



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CAMPUS CAMPO GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**RAQUEL SANTOS**

**EFETIVIDADE DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE NA**  
**PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA**  
**PROPOSTA DE INSTRUMENTO AVALIATIVO**

CAMPO GRANDE, MS

2021

**RAQUEL SANTOS**

**EFETIVIDADE DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE NA  
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA  
PROPOSTA DE INSTRUMENTO AVALIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de (Mestre/Mestra) em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz da Motta Silva

Campo Grande, MS

2021

Santos, Raquel  
S237e Efetividade da Avaliação do Docente pelo Discente na perspectiva da formação humana integral: uma proposta de instrumento avaliativo / Raquel Santos. – Campo Grande-MS, 2021. 79 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021. Orientador: Prof. Dr. André Luiz da Silva Motta.

Inclui referências.

1. Auto avaliação institucional. 2. Avaliação do docente. 3. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. I. Motta, André Luiz da Silva. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de PósGraduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 371.144

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Campus Campo Grande - IFMS  
Bibliotecária: Paula F. K. Iseki Marques CRB1 – n. 2502

---

**RAQUEL SANTOS**

**EFETIVIDADE DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE NA  
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA  
PROPOSTA DE INSTRUMENTO AVALIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2022

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. André Luiz da Motta Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul  
Orientador

---

Prof. Dr. Danilo Ribeiro de Sá Teles  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo apoio e fé incondicionais, especialmente minhas irmãs Ibelize e Renata, que sempre acreditaram na minha capacidade de concluir este e outros projetos;

Ao meu filho, por ser minha primeira e mais forte motivação;

Ao meu marido, pela parceria de sempre;

Ao meu orientador, pelos direcionamentos e contribuições precisas, que nortearam o andamento deste trabalho;

À minha amiga Cíntia, sem a qual eu não teria conseguido concluir este trabalho. Sua ajuda foi primordial e me mostrou que anjos existem e estão entre nós. Espero um dia poder retribuir ou continuar esta corrente do bem.

À minha amiga Euricléia, cuja sensibilidade e amorosidade tornaram essa jornada mais humana. Grata pelas longas e revigorantes conversas, de onde muitas vezes, veio a motivação para continuar;

Aos colegas de turma e professores do Mestrado, grata por todo o apoio e aprendizado proporcionado durante essa jornada.

## RESUMO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado investigou se o atual modelo de Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) realizada no IFMS dialoga com o Projeto Político-Pedagógico que está na base dos Institutos Federais, contribuindo para a formação humana integral dos educandos. Neste trabalho, buscamos identificar as percepções dos docentes do ensino médio integrado quanto à ADD, assim como analisar os objetivos institucionais para esta avaliação. Interpretando os dados levantados, analisamos, pelo método dialético, qual concepção teórica-filosófica de avaliação e trabalho docente embasam o atual modelo de ADD e qual concepção de formação humana a norteia. Como produto educacional, ao final da pesquisa propusemos um questionário para efetivação da Avaliação do Docente pelo Discente dentro de uma perspectiva de formação humana integral que vise a travessia para uma formação politécnica. Os resultados deste trabalho apontaram para um alinhamento teórico entre a ADD no IFMS e sua fundamentação descrita nos documentos institucionais ao Projeto Político-Pedagógico dos Institutos Federais. Entretanto, na percepção docente, identificamos uma diversidade de concepções sobre a função social da educação, a efetividade e necessidade da ADD e principalmente, percebemos que a concepção de formação humana integral não é amplamente compreendida e acolhida entre os docentes participantes da pesquisa, o que, no limite, implica em prejuízo para a materialização, em grande parte, do projeto formativo proposto pelos Institutos Federais

**Palavras-Chave:** Auto avaliação Institucional. Avaliação do Docente. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

## ABSTRACT

The research work presented here investigated if the current model of Evaluation of the Teacher by the Student (ADD), carried out in IFMS, dialogues with the Political-Pedagogical Project that underlies the Federal Institutes, contributing to the integral human education of the students. In this work, we sought to identify the perceptions of integrated high school teachers regarding ADD, as well as analyze the institutional goals for this evaluation. Interpreting the data collected, we analyzed, employing the dialectical method, which theoretical-philosophical conception of evaluation and teaching work underlies the current model of ADD and which conception of human education guides it. Aligning with ProfEPT objectives, the educational product is a proposal of an alternative instrument/tool of Evaluation of the Teacher by the Student after analysis and interpretation of the data obtained during the research, employing the understanding of the factors that impact the effectiveness of this instrument as a promoter of integral human education, within a perspective of education that aims at the passage to polytechnic education. Results pointed to a theoretical alignment between the ADD in IFMS and its rationale described in the institutional documents to the Political-Pedagogical Project of the Federal Institutes. However, in the teachers' perception, we identified a diversity of conceptions about the social function of education, the effectiveness and necessity of the ADD and, above all, we realized that the concept of integral human education is not widely understood and accepted among the teachers participating in the research, which, in the limit, implies a loss for the materialization, in large part, of the training project proposed by the Federal Institutes.

**Key-words:** Institutional Self-evaluation; Evaluation of the Teacher; Professional Technical High School Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD	Avaliação do Docente pelo Discente
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação do Produto Educacional.....	67
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos Avaliativos no IFMS .....	14
Quadro 2 - Historicidade do campo disciplinar das concepções avaliativas .....	28
Quadro 3 - Funções da Avaliação Educacional, de acordo com Castillo e Diago .....	29
Quadro 4 - Classificação das Avaliações Educativas por Casanova (1995) .....	29
Quadro 5 – Categorias Marxistas.....	37
Quadro 6 - Perguntas do questionário para docentes relacionando temas/categorias e finalidade .....	42
Quadro 7 - Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos .....	44

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Ensino Médio Integrado: Concepções</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>A Prática Docente na Educação Integrada</b> .....	<b>21</b>
2.2.1	<i>Saberes Docentes e Formação Integral</i> .....	21
2.2.2	<i>Interdisciplinaridade como Prática Educativa</i> .....	22
2.2.3	<i>Contextualização</i> .....	25
2.2.4	<i>Aprendizagem Ativa na Formação Integrada</i> .....	25
<b>2.3</b>	<b>Avaliação: Pressupostos Teóricos</b> .....	<b>26</b>
2.3.1	<i>Avaliação Educacional</i> .....	27
2.3.2	<i>Funções e tipos de avaliação no contexto educacional</i> .....	29
2.3.3	<i>Avaliações externas e a concepção de formação integrada</i> .....	31
2.3.4	<i>Avaliação do Desempenho Docente</i> .....	31
2.3.5	<i>Avaliação do Docente pelo Discente</i> .....	33
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>Materialismo Histórico Dialético enquanto Método de Pesquisa e Método de Exposição</b> .....	<b>36</b>
3.1.1	<i>Indicadores de Análise no Método Histórico Dialético</i> .....	36
3.1.2	<i>Categorias marxistas</i> .....	37
<b>3.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>39</b>
3.2.1	<i>Natureza da Pesquisa</i> .....	39
3.2.2	<i>Levantamento Documental</i> .....	40
3.2.3	<i>Levantamento Bibliográfico</i> .....	40
3.2.4	<i>Aplicação de Questionários aos docentes:</i> .....	41
<b>3.3</b>	<b>Indicadores e Instrumentos/procedimentos Procedimentos metodológicos Metodológicos</b> .....	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>Levantamento Bibliográfico</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Análise dos documentos institucionais</b> .....	<b>46</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise das respostas dos docentes ao questionário</b> .....	<b>48</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>64</b>

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>79</b>
	<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No bojo de uma concepção de formação humana omnilateral, em que as principais dimensões da vida social (ciência, cultura e trabalho) sejam incluídas no processo formativo, Ramos (2017) defende que a integração da educação básica com a educação profissional possibilita aos jovens e adultos apropriarem-se de saberes socialmente valorizados, instrumentalizando-os para a crítica e transformação de sua própria realidade.

Como uma das possibilidades de objetivação desse ideário, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dentre as instituições que compõem a rede, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, que teve o início de suas atividades presenciais com a oferta do ensino médio integrado em 2011. O Decreto 5.154/2004 que revogou o Decreto 1.996/1997, permitiu que a educação profissional ocorresse de forma integrada ao nível médio e possibilitou a criação dos institutos federais sob uma perspectiva de base unitária na formação humana, que unisse as dimensões científicas, tecnológicas e culturais com a formação profissional. Embora, por força de legislação, destine pelo menos 50% de suas vagas ao ensino médio integrado, os Institutos Federais (IFs) são instituições verticalizadas, ou seja, ofertam educação básica e superior, com as especificidades que a legislação determina, mas sob a mesma base conceitual que fundamenta a proposta de educação politécnica.

O conceito de politecnia que norteia este trabalho é o preconizado por Saviani (2003, p.140), que o define como “uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. A materialização dessa concepção de educação perpassa fundamentalmente pelo desenho adequado de um currículo integrado, fundamentado no conceito de politecnia. A efetivação deste currículo ocorre em práticas educativas realizadas principalmente pelo trabalho docente, alinhadas com os pressupostos teóricos-filosóficos que embasam a concepção de homem e sociedade adotada pela instituição educacional e formalizada em seu Projeto Político-Pedagógico.

Na perspectiva integral ou omnilateral de formação humana, o desenvolvimento, no educando, da capacidade de análise crítica da realidade é uma

constante busca. Neste viés, o discente, enquanto sujeito de direitos, tem a possibilidade de realizar a leitura crítica da realidade de sua própria formação e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem do qual é parte. Instrumentalizando esta análise, crítica ou pro forma, formalizam-se as avaliações institucionais, internas ou externas. Neste trabalho, o recorte esteve na avaliação do trabalho docente realizada pelo discente.

O diagnóstico contínuo e idealmente confiável do trabalho docente em sala de aula, na perspectiva do discente, pode ser realizado por diversos instrumentos, formais ou informais, em um viés colaborativo e formativo. Espontaneamente, dialogando com os estudantes em momentos oportunos, o docente recebe avaliação de sua prática, tendo a oportunidade de adequá-la ou mantê-la, fundamentando junto ao seu público, quando necessário. Formalmente, o desempenho docente é mensurado como parte integrante de um processo sistematizado de avaliação, tendo metodologias, concepções e finalidades específicas.

Entretanto, a avaliação do desempenho docente e do rendimento escolar discente insere-se em um contexto social e educativo maior que transcende o espaço da sala de aula. Múltiplas influências, internas e externas à instituição educacional, interferem no processo de ensino e aprendizagem, e no limite, no desempenho docente, a começar por políticas educacionais traduzidas em legislações, normatizações e avaliações externas em larga escala.

No Brasil, as avaliações em larga escala surgiram no debate político no início da década de 90, por influência do processo de redemocratização e especialmente, seguindo tendências internacionais. Especialmente sobre educação básica, a discussão sobre a qualidade da educação tem sido intrinsecamente relacionada à avaliação do rendimento escolar, na modalidade ranqueamento, inclusive entre países (por exemplo, a avaliação PISA) a partir de resultados do sistema de avaliação externa. Este posicionamento tem embasado decisões políticas que incidem diretamente sobre a política educacional, organização curricular, saberes selecionados como pedagogicamente e socialmente relevantes, seleção de métodos de ensino e material didático, além de influenciar diretamente na formação docente (SAUL, 2015).

Nesta perspectiva, o Ensino Médio Integrado (EMI), enquanto nível e modalidade de ensino integrante do Sistema de Ensino Federal está igualmente inserido neste padrão avaliativo, tendo seu “padrão de qualidade” atestado pelo Enem

(Exame Nacional de Ensino Médio). Entretanto, institucionalmente, a avaliação externa dos Institutos Federais, nos âmbitos administrativos, pedagógicos e estruturais está inserida no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), pois em sua lei de criação, os Institutos foram equiparados às Universidades Federais para fins de regulamentação do processo de avaliação institucional. Isso significa que a prática de Avaliação Institucional Interna desenvolvida nos IFs segue os moldes regulatórios do Sinaes, não contemplando processos avaliativos diferenciados para os demais níveis e modalidades de ensino ofertados nos IFs.

O Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, prevê ciclos e instrumentos avaliativos para mensurar o desempenho e a qualidade das instituições de educação superior. Neste modelo, as avaliações de desempenho do trabalho docente são parte do escopo Autoavaliação institucional, sendo instrumentalizadas, dentre outros, pela Avaliação do Docente pelo Discente. A referida Lei preconiza:

Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (BRASIL, 2004).

Em consonância com o Sinaes, os processos avaliativos no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) são divididos em internos e externos, que compreendem as avaliações realizadas pela própria instituição e por comissões avaliadoras externas, respectivamente, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Processos Avaliativos no IFMS

Processos Avaliativos Internos	Autoavaliação Institucional
	Avaliação do Docente pelo Discente
Processos Avaliativos Externos	Avaliação de Recredenciamento Institucional
	Avaliações de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação presencial e a distância
	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Graduação (Enade)

Fonte: Pró Reitoria de ensino (IFMS, 2018)

Considerando que o enfoque do presente trabalho são os processos avaliativos internos, recortando a Avaliação do Docente pelo Discente (ADD), seguiremos com uma breve contextualização desse processo no IFMS.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS (PDI 2019-2023) assim descreve e prescreve a ADD:

A Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) é um processo institucional realizado semestralmente, de acordo com o calendário proposto pela Pró-Reitoria de Ensino. Tem como objetivo aprimorar a qualidade do curso e o desempenho do docente na sala de aula, bem como consolidar os pontos fortes do ensino no IFMS. Inicialmente são realizadas reuniões de sensibilização com estudantes, evidenciando os objetivos da avaliação e a garantia do anonimato; e com professores, a fim de refletirem sobre a prática pedagógica e possibilidades de melhorias. Por meio de questionário online, os estudantes avaliam voluntariamente todos os docentes das unidades curriculares nas quais estão regularmente matriculados, sejam eles efetivos ou substitutos. O questionário tem como base as atividades didático-pedagógicas, as metodologias utilizadas, bem como a relação professor estudante. A divulgação do processo de avaliação é feita no site institucional (IFMS, 2018, p.148).

O Regulamento deste instrumento no âmbito do IFMS (Resolução COSUP/IFMS 096, de 28/11/2017), no seu Art 1º preconiza: “A Avaliação Docente pelo Discente (ADD) é uma etapa da Avaliação Institucional, em que o estudante avalia o docente nos diversos níveis e modalidades de ensino, vinculada à Avaliação de Desempenho do Servidor Docente” (IFMS, 2017). A finalidade é descrita no Art 2º: “A ADD tem como finalidade fornecer dados e informações precisos, sistemáticos e padronizados sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem movimentado nas salas de aula e demais ambientes de aprendizagem” (IFMS, 2017).

Embora a Lei 10.861/2004 que regulamenta o Sinaes prescreva a participação de toda a comunidade acadêmica, notadamente o segmento discente, em um sistemático processo de autoavaliação institucional (Art. 2º, IV), esta legislação refere-se à educação de nível superior. Entretanto, o IFMS optou por estender esta etapa avaliativa aos estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino ofertados na Instituição, conforme descrito no Art. 1º do Regulamento da Avaliação do Docente pelo Discente no IFMS (2017). Desse modo, utilizando-se do mesmo instrumento, qual seja um questionário eletrônico padronizado, os discentes regularmente matriculados em cursos de nível médio integrado ao técnico, graduações, pós-graduações, formações técnicas subsequentes e de cursos inicial e continuada são convidados a participar como avaliadores do desempenho de seus docentes.

Complementando a legislação pertinente, a Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, emitida pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC. No art 7º, dentre outros requisitos, o inciso II traz que “A avaliação para a progressão funcional nas Classes DI, DII, DIII e DIV da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, levará em consideração, entre outros, os seguintes elementos:- desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE”;

Com base, entre outros, na Portaria mencionada, e por conta da prerrogativa de autonomia prevista em legislação para uma instituição autárquica, o IFMS publicou a Resolução 034, de 01 de novembro de 2014, que estabelece o Programa de Avaliação de Desempenho trazendo a seguinte definição:

A nota final do servidor docente: será composta pela média aritmética das notas de sua autoavaliação e da avaliação da chefia imediata, que terá pontuação máxima de 70 pontos, somada a pontuação da avaliação discente, com pontuação máxima de 30 pontos (IFMS, 2014, *online*).

No Campus Campo Grande, a participação discente na ADD é fortemente incentivada através de sensibilização prévia pela equipe pedagógica, comunicação institucional, dentre outros. Após a aplicação da avaliação, realizada por Comissão multidisciplinar prevista no Regulamento (IFMS, 2017) da ADD, os dados gerados pelo sistema eletrônico são analisados e organizados pela equipe pedagógica em relatórios individualizados. Neste documento são identificados e apontados aspectos positivos, bem como são sugeridas algumas estratégias administrativas ou pedagógicas visando superar os pontos negativos e dificuldades levantadas.

