



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
*Campus Blumenau*

**TAIRA FRANCIELE SKERKE**

**INCLUSÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR  
DA PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSC, *CAMPUS* GASPAR**

Blumenau/SC

2024

**TAIRA FRANCIELE SKERKE**

**INCLUSÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR  
DA PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSC, *CAMPUS* GASPAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Blumenau para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Juliene Marques Bogo, Dra.

Blumenau/SC

2024

S627i Skerke, Taira F.

Inclusão na avaliação da aprendizagem : uma análise a partir da prática docente nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica do IFSC, Campus Gaspar / Taira F. Skerke; orientadora, Juliene B. Marques – Blumenau, 2024.

82 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Blumenau, 2024.

Acompanha produto educacional: Avaliação, DUA e ética do cuidado : um guia sobre como eliminar barreiras para a aprendizagem: ensino médio integrado. Blumenau, 2024.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Desenho Universal para a Aprendizagem. 3. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. 4. Ética do cuidado. I. Marques, Juliene B. II. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus Blumenau. III. Título.

CDD 371.9





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 8903/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000869/2024-79

Blumenau-SC, 25 de abril de 2024.

**TAIRA FRANCIELE SKERKE**

**INCLUSÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA  
DOCENTE NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSC, CAMPUS GASPAR**

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

Aprovado em 25 de abril de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliene Marques Bogo

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Viviane Grimm.

Instituto Federal Catarinense



Documento assinado digitalmente

IVANI CRISTINA VOOS

Data: 05/05/2024 16:11:14 -0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ivani Cristina Voss

Instituto Federal de Santa Catarina

*(Assinado digitalmente em 26/04/2024 10:16)*

JULIENE MARQUES BOGO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)  
Matricula: ###117#7

*(Assinado digitalmente em 29/04/2024 16:53)*

VIVIANE GRIMM  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CCPGPT (11.01.09.31)  
Matricula: ###133#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifsc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **8903**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **25/04/2024** e o código de verificação: **8b4f44e022**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 8904/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.000870/2024-01

Blumenau-SC, 25 de abril de 2024.

**TAIRA FRANCIELE SKERKE**

**AVALIAÇÃO, DUA E ÉTICA DO CUIDADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM GUIA  
SOBRE COMO ELIMINAR BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profª. Drª. Juliene Marques Bogo

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Profª. Drª Viviane Grimm.

Instituto Federal Catarinense

 Documento assinado digitalmente  
IVANI CRISTINA VOOS  
Data: 05/05/2024 16:11:14-0300  
verifique em <https://validar.ifi.gov.br>

---

Profª. Drª Ivani Cristina Voss

Instituto Federal de Santa Catarina

*(Assinado digitalmente em 26/04/2024 10:16)*

JULIENE MARQUES BOGO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)  
Matricula: ###117#7

*(Assinado digitalmente em 29/04/2024 16:53)*

VIVIANE GRIMM  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CCPGPT (11.01.09.31)  
Matricula: ###133#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **8904**, ano: **2024**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **25/04/2024** e o código de verificação: **4d60d3e7f8**

Ao Carl, ao Eduardo e ao João.

## AGRADECIMENTOS

Há muito, muito mesmo, a agradecer.

Agradeço à oportunidade de ter ingressado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pólo IFSC Campus Blumenau, e neste tempo ter tido acesso a aulas, eventos, leituras e excelentes professores a partir dos quais o meu fazer profissional se qualifica, com a compreensão muito maior hoje do importante papel da rede federal de educação profissional e tecnológica, da qual orgulhosamente sou parte, na construção de um Brasil mais justo.

Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Juliene Marques Bogo, pela sua orientação sempre disponível, atenta, generosa e colaborativa. Seu apoio e sua humanidade permitiram, apesar de todas as adversidades vividas por mim em tempo concomitante ao mestrado, que o momento da defesa chegasse e eu lhe agradeço muito por isso.

