	7,95
	17	23	40	78	5,13
	23	28	51	78	6,54
	23	23	46	78	5,90
	26	25	51	78	6,54
	27	24	51	78	6,54
	16	24	40	78	5,13
	17	17	34	78	4,36
	30	28	58	78	7,44
	31	33	64	78	8,21
	24	28	52	78	6,67
	31	29	60	78	7,69
	25	19	44	78	5,64
	17	18	35	78	4,49
	27	24	51	78	6,54
	32	29	61	78	7,82
	15	14	29	78	3,72
	22	28	50	78	6,41
	16	25	41	78	5,26
	17	17	34	78	4,36
	20	23	43	78	5,51
	21	21	42	78	5,38
	23	22	45	78	5,77
	13	23	36	78	4,62
	23	18	41	78	5,26
	25	21	46	78	5,90
	22	16	38	78	4,87
	25	19	44	78	5,64
	24	14	38	78	4,87
	29	29	58	78	7,44
	18	21	39	78	5,00