Na próxima etapa do processo são agendadas reuniões entre a equipe pedagógica do Campus e o docente para repasse dos resultados e, quando pertinente, orientações didáticas e metodológicas. Posteriormente, são realizados momentos para devolutiva aos estudantes sobre os encaminhamentos efetuados.

Nosso interesse na ADD como problema de pesquisa e objeto de estudo deu-se por conta do cargo público ocupado à época do início da pesquisa pela mestrandia, no IFMS. Enquanto Técnica em Assuntos Educacionais, lotada no Campus Campo Grande e integrante da Equipe Pedagógica local, temos como atribuições do cargo, dentre outros, o suporte e operacionalização da ADD. Desde o momento de

sensibilização dos estudantes, até o tratamento dos dados e repasse dos resultados aos docentes, passando pela aplicação dos questionários, podemos refletir sobre as potencialidades e fragilidades deste processo avaliativo, que também é prática educativa, bem como acolher percepções tanto dos docentes quanto dos discentes envolvidos acerca da efetividade deste processo.

Presumimos que, embora reconhecidamente válidas sob determinados aspectos, as avaliações institucionais estão sujeitas a críticas e questionamentos quanto à utilização eficaz dos resultados obtidos ou até mesmo acerca da finalidade destas avaliações.

Conforme Rothen, Santana e Borges (2018), avaliações que se apoiam nos conceitos de autonomia, responsabilidade, prestação de contas, publicização e meritocracia podem minimizar a influência do contexto social, econômico e político nos resultados obtidos pela instituição. Estes conceitos, transformados em índices, tendem a favorecer o ranqueamento entre instituições essencialmente desiguais. Os autores alertam ainda para o risco de converter responsabilidade em responsabilização, personificando no docente toda uma gama de fatores contextuais que interferem na qualidade educacional e que não podem ser alterados individualmente e por vezes, nem mesmo institucionalmente.

Lück (2012) contribui pontuando que a avaliação institucional interna precisa estar embasada por uma concepção alinhada aos pressupostos teóricos-metodológicos e pedagógicos adotados pela instituição; e ressalta a importância de que tanto a metodologia, como o trabalho analítico e interpretativo dos dados devem ocorrer de forma contextualizada e integrada aos demais processos educacionais. De forma complementar, Saul (2015) enfatiza que um sistema de avaliação que dialoga com uma educação democrática incorre em incoerência ao defender propostas de cunho meritocrático, nas quais índices resultantes de avaliações externas, regidas pela lógica do controle, produzem rankings entre alunos, escolas e professores.

Sendo assim, à luz do conhecimento produzido acerca da temática, pressupomos que ao identificar o alinhamento da ADD aos fundamentos do Projeto Político-Pedagógico que fundamenta os Institutos Federais, esta possa ser readequada e utilizada para atender os objetivos educativos a que se propõe, em uma perspectiva qualitativa, conforme explicitado no Regulamento de Avaliação do Docente pelo Discente do IFMS, a saber:

- aprimorar a qualidade do curso, bem como melhorar o desempenho do docente nos aspectos qualitativos decorrentes de formação acadêmica, experiências profissionais anteriores, pressupostos teórico-metodológicos, posturas pessoais, condições psicológicas, valores culturais e morais.
- planejar ações de implementação/efetivação de políticas institucionais, visando suprir possíveis fragilidades e consolidar os pontos fortes do ensino na Instituição (IFMS, 2017, p. 6).

Desta forma, com o intuito de delimitar o tema e aprofundar a análise, esta pesquisa teve como objetivo geral a investigação do alinhamento da Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) com o projeto político-pedagógico que fundamenta os Institutos Federais, na perspectiva da formação humana integral.

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa expresso no objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos: identificar, nos documentos institucionais, qual a perspectiva teórica de trabalho docente fundamenta a ADD no IFMS e se esta visão contribui para a formação humana integral por meio da melhoria das condições e exercício da prática docente; investigar, na percepção docente, o que a ADD tem efetivamente produzido, comparando esta percepção aos objetivos institucionais e estes ao projeto político-pedagógico que fundamentam os Institutos Federais e por fim, propor uma alternativa de instrumento ou ferramenta que instrumentalize a ADD para o Ensino Médio Integrado em consonância com uma perspectiva de educação como travessia para uma formação humana politécnica/omnilateral.

Justificamos nossa pesquisa com o que preconiza Sordi (2002, p. 68) “[...] a avaliação bem intencionada e madura não pode se furtar a ser ela própria objeto de avaliação [...]”.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação político-pedagógica que embasa e norteia a missão institucional e social dos Institutos Federais desde a sua criação, embasa-se nas seguintes diretrizes (PACHECO, 2015):

- Formação Humana Integral;
- Cidadania;
- Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como categorias Indissociáveis da Formação Humana;
- Trabalho como Princípio Educativo;
- Pesquisa como Princípio Educativo: o trabalho de re(construção) do conhecimento;
- A Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular.

Nos próximos tópicos apresentamos as concepções de EMI que orientam a presente pesquisa, aspectos que identificamos como necessários à prática docente nessa modalidade de ensino. Além disso, discutimos os pressupostos teóricos quanto ao conceito de avaliação e suas diferentes concepções e fins.

### 2.1 Ensino Médio Integrado: Concepções

Ramos (2017) pontua que as concepções que embasam uma educação integrada, perpassam por dois pilares fundamentais: uma escola unitária, com igual direito de acesso ao conhecimento para todos e uma educação politécnica, que possibilite ao estudante a compreensão dos fundamentos científico, tecnológicos e históricos da produção moderna.

A autora ainda aponta, em trabalho anterior, Ramos (2008), a existência de três sentidos que permeiam a relação integrada entre ensino médio e educação profissional. São estes: a formação omnilateral, expressando uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; indissociabilidade entre a educação básica e o ensino profissionalizante; e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

A formação omnilateral engloba uma concepção de formação humana que envolve todas as dimensões da vida no processo formativo. Trata-se de postura filosófica que pressupõe o ser como totalidade, reunindo no mesmo processo formativo as dimensões culturais, científicas e profissionais. A esse respeito, Moura (2015) explica que as concepções de formação omnilateral, politécnica ou integral têm origem na obra de Marx e Engels, e carregam consigo determinada concepção de homem e sociedade. O autor ainda ressalta que, assim como na escola unitária, de Gramsci, na teoria marxista não há respaldo para a formação estritamente profissionalizante de adolescentes, quando a finalidade é a autonomia e emancipação humana.

Entretanto, no modelo de sociedade existente, não há como desconsiderar a realidade que se impõe à classe trabalhadora. Desta forma, ao integrar o ensino médio ao ensino profissionalizante, busca-se oportunizar ao estudante tanto um meio de inserção no mundo do trabalho, quanto o acesso ao conhecimento socialmente valorizado, que poderá muni-lo para uma inserção crítica na realidade, com vistas a transformá-la.

Desta convergência de fatores busca-se a formação do sujeito crítico, ético e consciente, cuja inserção na sociedade dá-se de forma autônoma e emancipada. Dialogando com os fundamentos políticos pedagógicos e as práticas educativas em EPT, faz-se necessário discutir e promover a adequada formação inicial e continuada do docente que, em última instância, materializa em sua prática pedagógica grande parte do projeto formativo proposto pelos Institutos Federais.

O Documento Base da EPT (BRASIL, 2007), traz algumas considerações acerca da formação específica para a docência em EPT. Além de defender a manutenção de quadro próprio deste profissional nas instituições, o texto explicita as duas dimensões formativas docentes, quais sejam a inicial e a continuada. A formação inicial refere-se ao bacharelado ou licenciatura na área de conhecimento do docente. Já a formação continuada, especialmente para a EPT, tem como finalidade mudar uma cultura pedagógica tradicional, inclusive na formação inicial do docente, que se caracteriza principalmente pela fragmentação dos conhecimentos.

Para Moura (2007), o maior objetivo de uma formação de professores para a EPT transcende a aquisição de metodologias didáticas e pedagógicas que priorizem a transmissão de conteúdos. O foco formativo são as políticas públicas em educação, especialmente as que promovam a integração entre a educação básica e a educação

profissional e tecnológica, que embora promovam a aquisição dos conhecimentos técnicos, nestes não se esgotam. O docente formado para a EPT inclui em seu trabalho pedagógico aspectos que possam contribuir para a superação de uma perspectiva formativa que priorize o mercado de trabalho e a economia, privilegiando o trabalhador enquanto ser humano em suas múltiplas relações.

O trabalho docente nesta perspectiva demanda formação constante, pois trata-se de processo educativo de caráter crítico-reflexivo, orientado pela e para a responsabilidade social. O professor não mais é apenas um transmissor de conteúdos acrícos e externos, assumindo agora o papel de mediador e problematizador no processo de ensino e aprendizagem, com competência técnica e responsabilidade (FREIRE, 1996).

## **2.2 A Prática Docente na Educação Integrada**

As práticas educativas no ensino médio integrado, em uma perspectiva de formação integral, devem ser norteadas por alguns eixos: homens e mulheres como seres históricos-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações; interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade (BARACHO et al., 2006).

Partindo desses pressupostos, alguns saberes e perspectivas pedagógicas são necessárias ao docente que atue no ensino médio integrado, visando à formação humana integral do educando.

### *2.2.1 Saberes Docentes e Formação Integral*

Tardif (2002), em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, relaciona quatro tipos de saberes que norteiam a formação e prática docente: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Segundo o autor, os saberes da formação profissional dizem respeito aos conhecimentos formais adquiridos pelo docente em seu percurso de formação. Saberes disciplinares são conhecimentos epistemológicos da área de formação do professor, enquanto os saberes curriculares constam nos documentos que organizam

os conteúdos em cada instituição, os currículos e documentos institucionais. Por último, os saberes experienciais trazem consigo o saber feito, refeito e validado na vivência do profissional docente e embasados por seus valores e visão de mundo.

Já para Freire (2015), em um contexto de educação dialógica e emancipatória, são diversos os saberes necessários à prática educativa. No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor traz uma série de pressupostos da prática docente, sempre refletindo dialeticamente sobre a relação educador e educando. Na obra, o conjunto de saberes divide-se em três pressupostos básicos: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Relacionando cada um desses pressupostos a diversos requisitos para a concretização de uma prática educativa dialógica, o autor reitera o compromisso do educador com o educando em uma docência embasada por engajamento político, ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica.

Entendemos que as obras citadas se complementam e vão ao encontro do que se propõe como saberes essenciais para a docência na Educação Profissional e Tecnológica, em uma perspectiva de formação humana integral.

### *2.2.2 Interdisciplinaridade como Prática Educativa*

Os saberes científicos e escolares tradicionalmente são organizados de forma fragmentada e compartimentada em disciplinas delimitadas rigidamente pelos currículos acadêmicos e escolares. O docente, especialista em uma área de conhecimento, desde a sua formação inicial, atua em sua especialidade epistemológica e nela se aprimora ao longo do tempo.

Entretanto, com o acelerado avanço dos meios de comunicação humana, desenvolvimento da ciência e rápido crescimento de novas tecnologias esse modelo curricular tem se mostrado insuficiente (PIRES, 1998). A contemporaneidade demanda indivíduos aptos à apreensão e compreensão da realidade com suas múltiplas determinações e mediações. Empreender, inovar, solucionar, criar são alguns dos verbos da atualidade. Embora várias questões críticas sobre as relações sociais ainda mais exploratórias possam ser arguidas neste atual estágio do desenvolvimento humano, é fato que o sistema escolar não acompanha as mudanças da sociedade na mesma velocidade em que estas ocorrem.

No intuito de superar esta fragmentação do conhecimento em unidades curriculares estanques, várias são as propostas de técnicas e métodos pedagógicos. Destacamos resumidamente três possibilidades: multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Pires (1998), explica que a multidisciplinaridade visa criar possibilidades de que um mesmo conteúdo seja ministrado por docentes de áreas do conhecimento diferentes, cada qual abordando a dimensão referente a sua perspectiva epistemológica. Segundo a autora, a multidisciplinaridade, por não favorecer uma real unidade na apreensão do conhecimento, tem sido considerada como uma forma de justapor artificialmente disciplinas distintas, sem um ponto de interseção real entre elas.

Embasada em modernos aportes teóricos como a Teoria da Complexidade e o Holismo, ainda pouco estudados, a transdisciplinaridade toma como categoria de totalidade a soma total das partes (PIRES,1998). Em fase de consolidação, este aporte teórico pressupõe o conhecimento factual do que está posto, a realidade como se mostra em dado momento, em uma perspectiva pós-moderna. Transpondo esse ideário para as práticas pedagógicas, implicaria a superação dos saberes escolares divididos em disciplinas. Neste aspecto, a autora pontua que tal referencial desconsidera que a totalidade é a síntese histórica das partes, desfavorecendo a possibilidade de análise crítica da realidade em relação aos seus determinantes histórico-sociais.

Ao discorrer sobre a interdisciplinaridade, a autora pontua que esta é uma possibilidade de integração disciplinar entre teoria e prática, visando à formação integral, em uma perspectiva de totalidade. Sendo assim, há clareza na relação entre a prática e a teoria que a embasa e determina. A ação é permeada por reflexão, transformando-se em práxis humana. Oriunda de manifestações populares estudantis na década de 70 contra a organização curricular universitária vigente à época, a interdisciplinaridade pode ser entendida como prática educativa e social fundamentada na relação integradora entre teoria e prática, visando superar a fragmentação arbitrária dos saberes e seu descolamento das práticas sociais. Tal prática é embasada por pensamento crítico, com a finalidade de fomentar ações de transformação social.

Tratando sobre a interdisciplinaridade, Frigotto (2008) pontua que mais que uma técnica didática ou método de investigação, trata-se de uma necessidade e um problema que se materializa no plano histórico-cultural e epistemológico. Na produção

e socialização do conhecimento, o primeiro obstáculo são as limitações do sujeito. Há uma limitação humana para a apreensão da realidade, que se dá a conhecer histórica, sistemática e cumulativamente. Não é possível a um indivíduo isoladamente desvelá-la integralmente. O conhecimento dá-se em processo permanentemente inconcluso, posto que a materialidade do saber é histórica e social, sempre em fase de construção e reconstrução.

Potencializando essa limitação, há o agravante de que o processo de desvelamento da realidade ocorre em uma sociedade cindida em classes, sob o modo de produção social capitalista, o que potencializa o processo de cisão e alienação humanas. O autor ainda explica que o sujeito que busca e/ou socializa o conhecimento, mesmo que não o reconheça, carrega consigo a matriz histórico-cultural de sua classe, podendo recair em ecletismos ou outras armadilhas teóricas que seriam danosas ao desvelamento crítico da realidade. Nesta confluência de fatores, a interdisciplinaridade se põe como grande desafio nas práticas educativas.

Para o autor, a plena superação dessas condições implica a superação da atual sociedade dividida em classes. Entretanto, nas condições materiais existentes, a interdisciplinaridade é condição necessária para o desvelamento crítico da realidade. Enquanto prática pedagógica, a interdisciplinaridade encontra desafios tanto na formação do professor, que acontece na lógica fragmentária e positivista, bem como na organização do próprio trabalho pedagógico, que incorre no mesmo modelo. O caminho apontado para superação do positivismo reinante no modelo escolar atual, segundo Frigotto (2008), perpassa pela educação politécnica, com vistas a escola unitária, preconizada por Gramsci<sup>1</sup>.

Saviani (2003, p.140), conceitua a educação politécnica como “uma educação unitária e universal destinada a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. No ensino médio integrado, a educação politécnica constitui o início, uma travessia para o modelo de escola unitária que não mais fará distinção entre classes sociais e formação geral ou

---

<sup>1</sup> A formação integral proposta pela escola unitária de Gramsci possibilita que os educandos acessem os elementos culturais mais desenvolvidos, decorrentes da ciência, tecnologia, filosofia e arte. Ao se apropriarem desse acervo cultural produzido pela humanidade, presume-se a elevação do nível de consciência dos educandos, induzindo um nível mais elevado de ação individual e coletiva na sociedade. Adicionalmente, a escola unitária inclui o trabalho como princípio educativo, resultando na articulação, no mesmo processo de ensino e aprendizagem, do saber e do fazer (MARTINS, 2021).

técnica (MOURA, 2013). Nesta conjuntura, o trabalho docente se reveste de grande responsabilidade, pois deverá ser inspirado em outra concepção de homem e sociedade.