Agradeço também às professoras membros da banca examinadora:

À profa. Dra. Viviane Grimm, que foi minha primeira orientadora e acreditou e incentivou ser possível discutir a interseccionalidade entre avaliação, DUA e ensino médio integrado à EPT;

À profa. Dra. Ivani Cristina Voos, que aceitou nosso convite à banca de defesa, e por quem tenho muita admiração por seu trabalho e pesquisas desenvolvidas na área da inclusão no IFSC;

À profa. Dra. Geisa Leticia Kempfer Böck, pelas suas contribuições na etapa de qualificação desta pesquisa, e pelo convite a participar dos encontros do grupo de estudos do Laboratório de Educação Inclusiva (LedI/UEDESC).

Agradeço também de modo muito especial aos meus filhos, Carl e Eduardo, que me inspiram a continuar acreditando que juntos poderemos realizar todos nossos sonhos, alguns tão simples quanto bonitos, como dias de paz. Agradeço também a minha mãe, Sra. Doracy, pela mãe maravilhosa e avó mais maravilhosa ainda que és.

Agradeço de todo meu coração à minha amiga Cláudia, pela sua amizade tão leal e por toda sua ajuda e cuidado, comigo e com os meus, e por nunca ter largado a minha mão.

Agradeço o apoio tão importante que recebi para poder cursar o mestrado das servidoras com quem compartilho o meu fazer profissional na coordenação pedagógica do IFSC Campus Gaspar. Thayse, Marília, Gislaine, Michele, Idce e Keller, eu tenho muito orgulho de tê-las como minhas amigas e de ser parte desta equipe tão acolhedora, competente e tão comprometida com um projeto de educação profissional contra-hegemônico.

Deus me abençoou com amizades muito especiais e quero registrar meu agradecimento à Josiele, à Janaína, Milene, Alessandra, Carol, Karine e Gláucia, pelas trocas, pelas risadas e por estarem sempre na torcida sincera para que dê tudo certo.

Deus também trouxe o Robert agora nesta reta final, quem me deu a mão, flores e um segundo monitor de presente. Que bom que você chegou!

Quero registrar, por fim, minha felicidade e meu orgulho por termos discutido, a partir deste estudo, possibilidades para a oferta de um ensino médio integrado mais inclusivo, em que se reconheça, contemple e valorize as diferenças em sala de aula.

Mas como nossas atitudes e práticas, no âmbito da educação, podem apoiar as políticas inclusivas e resistir aos ataques e retrocessos de uma perspectiva segregacionista? Inicialmente, vale quebrar o silenciamento e a invisibilidade sobre a experiência da deficiência em diferentes âmbitos, tais como:

**no convívio com as diferenças, compartilhando os mesmos espaços** – a presença de pessoas com deficiência nos distintos espaços da sociedade provoca reflexões que possibilitam mudanças de atitudes. Muitas pessoas precisam ter a sua normalidade confrontada, para vislumbrar para além de si próprio e, assim, direcionarem-se para a construção de uma sociedade inclusiva e acessível à pluralidade de características de cada pessoa;

**no planejamento docente** – pessoas com deficiência se sentem representadas quando os espaços e práticas são pensados a partir de uma Ética do Cuidado, que considera de modo antecipado a presença de uma variabilidade sensorial, cognitiva, funcional, emocional e motora no espaço da sala de aula. Com isso, desde o princípio, o professor deve prever em seu planejamento distintas maneiras de proporcionar o acesso às informações, de permitir aos estudantes demonstrarem o que estão aprendendo e de envolver todos com respeito e cuidado [...].

(Machado; Böck; Mello, 2022)