### *2.2.3 Contextualização*

Para Moura (2007), o conhecimento significativo é contextualizado, ou seja, é produzido e utilizado em contextos específicos. Nas práticas educativas, esse pressuposto diz respeito à tradução de abstrações científicas em saberes escolares, explicitando a relação destes com a vida experiencial concreta de estudantes e educadores. A contextualização significativa dos saberes escolares também se dá como ferramenta de análise crítica da realidade, problematizando-a com o objetivo de compreendê-la e transformá-la.

Por este motivo, o autor exorta que a contextualização não deve ser entendida como um mecanismo de seleção apenas dos conteúdos que tenha relação direta com as práticas sociais e vivenciais dos educandos. A contextualização, neste cenário, atua em favor da transformação dos saberes baseados no senso comum ou fontes não-científicas em saberes escolares de base científica e como estratégia de problematização da realidade.

No ensino médio integrado, uma formação contextualizada socialmente pressupõe uma perspectiva de totalidade, incluindo as dimensões humana, científicas, tecnológicas e a formação para mundo do trabalho. Nesta abordagem, o trabalho docente deve ser norteado por pressupostos de integralidade humana e de forma a contextualizar criticamente a realidade.

### *2.2.4 Aprendizagem Ativa na Formação Integrada*

Na concepção de formação humana que considera o sujeito em sua totalidade nas dimensões que dizem respeito às práticas sociais, não há coerência em processo de ensino e aprendizagem que desconsidere a capacidade que os seres humanos possuem de construir e reconstruir ativamente seu próprio conhecimento.

Essa perspectiva de aprendizagem é preconizada por Freire (2015), que pontua que a educação, embora seja mediada pela realidade e orientada pelo

docente, é construída pelo próprio educando, realizando-se nas interações sociais com outros seres sócio-históricos, por meio de palavras, ações e reflexões.

Neste viés, não há aprendizado de modo significativo quando todo o processo de ensino e aprendizagem se resume a transmissão de conhecimentos pelo professor e memorização mecânica pelos alunos. De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), esse modelo tem sido criticado por professores e estudantes. Os professores por vezes atribuem o fracasso escolar como sendo motivado pelo desinteresse dos discentes, enquanto os discentes alegam que a transmissão mecânica e descontextualizada torna o aprendizado um processo enfadonho e sem sentido. Neste formato, nem o uso de novos recursos metodológicos ou tecnológicos didáticos mostram-se promissores, pois a lógica do processo educativo permanece a mesma.

As autoras defendem que a reflexão crítica do docente sobre seu próprio trabalho, bem como a adoção de novos paradigmas de mediação pedagógica sejam caminhos possíveis para a superação do modelo pedagógico tradicional, que isoladamente tem se mostrado insuficiente. Como alternativa, propõem a adoção de metodologias ativas de ensino, sustentadas pelos seguintes princípios: o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, professor como mediador/facilitador e inovação.

Embora o sucesso da aprendizagem se deva a inúmeros fatores, alguns não são relacionados diretamente à atuação docente e ao espaço escolar. Entretanto, não há como desconsiderar o espaço profícuo para a prática docente intencional, crítica e reflexiva, cujos reflexos na formação humana integral são de inegável relevância.

### **2.3 Avaliação: Pressupostos Teóricos**

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1984, p.92).

Avaliação é ato intrínseco a qualquer atividade humana. Sendo assim, não há como apreender o processo educativo em sua complexidade sem as práticas avaliativas que norteiam seu planejamento e desenvolvimento. Portanto, o conceito de avaliação pode carregar diversas definições, de acordo com os objetivos a que serve.

Segundo Vianna (1989), avaliar é determinar o valor de alguma coisa para determinado fim. O autor também pontua como uma definição recorrente a avaliação como sendo a medição, quantificação de algo, com atribuição de valores numéricos que podem ser comparados com parâmetros previamente estabelecidos.

De encontro a este entendimento, Fernandes (2010) define que a avaliação é uma prática social, com possibilidade de auxiliar na caracterização, compreensão, divulgação e solução de diversos problemas inerentes à sociedade. Especialmente para a gestão, Afonso (2009) pontua que a avaliação normalmente é instrumento primordial, tendo papel fundamental na estruturação das relações de trabalho e de legitimação da organização.

Luckesi (1998), compreende que a avaliação engloba um processo com fases de coleta, análise e síntese de dados que dizem respeito ao objeto da avaliação. Estes dados, segundo o autor, recebem uma atribuição de valor ou qualidade e são comparados com determinado padrão previamente estabelecido. Como resultado desta comparação, o objeto avaliado recebe sua configuração de qualidade ou valor.

### *2.3.1 Avaliação Educacional*

No âmbito educacional, a literatura aponta que a avaliação foi inicialmente estruturada por Ralph Tyler, educador estadunidense, na década de 1930. Souza e Ferreira (2019) apontam que desde então, até meados de 1970/80, a avaliação educacional recebeu inúmeras contribuições e foi se consolidando como teoria com objetos e métodos próprios para a realização de diagnósticos cada vez mais precisos sobre o desempenho discente, docente, escolar e do sistema educacional como um todo. As autoras pontuam ainda, que, no âmbito brasileiro, o processo constitutivo do sistema de avaliação educacional sofreu forte influência do contexto estadunidense.

As concepções, objetivos e finalidades da avaliação no contexto educacional foram alteradas e/ou aprimoradas no decorrer do tempo, dialeticamente, conforme as demandas sociais e econômicas também se alteram. Silva e Gomes (2018), sintetizam quatro importantes momentos históricos com enfoques diferentes acerca da finalidade da avaliação educacional, sendo estes respectivamente: avaliação como mensuração, com enfoque nos objetivos educacionais; para atribuir juízo de valor e como negociação.

Historicamente, a avaliação no contexto educacional iniciou-se como atividade acessória ao processo de ensino e aprendizagem, normalmente restrita ao espaço intra escolar, e externamente, por acadêmicos. Entretanto, novas demandas sociais e novas concepções teóricas acerca dos objetivos sociais da educação e da própria avaliação, tornaram este campo do conhecimento específico e muito profícuo em produção científica. Atualmente, a avaliação educacional age diretamente, enquanto regulação, retroalimentação e reorientação de Políticas Públicas Educacionais, processo de ensino e aprendizagem, desempenho docente e discente, dentre outros. Fundamentada em pressupostos gerencialistas (prestação de contas à sociedade) ou democráticos (participação e representatividade), dentre outros, a avaliação presta-se atualmente como instrumento de gestão governamental, com os interesses e embates inerentes ao campo das políticas públicas (SILVA; GOMES, 2018).

O autor sintetiza a historicidade do campo disciplinar das concepções avaliativas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Historicidade do campo disciplinar das concepções avaliativas

<b>PERÍODOS</b>	<b>DEMANDAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b>	<b>CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO</b>	<b>TERMOS-CHAVE</b>
1890-1930	Testes mentais para o sistema educacional e as forças armadas norte-americanas	Mensuração	Medição Objetividade
1930-1957	Reformas curriculares e a massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Objetivos	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional
1957-1973	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano; governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor	Juízo de valor Accountability
1973-dias atuais	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Negociação	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/ Qualitativa Formativa/ Diferenciada/ Integradora

Fonte: Elaboração de Silva (2018) a partir de dados de Stufflebeam e Shinkfield (1987), Maroy e Dupriez (2000), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011).

### 2.3.2 Funções e tipos de avaliação no contexto educacional

Castillo e Diago (2009) elencou algumas funções da avaliação no contexto educacional e suas características principais. O quadro abaixo sintetiza as ideias do autor.

Quadro 3 - Funções da Avaliação Educacional, de acordo com Castillo e Diago

<b>Funções</b>	<b>Características</b>
Diagnóstica	Realizada previamente à ação pedagógica, visa diagnosticar os saberes prévios dos alunos
Reguladora	Possibilita regular a aprendizagem com base nas especificidades individuais dos alunos
Previsora	Pretende estimular as potencialidades de rendimentos dos alunos
Retroalimentadora	Possui função formativa, reorientando o processo de ensino e aprendizagem conforme os resultados avaliativos apontam fragilidades ou potencialidades da ação pedagógica
Controladora	Possui função de acreditação de saberes, certificações. Tal avaliação é exercida pela autoridade educacional

Fonte: Cardona (1994)

Já para Casanova (1995), as avaliações são classificadas segundo alguns critérios, elencados no quadro abaixo:

Quadro 4 - Classificação das Avaliações Educativas por Casanova (1995)

<b>Critérios</b>	<b>Características</b>
Momento da avaliação na ação pedagógica	Inicial / Processual / Final
Finalidade da avaliação	Diagnóstica / Formativa / Somativa
Extensão da avaliação	Global / Parcial
Origem dos agentes avaliadores	Interna / Externa
Agentes avaliadores	Autoavaliação / Heteroavaliação / Coavaliação
Tipo de avaliação	Normativa / criterial

Fonte: Casanova (1995)

Saul (2015), contribui com uma síntese que enfatiza modelos avaliativos com fundamentos antagônicos e finalidades diversas, conceituados por diversos autores, quais sejam:

- Emancipatória x Racionalidade Técnica : Saul (1985)\*;
- Reguladora x Emancipatória: Afonso (1998)\*;
- Formativa x Somativa : Perrenoud (1999)\*;
- Mediadora x Classificatória: Hoffman (2000)\*;
- Pedagogia do Exame x Construção do Conhecimento Significativo: Barriga (1990).

Saul (1988) elaborou o conceito de Avaliação Emancipatória, em contraponto à avaliação na perspectiva da lógica do controle, alinhado à proposta de educação crítica-libertadora. Este paradigma avaliativo foi criado tendo como “referências teóricas e metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, constituindo-se em matriz praxiológica que descreve, analisa e critica uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2015, p.1309).

A autora enfatiza que a avaliação emancipatória é norteada por dois objetivos principais: iluminar o caminho da transformação, pois está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar e autodeterminar (prover de autonomia) os agentes dessa transformação, pois possibilita a estes o acesso ao conhecimento crítico do concreto, da realidade desvelada, possibilitando a clarificação de alternativas para a transformação desse real.

Discorrendo sobre a concepção deste paradigma avaliativo, a autora destaca que esta concepção possui algumas características relevantes:

- compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- objetivo de replanejar a ação educativa (SAUL, 2015, p.1309)

Entendemos que na perspectiva da formação humana integral, a avaliação emancipatória alinha-se adequadamente aos pressupostos teóricos e metodológicos de proposta formativa que vise a autonomia, desenvolvimento de senso crítico e transformação da realidade social existente em outra menos desigual.

### *2.3.3 Avaliações externas e a concepção de formação integrada*

Silva e Ramos (2018) pontuam que as avaliações externas e internas sistematizadas influenciam na realização do projeto de formação integrada inicialmente concebido para o Ensino Médio. As autoras concluem que o atual modelo promove a manutenção da dicotomia entre educação propedêutica e educação profissional e compromete a autonomia institucional por conta das metas estipuladas externamente por políticas educacionais abrangentes, além de intensificar o trabalho dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos com o posicionamento das autoras, pois compreendemos que no atual contexto social e educacional norteado por uma “cultura avaliativa”, os fundamentos políticos pedagógicos que norteiam a concepção educacional dos Institutos Federais precisam estar formatados em índices e números externamente definidos. Embora as avaliações em larga escala, tais como o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) se apresentem como modelos avaliativos baseados na negociação e construídos democraticamente (LEÃO, 2018), tal formatação e padronização das avaliações não consegue encampar as peculiaridades de cada instituição e comunidade, bem como o caráter qualitativo e crítico da educação baseada na formação humana integral.

Desta forma, embora os processos avaliativos internos e externos sejam reconhecidamente válidos e necessários em uma sociedade democrática, defendemos a necessidade de criação de um sistema próprio para avaliação da educação profissional técnica de nível médio, que abarque as especificidades e concepções desta modalidade educacional tal como previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024, Meta 11, Estratégia 11.8), mas ainda não implementado.

### *2.3.4 Avaliação do Desempenho Docente*

Avaliação do desempenho profissional, nas mais diversas áreas da atuação humana organizada, já é prática reconhecida e arraigada. Mas assim como as discussões acerca da avaliação educacional, vários são os aspectos metodológicos e teóricos que balizam esta atividade.

Especificamente na avaliação do trabalho docente, individualmente, esta precisa estar devidamente contextualizada nos fundamentos políticos e pedagógicos que balizam a missão e valores da instituição educacional onde este docente atua. Especialmente nos Institutos Federais, onde a formação humana integral baliza o trabalho educativo, as avaliações em princípio devem estar condizentes com esta perspectiva, promovendo a análise crítica e favorecendo o desvelamento da realidade a partir de sua totalidade, com vistas a transformá-la.

Entretanto, contraditoriamente, os Institutos Federais, bem como as demais instituições educativas nacionais estão sob égide de sistemas de ensino, fortemente regulados e sujeitos a periódicas avaliações, internas e externas, por força de legislação e normativos externos.

Souza e Ferreira (2019) pontuam que processos avaliativos tão bem organizados em regularidade, intensidade e amplitude, como as avaliações em larga escala no Brasil, precisam ser analisados não apenas pelos dados imediatos, pela possibilidade de diagnosticar e regular o sistema educacional, conforme amplamente difundido por seus patrocinadores, mas principalmente, pelo que está abaixo da superfície, ou seja, qual a política educacional pretende-se promover ou manter, qual o projeto de nação objetiva-se construir.

A partir das avaliações institucionais, dos modelos adotados de forma padronizada, desenha-se a avaliação do desempenho profissional docente, na mesma lógica. Segundo Ball (2002, p.4):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento ou mostras de qualidade ou ainda momentos de “promoção” ou “inspeção”. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Considerando que os resultados obtidos na ADD, por força de legislação, compõem determinado índice que atribui um valor quantitativo ao trabalho docente e que este valor, expresso numericamente, vincula a promoção deste para um nível superior na carreira ou mesmo determina se o mesmo será ou não habilitado durante o estágio probatório obrigatório a todo servidor público, não podemos deixar de pontuar, que embora defenda um modelo formativo contra-hegemônico,

contraditoriamente os Institutos Federais reforçam determinado modelo de reprodução social.

Segundo Souza e Ferreira (2019), isto reflete diretamente no trabalho docente, pois estes mecanismos regulatórios não visam apenas a mudança técnica e estrutural das organizações, mas servem a um propósito de “reformatar” professores, conformando-os ao que se desenha para as políticas educacionais pretendidas e das quais, os professores são agentes principais.

Concordamos com o entendimento dos autores e ratificamos nossa concordância com o propósito delineado pelos autores progressistas, qual seja, a atuação contra-hegemônica precisa atuar nas contradições do sistema vigente, buscando transformá-lo. E para tanto, a ADD propõe-se como um instrumento válido, assim como qualquer outro momento do processo educativo.

### *2.3.5 Avaliação do Docente pelo Discente*

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) apontam que as avaliações podem ter ser norteadas por vários eixos, conforme os objetivos de utilização dos resultados obtidos. Para os autores, as avaliações podem ser centradas em objetivos - visam identificar se os resultados planejados foram alcançados; focadas na administração - têm a finalidade de prover com informações suficientes e confiáveis os tomadores de decisões; avaliações com enfoque somativo - mensura a satisfação dos usuários; centradas em especialistas - sustentam-se na opinião técnica balizada de especialistas no objeto avaliado; centradas em adversários - baseadas no contraponto que os avaliadores fazem das opiniões contrárias emitidas por adversários e finalmente, avaliação centrada nos participantes - fundamenta-se no juízo de mérito e valor realizado pelos participantes da atividade/processo avaliado.

Moreira (1981) aponta que a complexidade do fenômeno educativo, em que atuam docente e o discente, como atores concomitantes do mesmo processo, justifica a necessidade de que o discente tenha a possibilidade de avaliar o trabalho docente e que esta avaliação seja considerada relevante para fins de constante melhoria das práticas educativas do professor.

Em uma perspectiva de educação dialógica, com ênfase na autonomia do educando, Freire (1996, p.38) preconizou que “o ideal, é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação, pois o trabalho do

professor é o trabalho do professor com os alunos e não o do professor consigo mesmo”.

Entendemos que avaliação do Docente pelo Discente, enquanto instrumento de avaliação participativa ou centrada no participante, poderia ser a forma delineada pelo consagrado educador, conquanto esta esteja em consonância com a visão emancipatória e libertária de educação defendida por ele.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Toda investigação deve, como adverte Gomide (2014), enquanto criação científica, primar por rigorosa fundamentação epistemológica e explicitar claramente qual é o posicionamento teórico adotado pelo pesquisador. Assim, metodologicamente, este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, cujo percurso foi orientado e fundamentado pelo Método Histórico como método de investigação da realidade social. Como observa Triviños (1987) o materialismo histórico é:

{...} ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Epistemologicamente, a história do pensamento humano é representada por duas concepções diametralmente opostas sobre o mundo e a sociedade. A concepção metafísica, com categorias de análise lineares, lógicas, harmoniosas e a-históricas, propõe que a investigação do objeto seja neutra e imparcial, considerando que para fins de estudo que o objeto está devidamente recortado do todo, abstraído e “congelado” na história e no tempo, tal qual uma fotografia. Já a concepção epistemológica materialista concebe a realidade como dialética (GOMIDE, 2014).