## RESUMO

Esta pesquisa dialogou com professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no *Campus* Gaspar do IFSC sobre as temáticas avaliação da aprendizagem, inclusão e desenho universal para a aprendizagem. Nós perguntamos aos sujeitos-participantes do nosso estudo como eles avaliam a aprendizagem dos seus estudantes e, considerando o contexto de produção em que estão inseridos, tínhamos como objetivo analisar a inclusão na avaliação da aprendizagem a partir da prática docente nos cursos de ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica do IFSC, *Campus* Gaspar. Nós selecionamos a avaliação diagnóstica e formativa (Luckesi, 2000; Hoffmann, 2009) como perspectivas teóricas para discutir a avaliação escolar. E, ao abordar o tema educação inclusiva, exploramos as possibilidades do desenho universal para a aprendizagem (Böck, 2019) a partir do modelo social da deficiência. Este estudo, caracterizado como uma pesquisa de natureza aplicada; abordagem qualitativa; com delineamento técnico em estudo de caso; de propósito exploratório e descritivo, está vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, macroprojeto 3: Práticas Educativas no Currículo Integrado. Também foi desenvolvido, aplicado e validado um produto educacional estruturado no formato de guia sobre a avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do DUA, destinado a professores de cursos de ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica. A partir da análise das sequências discursivas que compuseram o corpus desta pesquisa, percebemos que há uma variedade de perspectivas sobre inclusão nas avaliações da aprendizagem. Alguns docentes afirmam adaptar suas avaliações para atender necessidades específicas dos alunos com deficiência, outros reconhecem a necessidade de aprimorar suas práticas para promover uma maior inclusão.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem; Desenho Universal para a Aprendizagem; ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica; ética do cuidado.

## ABSTRACT

This research dialogued with teachers who work in technical courses integrated into secondary education at the IFSC Gaspar Campus on the themes of learning assessment, inclusion and universal design for learning. We asked the participants in our study how they assess their students' learning and, considering the production context in which they are inserted, we aimed to analyze inclusion in the assessment of learning based on teaching practice in high school courses integrated into Professional and Technological Education at the IFSC, Gaspar Campus. We selected diagnostic and formative assessment (Luckesi, 2000; Hoffmann, 2009) as theoretical perspectives for discussing school assessment. And, in addressing the topic of inclusive education, we explored the possibilities of universal design for learning (Böck, 2019) based on the social model of disability. This study, characterized as an applied research; qualitative approach; with a technical case study design; exploratory and descriptive purpose, is linked to the research line Educational Practices in Professional and Technological Education, macroproject 3: Educational Practices in the Integrated Curriculum. We also developed, applied and validated a structured educational product in the format of a guide on learning assessment based on the contributions of the DUA, aimed at teachers of high school courses integrated with vocational education. From the analysis of the discursive sequences that made up the corpus of this research, we can see that there are a variety of perspectives on inclusion in learning assessments. While some teachers claim to adapt their assessments to meet the specific needs of students with disabilities, others recognize the need to improve their practices in order to promote greater inclusion.

**Keywords:** learning assessment; Universal Design for Learning; high school integrated with professional and technological education; ethics of care.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões presentes no questionário .....	42
Quadro 2 – Perguntas do formulário de avaliação do produto educacional .....	55
Quadro 3 – “Sugestões dos participantes para a pergunta “Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada?” .....	57
Quadro 4 - “Você tem alguma sugestão específica para melhorar o conteúdo ou a apresentação do guia?” .....	58
Quadro 5 – Respostas para a questão “Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?” .....	59

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de EducaçãoCiência e Tecnologia de Santa Catarina
IFC	Instituto Federal Catarinense
NAE	Núcleo de Acessibilidade Educacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSEP	Escritório de Programas de Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC
PE	Produto educacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional do IFSC
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC	Planos de Unidade Curricular
RDP	Regulamento Didático Pedagógico do IFSC
Sd	Sequência de discurso
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado de Santa Catarina
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
<i>UDL</i>	<i>Universal Design for Learning</i>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>20</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Avaliação da aprendizagem</b> .....	<b>22</b>
<b>2.2 Marcos Legais sobre a Avaliação da Aprendizagem</b> .....	<b>25</b>
<b>2.3 O desenho universal para a aprendizagem (DUA)</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4 Educação Profissional e Tecnológica e ensino médio integrado</b> .....	<b>35</b>
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 A Análise do Discurso de Michel Pêcheux</b> .....	<b>42</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1 Análise dos dados</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 Produto Educacional</b> .....	<b>52</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>62</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>67</b>
<b>APÊNDICE B – DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>70</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>71</b>
<b>ANEXO A – ANUÊNCIA DO IFSC, <i>CAMPUS</i> GASPAR</b> .....	<b>76</b>
<b>ANEXO B - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) - ProfEPT</b> .....	<b>77</b>

## APRESENTAÇÃO

O ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o meu contexto de trabalho e também o contexto da pesquisa que aqui apresentamos.