Discorrendo sobre dialética, Gomide (2014) pontua que na concepção materialista, esta é definida como um método científico e que parte do pressuposto de que a realidade não pode ser considerada um conjunto de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. A dialética funda-se no movimento do real, em suas contradições. Para Marx, a dialética é baseada em movimento, tanto do real, quanto do pensamento humano.

Frigotto (1991) pontua que nesta concepção epistemológica, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano do pensamento humano racional a dialética, o movimento do real, desvelando a essência do fenômeno e o caráter contraditório, dinâmico e histórico da realidade investigada, com suas múltiplas determinações e relações.

### **3.1 Materialismo Histórico Dialético enquanto Método de Pesquisa e Método de Exposição**

Sistematizado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o Materialismo Histórico é um enfoque teórico, metodológico e analítico para a compreensão da dinâmica e das grandes transformações históricas e sociais da humanidade. Conceitualmente, materialismo refere-se à condição material da existência humana e o termo histórico pressupõe o entendimento de que para compreender a existência humana é necessário apreender os seus condicionantes históricos. Já o termo dialético pressupõe o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014).

Souza e Magalhães (2014) trazem que Marx e Engels (1989) fazem uma distinção formal dentro do Materialismo Histórico enquanto base teórico-metodológica para investigações científicas. Trata-se do Método de Pesquisa e do Método de Exposição.

Os autores relatam que, para Marx e Engels (1989, *apud* SOUZA; MAGALHÃES, 2014), o Método de Pesquisa refere-se à apropriação pormenorizada da realidade estudada, possibilitando o inventário das relações internas de cada elemento em si. Já o Método de Exposição ou Reconstituição traz a síntese do objeto ou fenômeno estudado, o desdobramento das antíteses, o desvelamento da realidade.

Em conformidade com a referida distinção metódica, trabalhamos nosso objeto investigado em dois momentos: inicialmente, fizemos um criterioso levantamento sobre a ADD nos documentos legais e institucionais que a prescrevem, bem como na percepção dos docentes que por ela são avaliados, visando descrever a aparência do real. Em seguida, analisamos os dados obtidos com o ferramental teórico-metodológico do referencial adotado, utilizando as categorias principais e outras que se revelaram pertinentes, visando desvelar a essência do objeto, qual seja a ADD, e suas reais determinações e relações. Ao final, propomos um recurso que seja uma possibilidade transformadora da realidade posta.

#### *3.1.1 Indicadores de Análise no Método Histórico Dialético*

Um trabalho investigativo em educação que pretenda se guiar por determinada concepção epistemológica deve apresentar em seu percurso metodológico e

interpretativo alguns critérios de análise que estejam coerentemente vinculados ao enfoque adotado e informado pelo autor.

Nesta pesquisa, adotamos os indicadores sistematizados por Souza e Magalhães (2013), fundamentados no Método Histórico Dialético. Nesta abordagem, o pesquisador deve orientar seu trabalho investigativo seguindo alguns critérios:

- a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir das suas origens;
- b) buscar, na história, as origens do problema, do todo e não de tudo;
- c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados;
- d) apresentar o concreto pensado, evidenciado o objeto que estava oculto, o movimento dialético;
- e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade;
- f) articular teoria e prática e denominá-la práxis;
- g) apresentar os dados, confrontando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade;
- h) ratificar o referencial teórico utilizado.

### 3.1.2 Categorias marxistas

Sintetizamos no quadro abaixo as categorias marxistas que contribuíram para a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Na concepção marxista, as categorias esvaziam-se quando seus sentidos não estão ligados à realidade e vinculados ao movimento. As categorias marxistas estão historicamente vinculadas à realidade e à prática social (NETTO; BRAZ, 2011).

Quadro 5 – Categorias Marxistas

Categoria Marxista	Conceito
Trabalho	[...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio (MARX, 1985, p.149).

Alienação	No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação) (BOTTOMORE,1988).
Ideologia	Os novos significados tomaram principalmente duas formas, ou seja, uma concepção da ideologia como a totalidade das formas de consciência social – que passou a ser expressa pelo conceito de “superestrutura ideológica” – e a concepção da ideologia como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma classe (BOTTOMORE,1988).
Classe Social	Somente na sociedade capitalista encontramos a classe social como uma forma de diferenciação social. O que determina a classe do sujeito é a propriedade (ou controle) dos meios de produção (BOTTOMORE,1988).
Contradição	A categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta última e subordinada a ela, à medida que ela é sempre refeita de totalidades cada vez mais densas e complexas. Podemos dizer ainda que, só há contradição quando há movimento, para tanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento. Consideramos a contradição componente imprescindível para a sociedade, pois esta realidade social provida da totalidade, também é contraditória. Na concepção marxista, a contradição se instaura devido aos fenômenos sociais que por conta de variáveis não se solucionam (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013).
Totalidade	Cury (1985, p. 35) aponta que na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.
Práxis	A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44)

Fonte: BOTTOMORE, 1988.

## 3.2 Procedimentos metodológicos

Com a finalidade de subsidiar a discussão e possibilitar a formulação de algumas soluções para a problematização apresentada neste trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o enfoque metodológico exposto anteriormente, mediante os seguintes procedimentos:

- Levantamento bibliográfico, utilizando a seguinte delimitação temática: “ensino médio integrado”, “avaliação docente”, “avaliação do docente pelo discente”, no idioma português. As fontes utilizadas para o levantamento bibliográfico foram o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A delimitação cronológica compreende o período de 2008 a 2021, coincidindo com a criação e vigência do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.
- Análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Estatuto do IFMS, bem como dos Regulamentos e Resoluções que tratam sobre a Avaliação do Docente pelo Discente no âmbito institucional. Esta etapa tem como finalidade a compreensão e análise das diretrizes e fundamentos teóricos-metodológicos que norteiam os processos de avaliação institucional no IFMS, com ênfase na Avaliação Interna e recorte na Avaliação do Docente pelo Discente;
- Aplicação de questionários via Google Forms sobre a percepção de efetividade da ADD entre os docentes que já passaram por pelo menos um ciclo avaliativo e que manifestem interesse em participar da pesquisa;
- Descrição, análise e interpretação dos dados por meio do Método Histórico Dialético (NETTO, 2011);
- Construção do Produto Educacional;
- Aplicação e Avaliação do Produto do Produto Educacional.

### 3.2.1 Natureza da Pesquisa

Pesquisa científica pode ser conceituada como um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui em um modo de se desvelar a realidade, em recortes previamente definidos (LAKATOS; MARKONI, 2011).

Este trabalho investigativo pretende seguir uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva crítica, visando desvelar, dentro de um contexto social delimitado, quais são as relações com a totalidade que compõem e influenciam o objeto deste estudo. A abordagem qualitativa visa compreender a realidade de maneira holística, em seu contexto e especificidades (SOUZA; KERBAUY, 2017).

A escolha por uma abordagem de cunho qualitativo na condução desta pesquisa decorre da natureza do objeto estudado. As avaliações educacionais são atividades eminentemente sociais. Especificamente, as avaliações participativas, nas quais as interações humanas são o cerne do objeto. Em ciências sociais, as interações humanas em suas múltiplas especificidades demandam um olhar mais holístico, interpretativo, relacional, cujos instrumentos metodológicos quantitativos não dão conta, isoladamente, de compreender.

### *3.2.2 Levantamento Documental*

Na etapa de levantamento documental, os dados são obtidos em fontes primárias. Consoante Lakatos e Markoni (2011), este tipo de pesquisa pode ser realizada por meio de fontes escritas ou não, contemporâneas ou pretéritas, cuja principal característica é a primariedade.

Neste trabalho, a finalidade inicial da análise documental visa identificar e compreender as diretrizes e fundamentos teóricos-metodológicos que norteiam a prática docente, na visão institucional, bem como os que embasam os processos de avaliação institucional no IFMS. A ênfase desta etapa da investigação será na Avaliação Interna, com recorte na Avaliação do Docente pelo Discente e será instrumentalizada por meio de levantamento dos documentos institucionais, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político-Pedagógico, Regulamentos e outros, que se mostrarem pertinentes ao tema.

### *3.2.3 Levantamento Bibliográfico*

Visando levantar o atual estado do conhecimento sobre o objeto de estudo, bem como traçar fundamentação teórica para subsidiar a análise e interpretação dos dados coletados, será realizado o levantamento bibliográfico, previamente às demais etapas da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é definida como pesquisa baseada em fontes secundárias, pois se trata de informações tratadas e publicadas em relação ao objeto de estudo, cujo acesso encontra-se em diversos suportes e formatos, a exemplo de livros, jornais, pesquisas, monografias, rádio, gravações audiovisuais, filmes etc. (LAKATOS; MARKONI, 2011).

Para tanto, foram pesquisados livros, repositórios científicos como Portal da Capes, bibliotecas eletrônicas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, livros, além de artigos científicos internacionais que verssem sobre a temática de Avaliação do Docente pelo Discente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A seleção do material que compôs a bibliografia deste trabalho se deu por meio de pesquisas temáticas, restritas aos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, utilizando-se dos termos “Avaliação do Docente pelo Discente”, “Ensino Médio Integrado”, “Autoavaliação Institucional nos Institutos Federais” e sinônimos que remetem aos temas mencionados, limitados aos últimos doze anos. Tal limitação temporal justifica-se pelo início da utilização destes instrumentos participativos de avaliação nos Institutos Federais, mais especificamente na Educação Básica.

#### *3.2.4 Aplicação de Questionários aos docentes:*

Com o intuito de identificar a relação entre o sujeito e o objeto, visando a posterior síntese entre o subjetivo e o objetivo foi aplicado um questionário aos docentes do Campus Campo Grande do IFMS quanto à percepção destes em relação aos resultados efetivamente produzidos pela ADD.

Para Lakatos e Markoni (2011), o questionário é um instrumento de coleta de dados estruturado com perguntas ordenadas por uma sequência significativa que serão respondidas sem a presença do entrevistador. O questionário deve ser acompanhado de nota explicitando a natureza, importância e relevância da pesquisa bem como a importância das respostas que serão obtidas. Tal cuidado visa obter o interesse do respondente e seu comprometimento com a acuidade das informações fornecidas.

As autoras também apontam vantagens e desvantagens na eleição do questionário como instrumento de coleta de dados. Como aspectos positivos, mencionam a economicidade de tempo e recursos, possibilidade de ampliar o grupo

amostral contactado, ampla abrangência geográfica, maior liberdade de resposta em razão do anonimato, dentre outros. Quanto às desvantagens, incluem-se pequeno percentual de respondentes, grande número de perguntas sem respostas, impossibilidade de auxiliar o informante em questões mal compreendidas, desconhecimento por parte do pesquisador das circunstâncias em que as questões foram respondidas torna difícil o controle e a verificação.

Ao analisarmos o objetivo do questionário aplicado nesta etapa da pesquisa, qual seja delimitar um grupo amostral e obter dados sobre a percepção de efetividade de um instrumento avaliativo utilizado institucionalmente em larga escala, entendemos que se trata de instrumento hábil para atingir o que se almeja.

Neste contexto, utilizamos o questionário para definir o grupo participante da pesquisa, que foi formado pelos respondentes. Os critérios para definição dos sujeitos consistiram em prévia experiência com a avaliação objeto deste estudo e a docência no Ensino Médio Integrado do Campus Campo Grande. O questionário foi enviado eletronicamente, pela ferramenta de e-mail adotada institucionalmente, visando propiciar oportunidade de participação a todos que se interessassem.

Na elaboração das perguntas buscamos a pertinência entre os objetivos da pesquisa e as questões realizadas, a adequação da linguagem ao público que foi perquirido, e a quantidade adequada de questões que permitiram obter a informação desejada sem implicar em redundâncias e prolixidade.

Explicitamos no Quadro 6 as questões propostas aos docentes e a explicitação da relação destas com os objetivos da pesquisa.

Quadro 6 - Perguntas do questionário para docentes relacionando temas/categorias e finalidade

<b>Perguntas do Questionário para Docentes</b>		
<b>Pergunta</b>	<b>Tema / Categoria Principais</b>	<b>Para quê é necessária</b>
1) Você já foi avaliado pela ADD enquanto docente do Ensino Médio Integrado?	Experiência prévia como docente avaliado pela ADD	Definir o grupo amostral
2) Na sua opinião, qual é o principal objetivo da formação oferecida pelos Institutos Federais nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio	Trabalho / Contradição / Alienação	Inferir se percepção docente acerca dos objetivos de formação dos Institutos Federais está alinhada aos objetivos previstos no PPP dos IFs.

<p>3) Você acha que a ADD, no contexto do EMI, auxilia os docentes a atingir os objetivos de formação dos Institutos Federais?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p>	<p>Trabalho / Contradição / Totalidade</p>	<p>Inferir a percepção docente sobre a efetividade da ADD como contributo para a missão formativa institucional</p>
<p>4) Justifique sua resposta para a questão 3 (Você acha que a ADD, no contexto do EMI, auxilia os docentes a atingir os objetivos de formação dos Institutos Federais?)</p>		
<p>5) A ADD no atual formato fornece as informações necessárias para o aprimoramento de sua prática docente?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p>	<p>Trabalho / Práxis</p>	<p>Inferir a percepção docente sobre a confiabilidade e relevância do atual formato da ADD no aprimoramento da própria prática docente</p>
<p>6) Justifique sua resposta para a questão 5 (A ADD no atual formato fornece as informações necessárias para o aprimoramento de sua prática docente?)</p>		
<p>7) Qual a sua percepção sobre o uso que a instituição faz das informações obtidas na ADD?</p>	<p>Trabalho/ Contradição</p>	<p>Inferir a percepção docente sobre os diversos objetivos e usos que os resultados avaliativos podem representar, bem como identificar qual a percepção docente sobre a função da ADD para a instituição;</p>
<p>8) Quais aspectos são fundamentais para que a ADD seja um instrumento fidedigno que contribua para sua prática docente?</p>	<p>Trabalho/ Práxis</p>	

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3 Indicadores e Instrumentos

Com o objetivo de clarificar a compreensão do processo de definição dos instrumentos e procedimentos escolhidos para o alcance dos objetivos específicos, especificamos na próxima tabela (Quadro 6) a relação entre os objetivos específicos, os indicadores que contribuirão para o alcance destes e os instrumentos e procedimentos escolhidos para viabilizá-los.

Quadro 7 - Relação entre objetivos, indicadores e instrumentos

Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos
<p>Identificar, nos documentos institucionais, qual a perspectiva teórica de trabalho docente fundamenta a ADD no IFMS e se esta visão contribui para a formação humana integral por meio da melhoria das condições e exercício da prática docente;</p>	<p>a) Qual corrente teórica de cunho pedagógico/educacional orienta os documentos institucionais do IFMS?</p> <p>b) Quais são os saberes e práticas docentes fundamentados na perspectiva da corrente teórica adotada?</p> <p>c) A perspectiva teórica norteadora da missão institucional contribui para a formação humana integral?</p> <p>d) A perspectiva teórica norteadora da missão institucional contribui com a melhoria das condições e exercícios da prática docente?</p>	<p>-Análise Documental</p> <p>-Levantamento Bibliográfico</p>
<p>Investigar, na percepção docente, o que a ADD tem efetivamente produzido, comparando esta percepção aos objetivos institucionais e estes ao projeto político-pedagógico que fundamentam os Institutos Federais;</p>	<p>-Qual a percepção docente acerca dos objetivos de formação humana do IFMS?</p> <p>- O docente acredita que as informações da ADD são necessárias e relevantes para o aprimoramento da própria prática?</p> <p>- Na percepção docente, quais aspectos a ADD deveria contemplar para que seus resultados sejam relevantes?</p> <p>- Para o docente, qual o principal uso institucional da ADD?</p> <p>- Quais são os objetivos institucionais para a ADD?</p> <p>-Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os IFs?</p>	<p>-Questionário</p> <p>-Análise Documental</p>
<p>Propor uma alternativa de instrumento ou ferramenta que instrumentalize a ADD para o Ensino Médio Integrado em consonância com uma perspectiva de educação como travessia para uma formação humana politécnica/omnilateral;</p>	<p>- O atual formato de ADD está alinhado aos fundamentos do Projeto Político-Pedagógico dos IFs?</p> <p>- Quais são as percepções docentes acerca do instrumento?</p> <p>- Estas percepções estão alinhadas aos fundamentos do Projeto Político-Pedagógico dos IFs?</p> <p>- Quais seriam os fundamentos e pressupostos de um instrumento avaliativo democrático e participativo?</p>	<p>-Análise Documental</p> <p>-Questionário</p> <p>-Levantamento Bibliográfico</p>

Fonte: Elaborado pela autora

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia dos professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2010, p. 13).