Eu sou uma mulher branca e neurodivergente, filha única de mãe operária. Licenciada em Letras e especialista em Gestão Escolar, já fui professora efetiva de língua portuguesa na educação básica, nas prefeituras de Gaspar e Pomerode, e professora admitida em caráter temporário na rede estadual de educação de Santa Catarina.

Há treze anos sou técnica em assuntos educacionais na rede federal de educação e hoje estou lotada na coordenadoria pedagógica do *Campus* Gaspar, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - o IFSC. Neste mesmo cargo, tive a oportunidade de trabalhar na Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, e na reitoria do IFSC, em Florianópolis, lotada na Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE). E foi ali, na DAE, que conheci a Ivani Cristina Voos, coordenadora de ações inclusivas do IFSC à época e quem sugeriu a leitura da tese da professora Geisa Letícia Kempfer Böck, quando eu buscava conhecer mais sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Eu já venci um câncer aos 17 anos, um linfoma de hodgkin. Não teria sido possível fazê-lo só. Hoje, sou mãe. Mãe de dois meninos, Carl, de 9 anos, e Eduardo, 5. Eles, como eu, neurodivergentes. A partir dos meus filhos e da minha atuação profissional na educação, a minha leitura do mundo mudou profundamente. Tornei-me mais consciente das injustiças e violências às quais são submetidas as mulheres, as crianças e os adolescentes. Por isso talvez, também mais empática e exigente de pensar outras possibilidades para uma educação que tenha como objetivo acolher as diferenças. Ciente de que a inclusão é responsabilidade de um instituto federal inteiro, e não um trabalho restrito aos professores de educação especial nos *campus*, defendo que os estudantes devem ter assegurado o direito de poder trilhar caminhos diferentes para aprender, para engajar-se, e para mostrar o que aprenderam, pois eles serão sempre diferentes também entre si. É o que busco fomentar a partir do meu fazer profissional no Instituto Federal de Santa Catarina.

Por isso, nesta apresentação destaco as competências do setor ao qual estou vinculada há alguns anos, a coordenadoria pedagógica do IFSC Gaspar, pois é a partir das vivências e dos atendimentos que realizamos que se intensificam as minhas pesquisas sobre inclusão no ensino médio integrado à EPT, sobre a relevância da avaliação diagnóstica num contexto de educação inclusiva, sobre acessibilidade curricular, desenho universal para a aprendizagem,

ética do cuidado e capacitismo. À nossa equipe multidisciplinar compete:

I. orientar e acompanhar discentes, docentes e técnico-administrativos em educação no que diz respeito a questões pedagógicas;

II. acompanhar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Planos de Unidade Curricular (PUC), e outros projetos voltados ao ensino;

III. propor, realizar, acompanhar e avaliar ações para a formação continuada dos docentes e dos técnico-administrativos em educação;

IV. orientar os coordenadores de curso sobre os processos de cunho didático-pedagógicos;

V. acompanhar os discentes no que se refere aos aspectos pedagógicos, envolvendo pais e/ou responsáveis, se necessário, contribuindo para o acesso e a permanência dos mesmos na escola;

VI. assessorar e colaborar na elaboração, execução e avaliação de programas e projetos complementares à formação integral do discente, incluindo a reflexão sobre temas transversais e o desenvolvimento artístico e cultural;

VII. realizar e/ou participar de estudos e pesquisas que busquem a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação da população escolar, subsidiando a intervenção profissional;

VIII. Desenvolver, junto ao Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), atividades voltadas à formação pedagógica, ao atendimento e acompanhamento dos processos que envolvem estudantes que são pessoas com alguma deficiência. (IFSC, 2019).

É, portanto, a partir da análise dos atendimentos que vimos realizando na coordenação pedagógica, com estudantes adolescentes que temem os momentos de avaliação da aprendizagem; a partir do processo de tomada de consciência quanto à fadiga de acesso à qual são submetidas as pessoas que enfrentam mais barreiras para a aprendizagem em nossa instituição de ensino; e a partir da observação quanto ao protagonismo persistente da prova como principal instrumento de avaliação da aprendizagem é que se constrói a problemática da pesquisa aqui apresentada: como ocorre a inclusão na avaliação da aprendizagem nos cursos de Ensino Médio Integrado à EPT do IFSC, *Campus Gaspar*?