Partindo da premissa que introduz este capítulo, procuramos organizar os resultados de forma a responder a pergunta norteadora e ensejadora desta pesquisa: a Avaliação do Docente pelo Discente no IFMS está alinhada aos fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais? Para a apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados encontrados, dividimos as informações nos seguintes tópicos: levantamento bibliográfico; a percepção dos docentes do Ensino Médio Integrado; e análise dos documentos institucionais.

### 4.1 Levantamento Bibliográfico

Utilizamos a seguinte delimitação temática para o levantamento bibliográfico deste trabalho: “ensino médio integrado”; “avaliação docente”; “avaliação do docente pelo discente”, no idioma português. As fontes utilizadas para o levantamento bibliográfico foram o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A delimitação cronológica compreende o período de 2008 a 2021, coincidindo com a criação e vigência do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

Inicialmente realizamos uma leitura de reconhecimento, visando identificar quais publicações estavam diretamente relacionadas ao tema. Foram desconsiderados os trabalhos que tratam de avaliação em cursos superiores, considerando as especificidades que diferenciam esses dois níveis de ensino, especialmente em relação aos objetivos de formação e perfil psicossocial dos sujeitos envolvidos.

Os termos pesquisados, quando em combinação, não retornaram resultados no Portal Periódicos da CAPES. Entretanto, ao buscar pelo termo “ensino médio integrado”, acrescido de “avaliação”, encontramos 86 publicações. Na leitura de

reconhecimento identificamos que apenas 7 (sete) estudos de alguma forma versavam sobre a avaliação do desempenho docente no Ensino Médio Integrado ou Educação Básica, quais sejam: Clementino e Vieira (2020), Paixão e Rabelo (2018), Moura (2007), Silva e Ramos (2018), Rodrigues (2012), Araújo e Oliveira (2016) e Barbosa et al (2012). Além destes, a busca por “avaliação do docente pelo discente” retornou quatro (4) publicações, sendo uma referente ao Ensino Médio Integrado: Almeida (2014).

No Banco de Teses e Dissertações, também não encontramos trabalhos com os parâmetros previamente selecionados. Ampliando a busca com os termos “ensino médio integrado” e “avaliação”, encontramos 55 publicações, mas nenhuma referia-se ao nível de ensino e modalidade tratados nesta pesquisa. Ao buscarmos pelo termo “avaliação do docente pelo discente” encontramos 5 (cinco) publicações, mas estas tratavam sobre a avaliação do docente no ensino superior.

Inferimos, comparando com a produção científica relacionada à avaliação educacional e de desempenho na educação básica e superior, por conta desse levantamento, que a produção científica que trata da avaliação do desempenho docente no Ensino Médio Integrado ainda é pouca. Menor ainda quando a temática trata da avaliação do docente realizada com a participação discente.

## **4.2 Análise dos documentos institucionais**

Na leitura de reconhecimento, visando compreender a perspectiva teórica que embasa o trabalho docente na instituição, identificamos inicialmente que os documentos Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS 2018-2022, Estatuto do IFMS, Regimento Geral do IFMS e Diretrizes para a Gestão das Atividades Docentes de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão Institucional do IFMS trazem princípios que expressam alinhamento com os fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais

Inicialmente, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS, cujo princípios expressos norteiam toda a atividade administrativa e pedagógica na instituição. O Capítulo 5, seção 5.1, do mencionado documento preconiza que:

Os princípios filosóficos e teórico-metodológicos, base dos cursos ofertados pelo IFMS, vinculam-se a uma compreensão da educação como práxis, constituída no campo do discurso e da ação sócio-política realizada no âmbito

das relações sócio-histórico-culturais, que tem como objetivo formar cidadãos crítico-reflexivos, éticos, dotados de competência técnico-científica e que sejam protagonistas da constituição de uma sociedade alicerçada em valores humanistas

- Trabalho como princípio educativo
- Pesquisa como princípio pedagógico
- Indissociabilidade entre Educação e Prática Social (IFMS, 2019, p.49).

Com base no excerto, compreendemos que há um adequado alinhamento entre os fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais e os princípios filosóficos e teórico-metodológicos preconizados pelo IFMS, quais sejam: trabalho; ciência; tecnologia e cultura como categorias Indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio educativo: o trabalho de re(construção) do conhecimento (PACHECO, 2015);

Entretanto, na seção 5.3.3 do mesmo documento, que trata sobre o Estágio Supervisionado, o PDI preconiza que:

A finalidade do estágio é aproximar o estudante do cotidiano laboral e de situações reais, de forma a possibilitar vivências inerentes ao exercício ético e responsável da futura profissão e do aprendizado de competências próprias da atividade profissional. No IFMS possui, ainda, os seguintes objetivos: facilitar a futura inserção do estudante no mundo do trabalho e promover a articulação entre este e a instituição; facilitar a adaptação social e psicológica a sua futura atividade profissional; e oportunizar o aprendizado de competências da atividade profissional e a contextualização curricular (IFMS, 2019, p.54).

Embora o recorte não trate pontualmente sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entendemos que o estágio é prática educativa diretamente vinculada à praxis profissional e social do estudante do IFMS. Ao preconizar como finalidade desta etapa formativa a adaptação social e psicológica do estudante à sua futura atividade profissional, bem como oportunizar o aprendizado de competências, compreendemos que o objetivo formativo efetivamente favorece a reprodução das condições sociais vigentes, contraditoriamente recaindo na manutenção da dualidade formativa, cuja existência os Institutos Federais visam mitigar. A esse respeito, Moura (2015) traz que ao integrar o ensino médio ao ensino profissionalizante, busca-se oportunizar ao estudante tanto um meio de inserção no mundo do trabalho, quanto o acesso ao conhecimento socialmente valorizado, que poderá muni-lo para uma inserção crítica na realidade, com vistas a transformá-la.

Quanto ao Regimento Geral, observamos a referência aos Princípios de Ensino adotados institucionalmente, em seus artigos 174 a 176, que replicam as premissas

dispostas no Plano de Desenvolvimento Institucional, já discutidos nos parágrafos anteriores.

### **4.3 Análise das respostas dos docentes ao questionário**

Ao apresentar os Fundamentos Político-Pedagógicos do Ensino Médio Integrado, Pacheco (2015) aponta como um dos objetivos principais dos Institutos Federais a promoção da articulação entre trabalho, ciência e cultura, rompendo com a divisão existente entre ensino técnico e científico, buscando a emancipação humana. Desta forma, a proposta envolve uma formação contextualizada, utilizando dos conhecimentos, princípios e valores que potencializam uma formação abrangente, indo além de um ensino enciclopédico, bem como de uma formação meramente instrumental.

Analisando as respostas à primeira questão “Na sua opinião, qual é o principal objetivo da formação oferecida pelos Institutos Federais nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio?” e considerando que tal questão buscava inferir se a percepção docente acerca dos objetivos de formação dos Institutos Federais está alinhada aos objetivos previstos nas Bases Políticas-Pedagógicas da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual o Campus faz parte, constatamos em diferentes respostas o alinhamento aos documentos oficiais, como pode ser observado na resposta abaixo:

Ofertar uma educação omnilateral/integral, possibilitando ao estudante desenvolver todo o seu potencial, articulando conhecimentos técnicos com o conhecimento geral, possibilitando ao estudante a inserção no mundo do trabalho (e não apenas no "mercado de trabalho"), possibilitando dessa forma o protagonismo do estudante, acabando assim com a dicotomia entre a educação ofertada à elite (trabalho intelectual) e a educação ofertada à classe operária (trabalho manual/braçal). Uma educação que alcance o ideal da escola unitária, defendida por Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto. (Respondente 15)

Verificamos que a compreensão desse objetivo pelos docentes da unidade pesquisada não está universalizada. Tal realidade é esperada, uma vez que o projeto dos Institutos Federais é anti-hegemônico, e os sujeitos que efetivam a política fazem parte da sociedade brasileira, trazendo em si toda a contradição inerente a uma organização social de base capitalista.

O caráter contraditório da proposta aparece, entre outras, na resposta: “Uma formação integral, embora muitos docentes da área técnica veja isso como uma fraqueza no curso.” (Respondente 5). Refletimos que tais docentes, de forma geral, são bacharéis ou tecnólogos nas áreas relacionadas às Engenharias e Tecnologia de Informação. São profissionais formados de forma generalista, dentro de suas respectivas áreas de conhecimento, usualmente, sem formação quanto aos aspectos didático-pedagógicos e nem aos pressupostos de uma formação integral. Muito embora, é preciso refletir que a ausência de formação específica quanto às bases político-pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica proposta nos Institutos Federais não ocorre apenas entre os bacharéis, de forma que

[...] Constatamos, também, a carência de estudos e pesquisas sobre a epistemologia da EPT e por consequência, sobre uma pedagogia das disciplinas técnico-científicas. O modelo de formação pedagógica que ignora as especificidades dos campos da docência não pode responder adequadamente às demandas de formação do professor em geral, nem do professor da EPT (CARVALHO; SOUZA, 2014, p. 903).

A docência em EPT traz algumas especificidades pedagógicas que usualmente não compõem a grade curricular da formação inicial docente. Dentre estas, constam práticas educativas como a interdisciplinaridade, expressa em um currículo integrado, articulação entre teoria e prática, contextualização do conhecimento, etc. Entretanto, os saberes docentes não se esgotam na sua formação, como explica Freire (2015), o fazer docente é um constante processo de ação-reflexão-ação. Desta forma, entendemos que a compreensão, pelo docente, da base político-pedagógica de formação dos Institutos Federais, perpassa por ações sistematizadas de formação continuada, bem como pela reflexão crítica que o professor faz sobre seu próprio trabalho. Nas palavras de Freire (2015), o professor é antes de tudo, um pesquisador de sua própria prática docente.

Em uma proposta contra-hegemônica, Ramos (2008) aponta que o conceito de integração inerente ao currículo a ser efetivado pelos Institutos Federais perpassa por três sentidos complementares: como concepção de formação humana, com base na integração do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo; como forma de relacionar de forma indissociável o ensino médio e a educação profissional, integrando teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado. (RAMOS, 2008, p.17)

Percebemos que é fundamental o entendimento dos sentidos atribuídos à educação integrada que é executada pelos professores, uma vez que impacta de forma significativa na prática pedagógica desenvolvida. Uma afirmação como a feita por um dos respondentes “Oferecer além da formação comum ao Nível Médio a formação profissional” (Respondente 14) não revela nenhum dos sentidos da integração, podendo ser entendida meramente como uma grade composta por conteúdos do ensino médio e da formação técnica. Para além disso, ao não compreender o sentido da proposta da educação integrada, podemos perceber concepções que se aproximam da ideologia dominante, com o foco no desenvolvimento de competências e na inserção no mercado de trabalho. Desta maneira, os sentidos formativos que alguns docentes atribuem ao Ensino Médio Integrado quando respondem que “Capacitar jovens para o mercado de trabalho e possibilidades outras de avanço em sua formação (Respondente 5)”, “Formar profissionais qualificados, desenvolvendo competências e habilidades exigidas no mundo do trabalho atualmente. (Respondente 7)” e “Fornecer técnicos para o mercado de trabalho com elevada capacitação. (Respondente 9)” dialogam diretamente com a ideologia das classes dominantes, quais sejam a reprodução da divisão social do trabalho. Ramos (2005) explica que a formação por competências focaliza a prática, o que implica na quebra de um dos pressupostos da formação integral: a articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação profissional. Além disso, o conceito de competência é utilizado para justificar o sucesso ou fracasso individual, colaborando com o individualismo e a meritocracia.

Kuenzer (2000) contribui pontuando que, para legitimar a reprodução deste modelo social, discursos que responsabilizam individualmente o sujeito por suas condições de existência, tais como meritocracia, desenvolvimento de competências dentre outros, são produzidos e reproduzidos sob o patrocínio da elite dirigente, inclusive no ambiente educacional. Entretanto, ao desconsiderar o contexto em que os excluídos precisam produzir sua existência, normalmente sem condições

adequadas de alimentação, saúde, moradia, etc, o discurso se mostra vazio, pois não há como esperar que todos tenham igualmente o mesmo resultado, partindo de situações tão desiguais. Desta forma, a meritocracia atua no sentido de legitimar a reprodução das desigualdades sociais.

Historicamente a educação estritamente profissional no Brasil tem sido relegada aos filhos das classes trabalhadoras, ao passo que a educação propedêutica, academicista é reservada à elite social e econômica do país. Desde 1909, quando o Estado tomou para si a responsabilidade de formar estrita e precariamente para as demandas do mercado de trabalho os desvalidos da sorte e da fortuna, há uma clara divisão no percurso formativo que não se origina no sistema educacional, mas sim reflete a profunda desigualdade social que permanece e se aprofunda no país ao longo do tempo. Nesta conjuntura, a categoria dualidade estrutural explica o Ensino Médio no Brasil, pois neste nível de ensino as diferenças sociais se aprofundam no contexto educacional, diferenciando aqueles, que por conta dos privilégios econômicos e sociais têm a opção de seguir os estudos em nível superior, daqueles que precisam viver do trabalho e por consequência, prematuramente abandonam a escola (KUENZER, 2000).

Tendo como premissa uma possibilidade de superação da educação que reproduz a dualidade estrutural, os Institutos Federais foram criados com a finalidade de atender aos filhos da classe trabalhadora, os que vivem do trabalho, por meio da oferta do ensino médio integrado a uma formação técnica, que embora propicie a oportunidade de inserção do estudante no mercado de trabalho, pretende possibilitar também que este possa prosseguir seus estudos em nível superior dentro da mesma instituição. Para concretizar esta possibilidade, os Institutos Federais são norteados pelo princípio da verticalização do ensino, conceituado como um tipo de organização curricular baseada em eixos tecnológicos que orientam a estruturação de currículos em diferentes níveis de ensino, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, intrinsecamente articulados com os arranjos produtivos locais (BONFANTE; SCHENCKEL, 2020).

Desta forma, ao responder que o objetivo de formação dos Institutos Federais seja a “Formação Técnica e integral de um cidadão para ocupar o mercado de trabalho como tecnólogo e esperamos que a grande maioria verticalize os seus estudos para uma graduação e também para as pós-graduações” (Respondente 17) ou “Oferecer uma formação integral, dando base para os estudantes optarem em seguir estudos

na educação superior, a possibilidade de já entrarem no mundo do trabalho pela formação técnica que recebem, ou ambos” (Respondente 19) entendemos que parte dos docentes atribuem sentidos alinhados à proposta institucional quando respondem que os objetivos de formação dos Institutos Federais incluem a imediata formação para o mundo do trabalho em nível técnico para os que vivem do trabalho, mas também possibilitam a continuidade do percurso formativo pelo princípio da verticalização do ensino.

Nesse mesmo sentido, encontramos respostas que, em uma primeira análise, indicam o alinhamento com o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Tal como nas respostas abaixo:

Aos concluintes do ensino fundamental ministrar educação profissional técnica de nível médio e integrada de qualidade, através do ensino, pesquisa e extensão. (Respondente 18)

É a formação de um cidadão com conhecimentos de nível médio combinado com os profissionalizantes do curso técnico que ele faz parte. Além de uma formação na parte de extensão e de pesquisa. (Respondente 10)

No entanto, é importante ressaltar que o aspecto indissociabilidade não aparece nas respostas, o que faz com que permaneça a dúvida se os docentes deixaram tal ponto subentendido ou se entendem que pesquisa e extensão são opções a serem vivenciadas, o que seria contrário à proposta da educação integrada. Moita e Andrade (2009) apontam que, mesmo na universidade, as articulações envolvem geralmente apenas dois dos aspectos ensino-pesquisa-extensão. Defendem que a indissociabilidade proposta não ocorre na prática e as graduações, em geral, enfatizam o ensino enquanto a pós-graduação tem seu foco na pesquisa, e a extensão permanece como uma prática compulsória:

Ora, a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja à pesquisa, seja ainda à extensão. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Acreditamos que tais reflexões são válidas para os Institutos Federais, uma vez que seus docentes têm sua formação nesse contexto. Ao não vivenciar em sua formação a indissociabilidade, acabam por perder uma importante referência para sua práxis educativa. O trabalho docente possui especificidades inerentes ao contexto histórico e social onde é realizado. Como atividade ontológica, qual seja de criação e recriação do próprio ser social, está condicionado pelas estruturas que delimitam a sociedade capitalista. No limite, o docente, conquanto realize atividade essencialmente reflexiva sobre uma base de conhecimento científico, está sob égide da alienação do trabalho humano, que separa o homem do seu trabalho e da sua identidade humana/social. Nesta conjuntura, o trabalho docente só pode ser compreendido em suas múltiplas determinações, isto é, a divisão e alienação promovidas pela sociedade capitalista e pela especificidade do trabalho reflexivo que realiza, mediado pelo conhecimento historicamente produzido pela humanidade (FAVORETO *et al*, 2017).