Esta é uma dissertação que fala sobre a atenção, a solidariedade e o cuidado que não podemos deixar de ter uns com os outros. E a avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem, numa perspectiva diagnóstica, processual e formativa, representa uma das possibilidades de materialização desse cuidado no contexto do ensino médio integrado à EPT nos institutos federais.

## 1. INTRODUÇÃO

Aprender é um direito de todos nós. É a liberdade de aprender, sobre a qual trata a Constituição Brasileira que, em seu art. 205, dispõe sobre o acesso de todos os brasileiros à educação de qualidade: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, [on-line]).

No Brasil, a Lei n. 9394 (Brasil, 1996) estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dentre as quais, destacamos três delas na introdução deste projeto, considerando serem princípios norteadores para as reflexões aqui propostas: 1º – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 2º – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência na escola; e, 3º – professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns. E, como nas demais modalidades, também o ensino médio integrado à EPT deve ser organizado a partir desses princípios, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Esta pesquisa tem como seu território a educação profissional e tecnológica, o ensino médio integrado. Trata-se pois de um estudo de caso em que dialogamos com professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC, *Campus* Gaspar. Nós discutimos avaliação da aprendizagem, ensino médio integrado e inclusão.

Neste trabalho, compreendemos que a avaliação da aprendizagem integra o processo didático de ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos. E “a avaliação, ao lado do planejamento e da execução do ensino constitui um todo delimitado por uma concepção filosófico-política da educação” (Luckesi, 2000a, p. 10). O ato de avaliar é, portanto, entendido como um ato de investigar, um ato de produzir conhecimento (Luckesi, 2000b; Hoffmann, 2009).

Selecionamos a avaliação diagnóstica, processual e formativa (Luckesi, 2000; Hoffmann, 2009) como perspectiva teórica para discutir a avaliação da aprendizagem escolar. Diagnóstica porque precisam conhecer, alunos e professores, de que ponto partem em relação às competências a serem desenvolvidas – competências aqui compreendidas como resultado subjetivo do processo de aprendizagem (Luckesi, 2000). Processual porque permite monitoramento contínuo e ajuste de estratégias de ensino com base no progresso e nas necessidades dos alunos. E formativa porque acreditamos que promover melhores condições

de aprendizagem resultaria em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os estudantes, uma vez que toda observação do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios (Hoffmann, 2009).

Dentro do espectro da avaliação da aprendizagem, a pesquisa aqui apresentada reflete sobre as diferenças, sobre as múltiplas formas de ser e estar no mundo; sobretudo na escola, na EPT integrada ao ensino médio. Por isso, nós exploraremos as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a partir do Modelo Social da Deficiência, o qual compreende a deficiência como um modo diferente de vida e não menos digna, mas como parte do ciclo de vida humano, podendo ocorrer a qualquer momento (Böck, 2019).

Desde o princípio, é importante esclarecer que o DUA dialoga com os estudos sobre a inclusão da pessoa com deficiência, mas não o delimita como único público-alvo de suas proposições. O DUA, sobre o qual aprofundaremos adiante no texto, é um conjunto de princípios para o desenvolvimento de currículos que fornece a todos os indivíduos igualdade de oportunidades para aprender. Trata-se, pois, de uma proposta que planeja intervenções acessíveis aos diferentes modos de participar e aprender e compreende a deficiência como um fenômeno social, portanto situam-se suas reflexões a partir do campo teórico do Modelo Social da Deficiência (Böck, 2019).

Ao nosso estudo também está relacionado o conceito de Ética do Cuidado, um princípio que possui intrínseca correlação com a perspectiva de avaliação da aprendizagem aqui discutida. Assim como uma avaliação centrada no aluno respeita suas peculiaridades e processos de construção do conhecimento, a Ética do Cuidado nos leva a considerar a importância das relações interpessoais e do bem-estar emocional no ambiente educacional (Luiz; Silveira, 2020). Este princípio pode oferecer novas perspectivas sobre como os sistemas avaliativos e as práticas pedagógicas podem ser ajustados para não apenas mensurar conhecimento de forma objetiva, mas também para cultivar um ambiente de respeito, compreensão e apoio mútuo entre professores e estudantes – componentes vitais para uma educação verdadeiramente transformadora.