A base do trabalho docente, ou seja, o conhecimento científico, é produto histórico-social e está em contínua transformação. Desta forma, os saberes científicos são resultado do método que os produzem e este método também é possibilidade de desvelamento da realidade (FAVORETO *et al*, 2017). A lógica dialética, enquanto promove uma permanente imbricação entre a teoria e a prática, é um poderoso instrumento de ampliação das formas de consciência/intervenção na realidade posta, que no limite, é o objetivo da formação politécnica dos Institutos Federais.

Urbanetez e Bastos (2021) refletem que, na conjuntura da Educação Profissional e Tecnológica, a prática educativa precisa ser dialógica, nos moldes freirianos. O educador recomenda que os estudantes sejam atendidos em suas totalidades, preparados para inserirem-se integral, autônoma e criticamente no mundo, em todas as dimensões da vida social. Este entendimento foi compartilhado pelo respondente (13), que atribui como objetivo de formação dos Institutos Federais “preparar o aluno para vida acadêmica, profissional e humana”. Este objetivo formativo perpassa por práticas educativas que considerem o estudante como protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Em relação à segunda pergunta do questionário aplicado aos docentes, qual seja “Você acha que a ADD, no contexto do EMI, auxilia os docentes a atingir os objetivos de formação dos Institutos Federais?”, verificamos que 14 dos 23 respondentes consideram que a ADD possui esta funcionalidade. Embora não

diretamente relacionado ao tema em questão, alguns respondentes apontaram que a avaliação é fator relevante para o desenvolvimento profissional do professor, como nas respostas abaixo:

O processo avaliativo é imprescindível na trajetória pessoal e profissional de qualquer ser humano, qualquer profissional (Respondente 8)

Na minha opinião, qualquer tipo de avaliação auxilia na correção de rumo e o feedback do estudante é fundamental para melhorarmos a nossa prática”, além de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Respondente 10).

No meu caso, sim! Com boas práticas pedagógicas. Revisão de todo semestre que deu certo e q tem ser melhorado (Respondente 13).

Tais entendimentos coadunam-se ao que preconiza Jardimino (2021), ao afirmar a Avaliação do Desempenho Docente pode ser definida como:

o processo que, em longo prazo, permite aos professores alcançar novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua. Nessa perspectiva, a ADD (Avaliação do Desempenho Docente) deverá assumir uma vertente formativa, de crescimento e aperfeiçoamento, decorrentes do feedback que o professor vai recebendo e assimilando, numa perspectiva evolutiva (JARDILINO, 2021, p.327).

Entretanto, Imbernón (2009) defende que o desenvolvimento profissional docente é multifatorial, não dependendo apenas de um aprimoramento contínuo do próprio trabalho promovido pelo professor. A formação inicial e continuada do professor é de suma importância, mas não determina a qualidade do processo de ensino e aprendizagem se não vier acompanhado de outros fatores, tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, carreira, clima organizacional, legislação trabalhista, dentre outros. O autor aponta ainda que uma excelente formação, ao se deparar com a falta dos demais fatores de aprimoramento profissional, implica, inclusive, no prejuízo ao desenvolvimento pessoal e identitário do professorado.

No decorrer da análise, identificamos a existência de outras percepções que apontam para a ineficácia da ADD enquanto instrumento que auxilie o docente a atingir os objetivos de formação dos Institutos Federais. Justificando esta alegação, alguns respondentes acreditam que os estudantes não possuem maturidade e/ou conhecimentos necessários suficientes para avaliar o processo de aprendizagem do qual são partes.

“Na minha visão, a ADD tem um potencial enorme para o crescimento, tanto dos docentes, como discentes e da instituição como um todo. Porém, me parece que a ADD muitas vezes acaba sendo uma maneira "institucionalizada" para que os estudantes possam, em alguns casos, atacar os professores que eles não gostam. Tenho a sensação que muitas vezes os estudantes ainda não estão maduros o suficientes para avaliar de forma ética, com respeito aos docentes, [...] (Respondente 15)

É relevante ressaltar que não só os estudantes são considerados incapazes de avaliar com propriedade os métodos do professor. A falta dos conhecimentos adquiridos em licenciaturas é apontada como impedimento para uma avaliação competente. Além disso, percebe-se que a falta de entendimento das bases político-pedagógicas da EPT também dificulta uma avaliação da prática docente ser ou não coerente com a proposta da rede. Tais aspectos são ilustrados nas respostas abaixo:

“Os alunos do EMI não têm maturidade e nem propriedade para avaliar os métodos de um professor, pois eles não têm formação para isso. Nem mesmo outros professores conseguiriam avaliar com propriedade objetivos e métodos de ensino, pois nem todos os docentes têm formação em licenciatura” (Respondente 3)

“Os estudantes não tem uma instrução institucional que propicie o entendimento amplo do que seja a ADD, logo suas avaliações apontam, na maioria das vezes, aspectos de ordem pessoal do docente e não aspectos didáticos pedagógicos, até mesmo pelo não entendimento, por parte dos estudantes, das bases filosóficas-sociais-políticas do EMI, assim suas avaliações não refletem aproximações ou distanciamentos das práticas docentes sobre essas bases.” (Respondente 4).

Com relação à maturidade dos adolescentes, qual seja a faixa etária público-alvo do EMI, trazemos o apontamento de Raulino (2020), que pontua a contradição entre os discursos vigentes socialmente:

"Apesar dos estereótipos disseminados na sociedade, a juventude - em que a adolescência se inclui - não pode ser condensada em único rol de características, expectativas ou mesmo cultura. Tanto quanto os fatores que a influenciam, as juventudes são diversas e refletem a realidade trazida pela globalização: culturas, linguagens, músicas, arte e muitos outros fatores se aproximam por meio das TICs. Ao mesmo tempo em que se coloca nas mãos dos jovens a construção de um futuro (imagem fortalecida pela mídia, principalmente), apontam para eles como alguém que ainda será, que não sabem o que querem e que não se preocupam com o amanhã (RAULINO, 2021, p.48).

Complementando este entendimento, na perspectiva do discente enquanto avaliador do seu processo formativo, Peres-dos-Santos e Laros (2007) pontuam que é fruto do senso comum a percepção mítica que o aluno não possui maturidade para

a avaliação da prática docente da qual também é sujeito. Já Rippey (1975 *apud* Macedo, 2001) aponta que justamente o aprendizado do estudante sobre o conteúdo ministrado é o melhor indicativo para apontar que o assunto foi tratado ao seu nível de compreensão.

Concordamos com os autores, especialmente no contexto dos Institutos Federais. Se o objetivo formativo é o desenvolvimento do senso crítico, autonomia e emancipação do estudante (e aqui entende-se estudante por uma diversidade de indivíduos com perspectivas e expectativas distintas), permitir que este avalie o processo formativo de qual é sujeito é, acima de tudo, prática educativa. O que se pretende discutir é se o instrumento avaliativo, bem como o formato da ADD está adequado aos objetivos educacionais propostos, e não a necessidade da avaliação em si.

Outros professores apontaram que a ADD não teria especificamente a função de auxiliar o docente na consecução dos objetivos formativos institucionais, pois a avaliação recai pontualmente sobre o desempenho docente:

Acredito que a ADD é uma avaliação de forma genérica sobre nosso processo de ensino, sobre nossa conduta em sala de aula, mas não mede nossa responsabilidade em formar profissionais técnicos qualificados para o mundo do trabalho (Respondente 7)

As questões da ADD não foram construídas com esse norte, por isso não percebo relação. As perguntas são mais voltadas para o desempenho do docente em sala. Isso de modo geral, pois há ao menos uma pergunta que vai na linha de "o professor relaciona o conteúdo com o curso?", mas mesmo assim ainda creio que não é relevante a vinculação (Respondente 19)

Antes uma ressalva: eu entendo que a ADD é um instrumento que auxilia o professor em sua atuação, não restrito ao IF, ou seja, independente da instituição e do nível de ensino, é um instrumento de reflexão do trabalho docente. Vejo como um instrumento que permite o professor se colocar na posição do aluno, do ponto de vista da sua condução em sala de aula. (Respondente 22)

Acreditamos que estes entendimentos estão alinhados a um dos objetivos da ADD, qual seja "aprimorar a qualidade do curso, bem como melhorar o desempenho do docente nos aspectos qualitativos decorrentes de formação acadêmica, experiências profissionais anteriores, pressupostos teórico-metodológicos, posturas pessoais, condições psicológicas, valores culturais e morais" (IFMS, 2017). Entretanto, o segundo objetivo proposto para esta avaliação preconiza "planejar ações de implementação/efetivação de políticas institucionais, visando suprir possíveis

fragilidades e consolidar os pontos fortes do ensino na Instituição. “. Desta forma, entendemos que embora o instrumento possa não estar norteado pela premissa de orientar o trabalho docente para alcançar os objetivos de formação do Instituto Federal, em tese deveria estar alinhado nesta perspectiva, pois se trata de política institucional.

Uma dos respondetes fez um relevante apontamento acerca da coerência entre os documentos pedagógicos: “A ADD fica muito focada, na minha opinião, em ementa, recursos didáticos e pedagógicos. Se o plano de ensino não está comprometido com uma formação integral, a ADD também não estará” (Respondente 12). Segundo Libâneo (1994), temos que o Planejamento de Ensino deve explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do fazer docente, bem como expressar os vínculos existentes entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional, prever objetivos, conteúdos e métodos, assegurando a coerência do trabalho docente.

Com base nesta conceituação, entendemos que se o objetivo institucional é a formação humana integral, esta deveria nortear os documentos de planejamento, tais como os Planos de Ensino, pois a avaliação recai sobre o que foi executado em decorrência deste planejamento. No IFMS, até o momento da redação deste trabalho, ainda não há diretrizes publicadas para nortear a elaboração dos Planos de Ensino pelos docentes.

Alguns docentes trouxeram à tona percepções referentes ao repasse dos resultados obtidos pela equipe pedagógica. A exemplo do relatado pelo Respondente 15:

“e por outro lado, o momento de repasse dos resultados da ADD aos docentes tem causado angústia em muitos colegas. Isso se deve ao fato de que, em algumas situações, o(a) pedagogo(a) responsável por fazer o repasse, acaba não fazendo filtros, e repassa aos docentes comentários ofensivos, causando assim um desgaste e ressentimento no docente (situação que poderia ser evitada). Essas situações, que ocorrem, pois ouvimos relatos de colegas, acredito que prejudicam a credibilidade da ADD por parte dos docentes. Sendo assim, tenho minhas dúvidas se a ADD tem contribuído com o corpo docente no sentido de atingir uma educação integral” (Respondente 15)

Entendemos que urge ser tratada tal fragilidade no processo, pois os resultados e potencial prática educativa de uma avaliação com tantos atores envolvidos pode ser seriamente comprometida por uma comunicação ruim entre estes. O momento do repasse é o fechamento de todo o ciclo avaliativo e, a priori, carrega grande

responsabilidade em possibilitar que a avaliação atinja os objetivos para os quais foi planejada.

Neste íterim, acreditamos que, assim como a elaboração de diretrizes para elaboração de Planos de Ensino no âmbito do IFMS, com fundamentação no Projeto Político-Pedagógico que o embasa é de fundamental importância um momento de reflexão com os membros da equipe pedagógica e gestora acerca do repasse e bom uso dos dados obtidos pela ADD. Tais fatores são agregados, mas impactam diretamente na confiabilidade e efetividade da avaliação enquanto prática educativa dos envolvidos no processo.

Em síntese, compreendemos que a maioria dos docentes não considera que a ADD contribui para o alcance dos objetivos institucionais. Até entre os que responderam sim para esta pergunta, verificamos que as justificativas não condizem com o que foi questionado, havendo recorrente fuga do tema. Dentre os que refletiram sobre o enunciado, concordamos com as reflexões apontadas. A avaliação educacional, para que possa estar alinhada a determinada concepção educativa, precisa antes de tudo ser orientada por estas premissas. Quando os documentos de planejamento do ensino não possuem esse alinhamento e o Regulamento que norteia a ADD não traz este direcionamento, focando em especificidades pedagógicas (metodologia, recursos educativos, etc) dificilmente o respondente discente e o avaliado docente terão oportunidade de refletir sobre qual objetivo de formação estão perseguindo e menos ainda, se este tem sido alcançado.

A terceira pergunta trouxe para a reflexão docente o seguinte questionamento: “A ADD no atual formato fornece as informações necessárias para o aprimoramento de sua prática docente?”, tendo como objetivo inferir a percepção do professor participante da pesquisa acerca da confiabilidade e relevância do atual formato da ADD no aprimoramento da própria prática docente.

Dos 23 respondentes, 12 consideram que a ADD atende esta função. Nas justificativas que embasaram esta opção, alguns docentes consideram que a ADD

Mostra informações se estou atendendo as expectativas dos estudantes, se estou utilizando uma metodologia adequada e de fácil compreensão, se tenho clareza na explicação e boa relação com os estudante (Respondente 7),

nos fornece informações que nos permite refletir a nossa metodologia de ensino aplicada para aquela turma (Respondente 17),

“Permite avaliar de forma geral minha prática. Porém, não com detalhamento necessário para o aprimoramento das práticas da EMI (“Respondente 20)

“Os estudantes têm a oportunidade de discorrer sobre a prática docente, tecer elogios, críticas e opinar, de forma quali-quantitativa, sobre diversos aspectos relacionados ao ensino” (Respondente 21).

Já os docentes que alegaram não encontrar informações relevantes para subsidiar a melhoria de sua prática docente, apontaram, dentre outros fatores, o mau uso da ADD pelo discente, inadequação do instrumento e/ou do tratamento estatístico aplicado aos resultados e a insuficiência da avaliação na apreensão das especificidades da prática docente:

“Muitas vezes, um professor que está fazendo um ótimo trabalho do ponto de vista pedagógico é desmotivado a continuar, pois a ADD permite que os alunos xinguem professores que não gostam ou então que haja registro incompleto e não verdadeiro das aulas, o que faz com que o docente que esteja realmente executando um bom trabalho desanime e fique com sua saúde mental extremamente abalada. Não falo só de mim, mas de muitos colegas dedicados e competentes que choram depois das ADDs e querem até mesmo mudar de profissão por isso. A ADD preocupa-se muito com os alunos (e não há problema nisso), mas o acolhimento e a saúde mental dos docentes não são levados em consideração na ADD”( Respondente 3).

“Respostas são mais de cunho pessoal do gostar ou não gostas das aulas por parte dos estudantes do que relações com didática das aulas - até porque os estudantes, lógico, são desprovidos de conhecimentos didáticos-pedagógicos, assim avaliam segundo suas crenças sobre o que seria um bom professor”. (Respondente 4)

“Tendo a responder como não. A prática docente compreende muitos aspectos que podem estar à margem de qqr processo de avaliação. Sobretudo, se considerarmos o número expressivo de docentes da área técnica que podemos considerar em processo de auto-formação para as questões de base do EMI” (Respondente 5).

Este entendimento pode ser complementado pelo que preconiza Lück (2012) quando aponta que os processos educacionais são complexos e abrangentes, demandando que a instituição de ensino que se proponha a realizar uma avaliação institucional adote uma perspectiva sistêmica, considerando a realidade que será avaliada a partir de uma lógica interativa, relacional e integradora. A autora explicita que não é viável incluir todos os aspectos, práticas e especificidades em uma proposta de avaliação institucional, e recomenda que a instituição priorize questões mais estruturais e significativas, gradativamente incorporando novos

elementos, na medida em que a experiência os revelem como significativos para alcançar os objetivos educacionais.

Concordando com o que foi posto pela autora, entendemos que a prática docente não estaria à margem de qualquer processo avaliativo e sim, que determinados enfoques precisam ser atribuídos, pois o processo em si é bastante complexo para ser diagnosticado em uma única avaliação. Defendemos que o principal objetivo deveria ser a verificação do alinhamento da prática educativa docente e institucional com os fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais, e para tanto, a ADD deveria ser orientada nesta premissa.

O quarto questionamento trouxe a pergunta “Qual a sua percepção sobre o uso que a instituição faz das informações obtidas na ADD?” Em síntese, foi possível perceber que a resposta mais recorrente faz referência ao uso burocrático, cujo principal finalidade seria cumprir normativas e legislações externas à instituição.