Diante do panorama apresentado a respeito tanto da avaliação da aprendizagem quanto da perspectiva da inclusão escolar, engendrou-se a seguinte problemática condutora da pesquisa: como ocorre a inclusão na avaliação da aprendizagem nos cursos de Ensino Médio Integrado à EPT do IFSC, *Campus* Gaspar? A fim de respondê-la, o recorte de sujeitos participantes do estudo são 14 docentes que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Gaspar do IFSC, tanto os da área de formação geral como os docentes das

áreas técnicas específicas – química e informática. A coleta dos dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSC<sup>1</sup>, bem como com anuência do IFSC, *Campus Gaspar* (Anexo A).

A partir do problema condutor, estabeleceram-se os objetivos abaixo apresentados.

### 1.1 Objetivo Geral

Analisar a inclusão na avaliação da aprendizagem a partir da prática docente nos cursos de ensino médio integrado à EPT do IFSC, *Campus Gaspar*.

### 1.2 Objetivos Específicos

- a) Compreender como os professores de ensino médio integrado à EPT no IFSC *Campus Gaspar* avaliam a aprendizagem dos seus estudantes;
- b) entender se os professores contemplam princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem ao selecionar recursos e estratégias para avaliar a aprendizagem dos estudantes;
- c) investigar se aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência ou que enfrentam mais barreiras para a aprendizagem estão presentes no planejamento e execução das atividades de avaliação da aprendizagem;
- d) verificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes no planejamento e execução de avaliações da aprendizagem;
- e) elaborar, aplicar e validar um produto educacional no formato de um guia sobre a avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do DUA, destinado a professores de cursos de ensino médio integrado à EPT.

Com base nos objetivos propostos, esta dissertação estrutura-se em seções, começando pela Apresentação e Introdução, seguidas por uma exploração do Referencial Teórico, a descrição da Metodologia utilizada, a apresentação e análise dos Resultados, culminando nas Considerações Finais.

Ressalta-se que esta pesquisa é realizada por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica e, com base em sua proposta, vincula-se à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, macroprojeto 3:

---

<sup>1</sup> Parecer consubstanciado do CEP nº 5.291.034.

Práticas Educativas no Currículo Integrado.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando que esta pesquisa discute a interseccionalidade entre os estudos sobre a avaliação da aprendizagem em sala de aula, Desenho Universal para a Aprendizagem e ensino médio integrado à EPT na rede federal; neste capítulo, apresentaremos estes temas a partir dos autores com os quais dialogamos.

### 2.1 Avaliação da aprendizagem

Nesta seção discutiremos os princípios teóricos a partir dos quais abordamos a avaliação da aprendizagem no contexto do ensino médio integrado à EPT.

O ato de avaliar, segundo Luckesi (2000), implica dois processos articulados e indissociáveis: **diagnosticar** e **decidir**. Em primeiro lugar, tem-se o processo de diagnosticar, que se constitui de uma constatação e de uma qualificação em relação ao objeto da avaliação. A constatação forneceria a base material para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar: atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. Mas o ato de qualificar, por si, implica, conforme Luckesi (2000), uma tomada de posição que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão, a segunda etapa.

Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? E caso seja qualificado como insatisfatório? O ato de avaliar, portanto, não é um ato neutro que se encerra na constatação (Luckesi, 2000). E o autor complementa que, o diagnóstico, sem tomada de decisão, é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder a atividades de avaliação, assim como para proceder a toda e qualquer prática educativa:

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar *disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam*, para, a partir daí, poder *auxiliá-los em sua trajetória de vida*. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta *nossas práticas educativas*, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em *diagnosticar e renegociar permanentemente* o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (Luckesi, 2000, p. 6-7, grifos do autor).

Não devemos confundir instrumentos com a ação de avaliar. Para Luckesi (2014), a questão está na postura – dialógica – do professor. E, para avaliar a aprendizagem, o

planejamento necessita ser bem executado. Este último compreendido como um ato necessário, técnico, ideológico, político e que requer rigor científico. Fundamental para o processo de avaliação, o planejamento bem executado, segundo o autor, encaminha a ação e a avaliação.

Faz-se necessário, portanto, que a avaliação da aprendizagem no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Assim, há que se considerar um aspecto mais técnico, o qual refere-se ao resgate da avaliação em sua essência constitutiva (Luckesi, 2000). Então a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social, o qual é também um dos grandes objetivos dos institutos federais.

Segundo Luckesi (2014), o elemento essencial para que se dê à avaliação da aprendizagem escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado em grande parte na atualidade, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. E terá, ainda, de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a seguir.

No texto *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem*, Luckesi (2000) afirma que para avaliar devemos ter atitude amorosa e disposição para acolher a realidade. Ele sugere que, apesar de mais trabalhosa, o professor tenha essa postura, trabalhando ética e compromisso com os estudantes. Dessa forma, sendo a avaliação diagnóstica, não haverá exclusão, mas diagnóstico, inclusão, construção:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer. A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente (Luckesi, 2000, [online]).

Jussara Hoffmann (2005), em *O jogo do contrário em avaliação*, afirma que

o tempo de admiração dos alunos é o que dá conta, ao longo do processo avaliativo,

da construção desse olhar. O desafio está em prestar atenção em cada um, buscando-se uma visão mais ampla possível sobre sua história e sobre seus jeitos de aprender, para poder pensá-los e interpretá-los (Hoffmann, 2005, p. 24).

Podemos, portanto, compreender a avaliação diagnóstica a partir das funções essenciais ao trabalho docente que seriam compreender a realidade de cada turma; entender quais as aprendizagens e dificuldades dos alunos nos conteúdos desenvolvidos na etapa educacional anterior; promover ações efetivas que deem conta de sanar as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos, conforme Santos (2017):

As informações obtidas a partir de uma avaliação diagnóstica servem para a organização de ações que irão priorizar quais conteúdos deverão ser retomados e/ou trabalhados em primeiro lugar. Podemos dizer que ela pode ser considerada como preventiva, pois identifica as dificuldades dos alunos, trabalhando para que possam ser superadas e avançar nos conhecimentos mais elaborados. Dessa forma, torna-se importante o entendimento do professor de que as avaliações diagnósticas auxiliam a elaborar produtivas estratégias de ensino para qualificar a aprendizagem dos alunos (Santos, 2017, p. 74).

Ao tratar de avaliação numa perspectiva formativa, Hoffmann (2011) reflete sobre o entendimento de muitos acerca da denominação “formativa” reduzindo-se à questão processual dessa concepção – acompanhar o aluno durante o processo “em formação”. Aplicar, pois, vários testes ao longo de um bimestre, mas corrigir todos eles ao final, por exemplo, é um procedimento classificatório. A intenção é a classificação, mesmo ocorrendo a prática de uma série de tarefas menores ou parciais. Tal cenário, conforme a autora, não expressa, de forma alguma, um processo de avaliação formativa, cujo pressuposto básico é a continuidade do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica desafiadora:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação. No meu entender é, essencialmente, a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa (Hoffmann, 2011, p. 3-4).

Nessa perspectiva, o erro é compreendido não como algo definitivo, mas como parte integrante e fundamental de um processo educativo. E para ser efetiva, a avaliação formativa necessita ser contínua, acompanhando o desenvolvimento dos alunos através de diversas ações – instrumentos, tais como: leitura; escrita de textos de diversos gêneros; resolução de

exercícios; atividades individuais em pares ou em grupos; autoavaliação. Uma das possibilidades oferecidas pela avaliação formativa é o *feedback*, considerado por Santos (2017) como importante ferramenta.

Um bom ensino, conforme Gatti (2011), só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação de alunos adquire seu pleno sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence. Mas é preciso ter sempre presente, destaca a autora, que medir é diferente de avaliar.