“Uso burocrático. Em alguns casos mais evidentes de problemas interpessoais entre alunos e docentes, a ADD pode servir para intervenções mais pontuais” (Respondente 4)

“Para um instrumento tão importante, a instituição minimiza as informações, realiza um repasse superficial, desperdiça informações e dados”. (Respondente 9)

“Uso meramente protocolar” (Respondente 11)

“Pontual, e muitas vezes, como um cumprimento de legislação”.(Respondente 12)

Tal percepção é corroborada pelo que preconiza Fernandes (2008), que traz uma das possibilidades deletérias da avaliação docente, qual seja, rotina burocrática, pouco efetiva na melhoria de processos e desempenho. Concordamos com o autor e complementamos, que em nosso entendimento, uma das possibilidades dessa percepção docente possa estar vinculada à comunicação institucional deficiente quanto ao que realmente foi aprimorado no processo de ensino e aprendizagem em nível institucional, caso isto tenha ocorrido, após o tratamento dos dados obtidos em cada ciclo avaliativo semestral.

Ademais, o uso burocrático, rotineiro, em sua essência, pode servir como mecanismo de regulação, legitimação e reprodução social de um modelo formativo já posto que em suma atenda aos interesses dominantes.

As respostas ao questionamento “Quais aspectos são fundamentais para que a ADD seja um instrumento fidedigno que contribua para sua prática docente?” nos ajudaram a compreender as percepções analisadas na questão anterior.

Para alguns docentes, a ADD precisa :

“abordar com mais ênfase as percepções necessárias que precisamos levar à nossa comunidade interna sobre o EMI. Dessa forma, buscaremos um maior alinhamento das práticas docentes com os objetivos da nossa instituição e tbm com relação às expectativas que a comunidade externa possui.” (Respondente 5),

“ Acredito que antes de avaliar o docente o aluno deveria fazer uma autoavaliação. Deveria responder se participa de todas as aulas, faz as atividades propostas, estuda para as avaliações, comparece na permanência para tirar dúvidas, para depois avaliar os professores” (Respondente 6),

“Cruzamento de dados do estudante respondente com o Sistema Acadêmico a fim de minimizar distorções. Por exemplo, um estudante que falta muito tem condições de avaliar se o professor é pontual e cumpre os horários? Um estudante que não fez todas as avaliações (ou o faltoso) tem condições de avaliar se os conteúdos cobrados estão de acordo com o que foi trabalhado em sala? Se o docente já fez registro de alguma ocorrência do estudante (seja de qual natureza for), pois já houve caso de eu anotar uma informação para o Nuged (em uma planilha de acompanhamento que existia) e na ADD o tema apareceu na forma de crítica, gerando dúvida se o estudante que fez a crítica teve maturidade suficiente (aos seus 15 anos) para avaliar imparcialmente os itens objetivos da ADD. O peso da avaliação de estudante com alguma dessas "características" apontadas deveria ser comparado à uma "média" da turma e se suas "notas" destoassem em percentual elevado seriam corrigidas por algum fator (que deveria ser estudado, não tenho sugestões sobre ele) (Respondente 19).

Nestes excertos, percebemos que os docentes acreditam que a ponderação da participação estudantil, por meio de autoavaliação ou cruzamentos de dados no sistema tem o potencial de aprimorar a confiabilidade da avaliação. Inferimos ainda, que o tema maturidade dos discentes é sempre retomado em várias respostas, no sentido de contestar os resultados obtidos.

Em que se pese que os dados fornecidos por estudantes mais assíduos e participativos nas aulas e atividades propostos pelos docentes provavelmente tragam mais elementos objetivos quanto ao trabalho docente em sala de aula, observamos também que as avaliações realizados pelos discentes considerados “faltosos”, ou “insuficientes”, na opinião de alguns professores, precisam ser descartadas ou relativizadas. Nosso entendimento vai de encontro a esta percepção, pois compreendemos que a falta ou insuficiência de dados também é resultado indicativo de falha ou inadequação no processo pedagógico. Mesmo que tal situação não esteja

diretamente relacionada ao trabalho docente, a avaliação realizada por estudantes de “baixo rendimento” ou “baixa performance” é de fundamental importância para a instituição, pois esta atua balizada por inclusão social, educação emancipatória e libertadora.

Ao priorizar as avaliações realizadas por estudantes de alto rendimento, o docente, e em última instância, a instituição, corrobora com o discurso da meritocracia escolar e social, tão vigente na sociedade atualmente, e por isso mesmo, tão excludente ao desconsiderar todo o contexto econômico e social de onde este estudante “insuficiente” está inserido e considerar que todos estão igualmente aptos a alcançar os mesmos resultados (VALLE, 2013).

Valle (2013) traça o percurso histórico do conceito de meritocracia escolar, bem como sua intrínseca relação com o discurso neoliberal de aptidões inatas diferenciadas entre os sujeitos, o que justificaria as desigualdades sociais, pontuando que as camadas dominantes impõe a meritocracia como esquema legítimo de interpretação e justificativa da realidade, escamoteando a existência de um excludente sistema de privilégios. Ela ainda enfatiza que uma escola justa (aqui compreendemos que se trata de justiça na distribuição de oportunidades dentro do ambiente educacional) não é uma escola perfeita, que põe em prática apenas uma única concepção de justiça, mas sim aquela que, além da famigerada meritocracia, adota princípios de justiça diferentes distanciando-se das proposições simplistas, das soluções “milagrosas” que em um “passe de mágica” possibilitaria a todos iguais condições de acesso, permanência e êxito estudantil.

Concordamos com as reflexões trazidas pela autora. A escola está inserida em uma sociedade desigual e reproduz essas desigualdades, mesmo enquanto tem a missão de combatê-las por meio de uma educação justa e igualitária. Esta contradição se aprofunda na práxis dos Institutos Federais, pois inserido em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira e patrocinado pelos interesses dominantes que se alternam em planos de governo distintos, depende em grande parte do trabalho docente para traduzir seus fundamentos políticos-pedagógicos em práticas educativas. Quando o trabalho docente se mostra permeado por concepções que reproduzem a ideologia dominante, a missão dos IFs em promover uma educação emancipatória e libertadora torna-se ainda mais desafiadora.

Ademais, considerando a diversidade de respostas e entendimentos acerca do papel e valor da ADD enquanto instrumento fidedigno de avaliação do trabalho

docente, percebemos que em suma não há esta percepção entre os docentes. Por outro lado, ficou claro a necessidade de um melhor direcionamento das questões para que possam conduzir o docente a refletir sobre suas práticas e o estudante a respeito de suas respostas.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Como alternativa ao modelo de questionário atualmente utilizado pelo IFMS para coletar os dados para a ADD, aplicado indistintamente para todos os campi, níveis e modalidades de ensino ofertados na instituição, propusemos, após o percurso investigativo, uma proposta para esta avaliação. Após pesquisa bibliográfica e reflexão sobre a realidade posta, entendemos que o questionário ainda se põe como melhor opção para a operacionalização desta avaliação, considerando a grande quantidade de respondentes, o tempo disponível e estimado para a reflexão sobre o trabalho de cada um dos doze ou mais docentes que comumente cada estudante precisa avaliar, bem como a possibilidade de se utilizar meios eletrônicos para democratizar o acesso e possibilidade da maior participação discente, o que se apresenta como uma vantagem deste tipo de instrumento para coleta de dados (LAKATOS; MARKONI, 2011). Ademais, entendemos que ao permitir que após cada pergunta, o estudante, caso assim o deseje, possa fazer análises pontuais, diminui a ocorrência de generalizações e respostas automáticas

O instrumento descrito neste trabalho foi materializado em um questionário, uma vez que este pode ser definido como um “conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”. (YAREMKO et al., 1986, *apud* GÜNTHER, 2003, p.1).

Para subsidiar teoricamente a construção do produto educacional, utilizamos os estudos de Kaplún (2003), com a proposição de três eixos que devem nortear a análise e desenvolvimento de material educativo, quais sejam: conceitual, pedagógico e comunicacional.

Neste percurso, o autor propõe que o eixo conceitual refere-se à investigação do arcabouço teórico-conceitual que norteia o problema de pesquisa e as hipóteses que o permeiam, delineando a concepção de conteúdo educativo que integrará o produto. O eixo pedagógico promove o liame formativo entre os eixos conceitual e comunicacional em razão do público e objetivos pretendidos. Por fim, o eixo comunicacional propõe traduzir a comunicabilidade da proposta educativa e sua efetiva compreensão pelo público ao qual se destina.

Os avaliadores, nesse contexto, os estudantes do ensino médio integrado, tendem a perder o interesse em responder o instrumento, caso este seja demasiado

longo e prolixo, ou mesmo, seja interpretado como aborrecido ou aversivo (GÜNTHER, 2003).

Com base nestas premissas, propusemos um questionário composto por apenas oito perguntas, buscando priorizar questões concisas e objetivas, bem como evitar o uso de termos inerentes à área de conhecimentos pedagógicos. Incluímos também, a possibilidade de justificativa/sugestão individual para cada resposta. Nosso objetivo com esta formatação foi manter o respondente interessado e reflexivo acerca do que está sendo questionado, bem como evitar generalizações positivas ou negativas acerca do trabalho docente, decorrentes de cansaço ou fastio pelo tamanho da tarefa.

Neste íterim, na construção do produto educacional, buscamos alinhar o questionário proposto ao que Saul (1988) preconiza acerca da avaliação emancipatória, ou seja, que inicialmente o programa avaliativo deve se nortear pelo confronto da metodologia de ensino com as objetivos educativos propostos pela instituição, para que posteriormente, questões mais profundas e complexas do processo educativo, em suas múltiplas dimensões, sejam avaliados.

A primeira questão foi formulada da seguinte forma: “Nos primeiros dias de aula, durante a apresentação da disciplina, você conseguiu compreender quais os objetivos de aprendizagem e como o professor conduziria o ensino ao longo do semestre?” e tem como objetivo identificar a percepção do estudante quanto ao planejamento didático do docente e a respectiva comunicabilidade da proposta pedagógica, bem como municiar o docente avaliado com informações acerca da eficácia da sua comunicação e planejamento nesta etapa do processo de ensino e aprendizagem.

No seguinte questionamento, propusemos o seguinte: “As propostas de atividades/estratégias/recursos utilizados pelo professor para o ensino contribuem para sua aprendizagem?”. Com esta formulação, pretendemos explicitar em termos mais amigáveis ao público adolescente se a metodologia e recursos de ensino escolhidos pelo professor mostram-se adequados aos objetivos propostos, bem como fornecer respostas mais fidedignas ao professor acerca de suas escolhas metodológicas na condução do processo de ensino e aprendizagem. Ratificamos que ao final de cada questionamento, há um espaço para comentários livres para justificativas e sugestões acerca do tema questionado.

A terceira pergunta: "As avaliações aplicadas pelo professor possibilitam que você demonstre sua aprendizagem e comprometimento com o que foi ensinado?" possibilita ao estudante refletir sobre a vinculação entre a coerência entre o que foi ensinado e o que foi avaliado, munindo o docente avaliado acerca da percepção dos estudantes acerca desse alinhamento.

Logo após, questionamos "Você concorda com as estratégias utilizadas pelo professor para recuperação ou melhoria da sua aprendizagem?", na esteira da pergunta sobre avaliação, buscando possibilitar ao estudante prosseguir na reflexão sobre o desempenho docente, bem como do seu próprio desempenho tanto nas atividades avaliativas, quanto na recuperação da aprendizagem, bem como retroalimentar o trabalho do professor com estas percepções.

Na quinta questão, perguntaremos ao estudante avaliador: "A condução da turma pelo professor contribui para que os estudantes participem da aula de forma ativa e respeitosa?". Neste questionamento, buscamos identificar se o estudante se sente ouvido e respeitado dentro de um processo educativo dialógico, em que a aprendizagem possa se dar em uma perspectiva ativa na construção do conhecimento pelo educando. No mesmo questionamento, pretendemos fornecer ao docente a percepção de seu público acerca desse espaço dialógico em sala de aula.

Logo após, perguntaremos ao estudante se "Você percebe que o professor estabelece estratégias que favorecem sua autonomia, o trabalho em grupo e a participação em atividades de pesquisa/extensão?". Neste excerto, propusemos ao estudante uma reflexão sobre o trabalho docente que está diretamente vinculado aos fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais. Ao propiciar autonomia ao educando, individual e coletivamente, bem como inserção em atividades de pesquisa e extensão, o docente contribui diretamente para alicerçar o tripé ensino-pesquisa-extensão preconizado pelos IFs, bem como contribui com a formação humana integral do alunado.

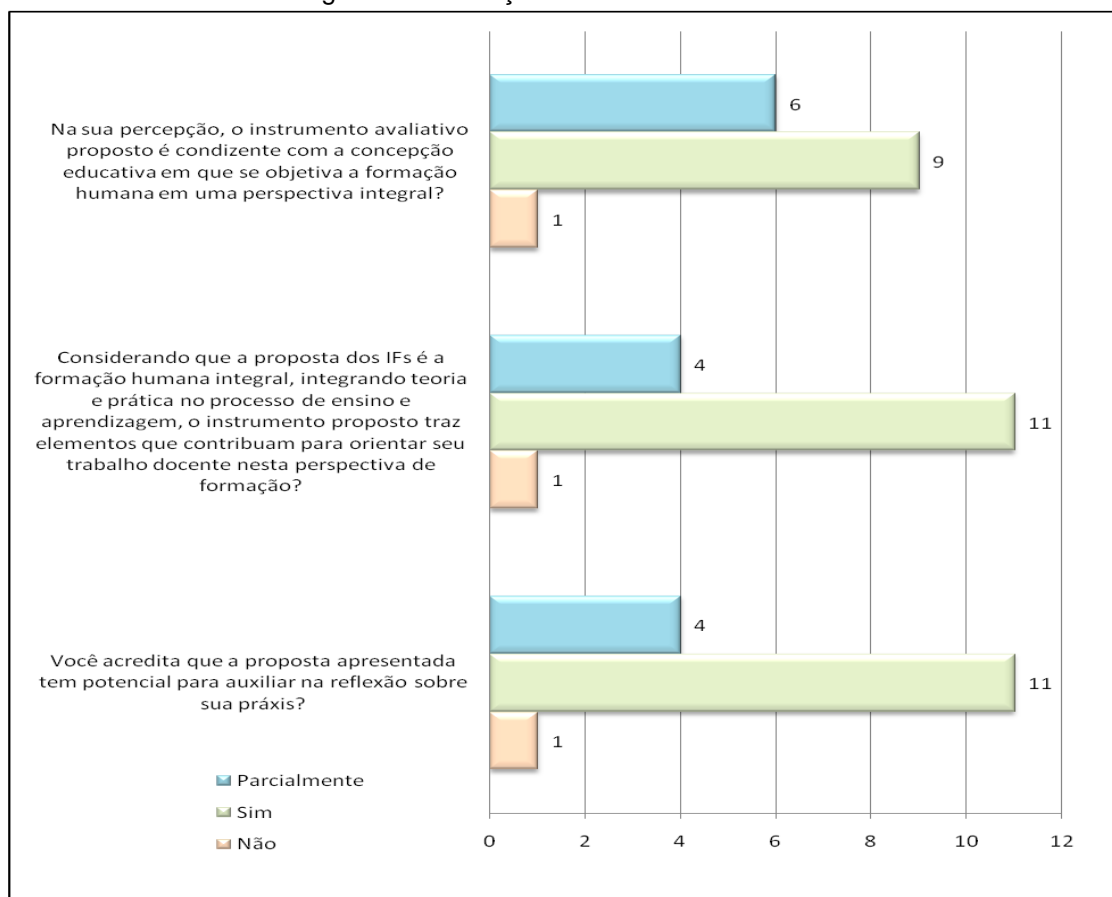
Na sétima pergunta, os estudantes deverão refletir sobre contextualização do conhecimento a partir do seguinte questionamento: Durante a disciplina como um todo você conseguiu perceber uma contextualização do conteúdo, ou seja, a relação dele com temas sociais, culturais, éticos, profissionais ou com outras disciplinas?" Tal construção remete diretamente às práticas educativas em EPT, discutidas no Referencial Teórico deste trabalho.

Por fim, o questionário traz a pergunta: “Você consegue relacionar teoria e prática dessa disciplina com as demais disciplinas ou com outros contextos (sociais, culturais, históricos, técnicos, profissionais?” possibilitando ao estudante e ao docente refletir sobre as possibilidades de interdisciplinaridade e, a partir desta prática, favorecer o desvelamento da realidade a partir do todo, do concreto, para prosseguir desvendando as múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo e assim, embasar uma análise crítica do conhecimento em questão.

Com a intenção de inferir se o instrumento atende ao objetivo proposto, foi feita uma avaliação junto aos docentes do IFMS-Campus Campo Grande, sem delimitação de participação anterior no primeiro questionário, considerando o anonimato da pesquisa.

Os docentes foram convidados a opinar sobre o produto educacional apresentado, avaliando três questões, se o objetivo proposto foi: ( ) alcançado totalmente, ( ) alcançado parcialmente, ( ) não alcançado. 16 respondentes opinaram, e os dados obtidos estão esquematizados abaixo. (Figura 1).

Figura 1 - Avaliação do Produto Educacional



Fonte: A Autora

Conforme os resultados obtidos na mencionada pesquisa, em que se pese a complexidade do processo educativo, dificilmente apreendido amplamente em um único momento do período letivo e em um único instrumento avaliativo, entendemos que na percepção docente, e dentro da realidade posta, o Produto Educacional proposto (disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701701>) qual seja uma alternativa para um questionário para a ADD especificamente para o EMI no IFMS, atende à finalidade a que se propõe.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, norteamos nosso trabalho com a finalidade de responder se o atual modelo de Avaliação do Docente pelo Discente (ADD) realizada no IFMS dialoga com o Projeto Político-Pedagógico que está na base dos Institutos Federais, contribuindo para a formação humana integral dos educandos. A partir dessa inquietação, traçamos o percurso a ser percorrido, conforme explicitado no capítulo destinado à Metodologia de Pesquisa. Entretanto, nosso planejamento inicial sofre influências severas do momento histórico e social que afligiu o mundo, em 2019/2020/2021, qual seja, a pandemia de COVID-19.

A implicação mais direta sobre o nosso trabalho incidiu sobre o lócus e objeto de estudo da pesquisa. A Avaliação do Docente pelo Discente, no IFMS, foi especialmente formulada para o trabalho pedagógico presencial, justamente o que foi suspenso no período mais crítico da pandemia. No período em que as atividades pedagógicas e administrativas presenciais foram suspensas, o ciclo avaliativo da ADD, incluindo a aplicação do respectivo questionário, não foi realizado.

Por conta deste cenário, nosso foco voltou-se à análise de documentos institucionais e percepção docente, pois estes dados estariam acessíveis, mesmo que na modalidade remota, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (sítios oficiais, dados abertos, e-mails institucionais, dentre outros).

Neste contexto, e ao final do percurso investigativo, foi possível inferir que os documentos institucionais de larga abrangência, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Regimento Interno possuem seus termos, em grande parte, alinhados aos fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais. Quanto ao Regulamento da Avaliação do Docente pelo Discente, conquanto não trate explicitamente acerca de princípios educativos, foi construído com o intuito de orientar a operacionalização da ADD e embora focalize aspectos relacionados ao desempenho docente, tais como assiduidade, pontualidade, escolha de metodologias e avaliações, dentre outros, não contraria frontalmente os princípios explícitos nos demais documentos norteadores.

Quanto às percepções docentes, identificadas por meio de resposta ao questionário em anexo, percebemos entre o corpo docente uma diversidade de concepções educativas e avaliativas, e algumas destas opiniões são diametralmente opostas aos princípios adotados pelos Institutos Federais. Foi possível perceber que

a formação humana integral não é uma concepção educativa amplamente compreendida entre os professores, e no limite, compreendida mas desconsiderada no fazer pedagógico de alguns docentes.

Concluimos, após analisar as respostas docentes, que urge ao IFMS criar espaços e momentos específicos de discussão e reflexão sobre a missão e valores institucionais, bem como sobre os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a formação humana pretendida pelos Institutos Federais. A educação não é espaço de consenso padronizado, pois lida com a diversidade de vivências e concepções. Entretanto, o dissenso coexistente precisa ser qualificado, fundamentado teoricamente e unido por objetivos semelhantes.

No percurso investigativo, concluimos que nosso objeto de estudo, a Avaliação Docente pelo Discente no Ensino Médio Integrado, embora aparentemente esteja alinhada às concepções de avaliação participativa e democrática, pois permite a participação do público-alvo do processo de ensino e aprendizagem, e assim também, estaria alinhada aos pressupostos de formação humana integral, apresenta algumas contradições entre o aparente e o real.

A ADD é parte de um processo bem maior de avaliação em larga escala, qual seja o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), construído sob ideologia neoliberal de regulação, ranqueamento e classificação quantitativa da qualidade do ensino. Embora as múltiplas dimensões desta avaliação busquem ponderar os resultados obtidos, buscando certa justiça qualitativa na comparação entre desiguais, no limite, instituições totalmente diferentes entre si estão ranqueadas no mesmo rol. Tal avaliação é especialmente inadequada quando aplicada aos Institutos Federais, pois são instituições verticalizadas, ofertando vários níveis e modalidade de ensino, cuja efetividade do processo de ensino e aprendizagem dificilmente conseguirá ser retratado pelas concepções educativas que embasam o ensino superior.

Entretanto, enquanto o Sistema próprio de avaliação da Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica previsto no Plano Nacional de Educação (2014), que em tese abarcará as especificidades desta nova institucionalidade, não se tornar realidade, os Institutos Federais, a princípio, precisam lidar com essa discrepância avaliativa.

Inserida na etapa de autoavaliação institucional, também previsto no Sinaes, os resultados obtidos na ADD compõem índices que, analisados por agentes

externos, comunicação à sociedade se a instituição educacional avaliada é de “qualidade”. Ademais, mais especificamente, a ADD compõe a nota que avaliará o servidor docente, e portanto, mesmo que indiretamente, carrega em si um viés regulatório.

Entendemos que a avaliação é necessária em qualquer atividade humana. A práxis humana, em si, carrega um viés de avaliação, pois é prática refletida, revisitada, aprimorada. Na prática pedagógica, tal reflexão e aprimoramento é fundamental, pois como atividade eminentemente social, a educação, assim como a sociedade, está em constante transformação e novas demandas surgem o tempo todo.

Nossa ressalva quanto à ADD recai sobre o enfoque dado ao processo e aos resultados. Entendemos que, se fosse tomada como prática educativa e dialógica, a avaliação do docente pelo discente poderia coincidir no mesmo processo, com uma possibilidade de avaliação do discente pelo docente, em uma prática educativa dialógica, com grande potencial formativo de respeito e senso crítico entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, o docente avalia a aprendizagem do estudante, em instrumentos diversificados ao longo do período letivo e o discente, em apenas uma oportunidade, precisa refletir e opinar sobre o desempenho do docente. Ademais, os enfoques são diferenciados, desempenho e aprendizado.

Entretanto, considerando que a realidade posta está engessada por normatização externa e os avanços progressistas ocorrem lentamente nas contradições do sistema vigente, como possibilidade de mudança, acreditamos que nossa proposta de recurso educacional traz uma alternativa de instrumento avaliativo com maior potencial de reflexão pelo estudante do Ensino Médio Integrado.

Como sugestão para trabalhos futuros, acreditamos que investigar a ADD na perspectiva do discente do EMI, identificando suas percepções e potencialidades traria uma importante enriquecimento ao tema abordado.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **A avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, B.C. **Avaliação do docente pelo discente**: Análise das percepções de utilização ideal e efetiva. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ARAUJO, R; OLIVEIRA, H.C. Qualidade, Eficiência e Avaliação Docente: Uma Nova Pedagogia Flexível?. **Eccos**. São Paulo, Brasil. v. 41, 2016, p. 173-188 .

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARACHO, M.G.; et al. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 17-39.

BARBOSA, A,C.; et al. Influência do grau de exigência em provas sobre itens da avaliação docente pelo discente. **Perspectivas Online. Exatas E Engenharias 2.3** (2012): 54-67. Web.

BONFANTE, R.; SCHENCKEL, C. O Princípio da verticalização nos Institutos Federais: Possibilidades e desafios. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 1, p. 83–90, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1112. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1112>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BOTTOMORE, T (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.681, de 14 de abril de 2004**: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

CARDONA, J. **Metodología innovadora de evaluación de centros educativos**. Madrid: UNED, 1994.

CARVALHO, O.F.S; MAGALHÃES, F.H. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**; v. 35, n. 128, p. 883-908, 2014.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

CASANOVA, M. A. **Manual de evaluación educativa**. Madrid: La Muralla, 1995.

CASTILLO, S.A.; DIAGO, H.C. **Avaliação Educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex, 2009.

CLEMENTINO, A. M.; VIEIRA, L. F. Carreira e avaliação docente na educação básica no Brasil: emergência de novo profissionalismo. **Sisphus**, v. 9, n. 9, p. 55-78, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisphus/article/view/18989>. Acesso em: 02 mar. 2021

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985

DE SOUZA, R. C.; MAGALHÃES, S. M. O. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do centro-oeste/brasil. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 1, p. 145-167, 28 jun. 2013.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FAVORETO, A.; ZAGO FIGUEIREDO, I. M.; ZANARDINI, I. M. S. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 980-994, 2017.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M.T. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação, p. 115-160, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v.10, n.1, p.41-62, 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMIDE, D.C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. SAVIANI, D. [et al.] **Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC, 2014.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. Campo grande: Instituto Federal, 2018. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2021.

IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Resolução nº 096/2016, de 16 de Dezembro de 2016**. Campo Grande: IFMS, 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/resolucoes/resolucao-096-nova-composicao-do-conselho-superior-discente-e-tecnico-administrativo-16-12-2016.pdf>. Acesso em: 22 Jan. 2021.

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Programa de Avaliação de Desempenho**. Campo Grande, Instituto Federal, 2014. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/programas/programaavaliacaodedesempenhoresolucao034de01112014.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, J. R. L. **Avaliação de Desempenho Docente: um caminho possível para o desenvolvimento profissional**. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2021. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/04/29/avaliacao-de-desempenho-docente-um-caminho-possivel-para-o-desenvolvimento-profissional/>. Acesso em: 18 Jan. 2022.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, v.1, p. 46-60, 2003.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Acesso em: 25 Jan. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARKONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas,

2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C.C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 71-80, 1998.

MACEDO, S. G. **Desempenho Docente pela Avaliação Discente**: uma proposta metodológica para subsidiar a gestão universitária. 2001. 132fl. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MARTINS, M.F.G. Educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**. 2021, v. 47, e226099. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 4 Jan. 2022.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 149-163.

MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v. 14, n. 41; p. 269-280.

MOREIRA, M.A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.4, p.109-123, jul./dez. 1981. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2021.

MOURA, D.H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, Sept. 2013.

MOURA, D.H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MOURA, D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J.P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. In:\_\_\_\_\_. **Economia política**:

uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

OLIVEIRA, N.C.; OLIVEIRA, L.A.; SANTOS, J.M.V. **O materialismo histórico e suas categorias de análise**: algumas considerações. VII Seminário de Pedagogia-SEPED, p. 183-200, 2013.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais** : diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015.

PAIXAO, R. B.; RABELO, A. A. L. Desempenho acadêmico discente e sua relação com a avaliação docente: proposta de framework teórico. **Rev. Educ. Questão**, Natal , v. 56, n. 50, p. 140-162, out. 2018 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-77352018000400140&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352018000400140&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 mar. 2022. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n50ID15371>.

PERES-DOS-SANTOS, L. F. B.; LAROS, J. A. Avaliação da prática pedagógica do professor de Ensino Superior. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v.18, n.36, p.75–96, 2007.

PIRES, M.F.C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30363>. Acesso em: 18 Jan. 2021.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Seminário sobre ensino médio. Secretaria de Educação do Pará. 2008.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RAULINO, C.G.S.; Podcast sobre estágio supervisionado: uma proposta de orientação para estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021.

RODRIGUES, S. S. Políticas de avaliação docente: Tendências e estratégias. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, p. 749-768, 2012.

ROTHEN, J.C.; SANTANA, A.C.M.; BORGES, R.M. As Armadilhas do Discurso sobre Avaliação do Ensino Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.

4, p. 1429-1450, out./dez. 2018.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, A.M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 Mai. 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politécnica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, A.L.; GOMES, A.M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.29, n.71, 2018.

SILVA, K.N.P.; RAMOS, M. O Ensino Médio Integrado no Contexto da Avaliação Por Resultados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.567-583, jul.-set., 2018.

SORDI, M.R.L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B.M.F (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 6581.

SOUSA, C.P.; FERREIRA, S.L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 jan. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v.31, n.61, p.21-44, 2017.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Programa de Pós-Graduação em Educação e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás, 2014. Prelo

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, S.T.; BASTOS, E.N.M. A gestão democrática e a educação profissional e tecnológica a partir dos pressupostos freireanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 37, n. 2, p. 921-937, ago. 2021. ISSN 2447-4193.

VALLE, I.R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**; 2013, n. 48, p.289-307. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200017>. Acesso em: 5 Jan. 2022.

VIANNA, H.M. A Prática da Avaliação Educacional: algumas questões metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, p. 40-47, maio 1989.

WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação e programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004. 730 p.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

# **PRODUTO EDUCACIONAL**

## **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**RAQUEL SANTOS  
ANDRÉ LUIZ DA SILVA MOTA**

**Origem:** Trabalho de dissertação “Efetividade da Avaliação do Docente pelo Discente: Uma proposta de instrumento avaliativo”.

**Área de Conhecimento:** Ensino

**Público-Alvo:** Institutos Federais - Gestão de Ensino - CPAs

**Categoria deste Produto:** Avaliação Educacional

**Finalidade:** Contribuir com uma proposta de avaliação que colabore com os objetivos de formação dos Institutos Federais.

**Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos dos autores;

**Divulgação:** formato digital

**Instituição de Origem:** Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande

**Cidade:** Campo Grande – MS

**Ano:** 2021

### **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

A proposta desta avaliação é oferecer aos seus professores um direcionamento quanto às suas práticas, de forma a entender melhor o que facilita sua aprendizagem e o que precisa ser repensado. Para cada item, você deverá indicar a sua concordância e justificar o motivo de sua avaliação. Atente-se para os fatos e cite exemplos de situações que o levaram a essa avaliação.

Avaliação: 1 - DISCORDO TOTALMENTE 2 - DISCORDO PARCIALMENTE 3 - NÃO CONCORDO, NEM DISCORDO 4 - CONCORDO PARCIALMENTE 5 - CONCORDO TOTALMENTE		JUSTIFICATIVA E SUGESTÃO
NOS PRIMEIROS DIAS DE AULA, DURANTE A APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA, VOCÊ CONSEGUIU COMPREENDER QUAIS OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E COMO O PROFESSOR CONDUZIRIA O ENSINO AO LONGO DO SEMESTRE?	1 2 3 4 5	
AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS/RECURSOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR PARA O ENSINO CONTRIBUEM PARA SUA APRENDIZAGEM?	1 2 3 4 5	
AS AVALIAÇÕES APLICADAS PELO PROFESSOR POSSIBILITAM QUE VOCÊ DEMONSTRE SUA APRENDIZAGEM E COMPROMETIMENTO COM O QUE FOI ENSINADO?	1 2 3 4 5	
VOCÊ CONCORDA COM AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR PARA RECUPERAÇÃO OU MELHORIA DA SUA APRENDIZAGEM?	1 2 3 4 5	
A CONDUÇÃO DA TURMA PELO PROFESSOR CONTRIBUI PARA QUE OS ESTUDANTES PARTICIPEM DA AULA DE FORMA ATIVA E RESPEITOSA?	1 2 3 4 5	
VOCÊ PERCEBE QUE O PROFESSOR ESTABELECE ESTRATÉGIAS QUE FAVORECEM SUA AUTONOMIA, O TRABALHO EM GRUPO E A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA E/OU EXTENSÃO?	1 2 3 4 5	
DURANTE A DISCIPLINA COMO UM TODO, VOCÊ CONSEGUIU PERCEBER UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONTEÚDO, OU SEJA, A RELAÇÃO DELE COM TEMAS SOCIAIS, CULTURAIS, ÉTICOS, PROFISSIONAIS OU COM OUTRAS DISCIPLINAS?	1 2 3 4 5	
VOCÊ CONSEGUE RELACIONAR TEORIA E PRÁTICA DESSA DISCIPLINA COM AS DEMAIS DISCIPLINAS OU COM OUTROS CONTEXTOS (SOCIAIS, CULTURAIS, HISTÓRICOS, TÉCNICOS, PROFISSIONAIS)?	1 2 3 4 5	

Santos, Raquel  
S237i Instrumento de Avaliação do Docente pelo Discente do Ensino Médio Integrado / Raquel Santos, André Luiz da Silva Motta. – Campo Grande-MS, 2021. 2 p.; 29 cm.

Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)  
– Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz da Silva Motta.

1. Produto educacional. 2. Auto avaliação institucional. 3. Avaliação do docente.  
4. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. I. Motta, André Luiz da Silva. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.  
III. Título.

CDD 23. ed. 371.144