Gatti (2011) aponta que em geral não há uma filosofia de trabalho de formação que seja o eixo articulador de todas as atividades didáticas na escola e que dê sentido e defina o papel que cada atividade tem na trajetória a ser percorrida por professores e alunos nas salas de aula. Havendo um eixo norteador consensuado e conhecido, partilhado, assumido e renovado, com compromisso, por todos os envolvidos na formação dos jovens, as articulações das aprendizagens serão amplamente favorecidas e a avaliação tomará sentido a partir desse eixo.

Assim, a autora ressalta que há questões de base que devem estar presentes quando se pensa, se planeja e se faz avaliação de alunos em seu processo de aprendizagem. Essas questões dizem respeito à construção e à vivência de uma filosofia que fundamente o trabalho educacional que sustente uma concepção de currículo; portanto, que haja a superação da concepção fragmentada de ensino que prevalece hoje, ainda, em nossas instituições de ensino (Gatti, 2011).

Sobre a nota na avaliação, sua função seria somente registrar o caminho do aluno dentro da sua escola, o que poderia ser feito de maneira descritiva também, portanto a nota é o registro – sintético – do desenvolvimento do estudante (Luckesi, 2000). O problema, segundo o autor, é que ao longo do percurso a nota passou a ser a própria avaliação.

Para embasar os processos avaliativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) apresenta aos professores uma diversidade de caminhos e opções em relação aos instrumentos de avaliação e ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. A respeito desse panorama legal sobre as possibilidades para práticas avaliativas é o que discutiremos na subseção a seguir.

## **2.2 Marcos Legais sobre a Avaliação da Aprendizagem**

No que se refere à legislação vigente para o ensino médio integrado à EPT, a

resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a EPT (Brasil, 2021a). Em seu capítulo XVIII, estão dispostas as orientações em relação aos processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes, segundo as quais:

Art. 45. A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão contínua para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, na perspectiva do desenvolvimento das competências profissionais da capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Parágrafo único. As instituições de educação profissional e tecnológica podem, respeitadas as condições de cada instituição e rede de ensino, oferecer oportunidades de nivelamento de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação da aprendizagem (Brasil, 2021a, [on-line]).

No âmbito do IFSC, em relação aos critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem, destacamos as diretrizes presentes nos seguintes documentos: a) o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (PDI 2020-2024); o Regulamento Didático Pedagógico (RDP) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Química e Informática do *Campus* Gaspar, aos quais estão vinculados os professores e as professoras sujeitos desta pesquisa.

O PDI do IFSC compreende a avaliação como “um processo que pode indicar avanços e dificuldades na ação educativa, devendo remeter o professor a uma reflexão sobre sua prática” (IFSC, 2020, [on-line]). Segundo a concepção de avaliação presente neste documento, é preciso que as metodologias de sala de aula trabalhem com a diversidade, considerando as diferenças sociais, linguísticas e culturais dos alunos.

A avaliação não deve ser um instrumento de classificação, seleção e exclusão social, mas de construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade. Avaliar pressupõe a análise dos processos de ensino e de aprendizagem, localizando dificuldades e necessidades formativas, redirecionando as práticas para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Vale ressaltar que a aprendizagem não se dá de forma única, linear e restrita ao tempo e espaço em sala de aula. Sendo assim, é imprescindível propor novas estratégias e metodologias de ensino que contemplem as múltiplas formas de aprendizagem nos diversos espaços educativos (IFSC, 2018c, [on-line]).

O RDP do IFSC, por sua vez, estabelece que a avaliação da aprendizagem no que se refere aos cursos técnicos terá como parâmetros os princípios do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o perfil de conclusão do curso definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O Regulamento prevê que a avaliação dos aspectos qualitativos compreende o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo de ensino e aprendizagem visando à

construção dos conhecimentos. Sobre os instrumentos de avaliação, o RDP estabelece que estes serão diversificados e deverão constar no plano de ensino do componente curricular, estimulando o aluno à pesquisa, reflexão, iniciativa, criatividade, laboralidade e cidadania:

§ 2º Os instrumentos de avaliação serão diversificados e deverão constar no plano de ensino do componente curricular, estimulando o aluno à: pesquisa, reflexão, iniciativa, criatividade, laboralidade e cidadania. § 3º As avaliações serão registradas no diário de classe, sendo analisadas conjuntamente com os alunos e devolvidas a eles, no prazo máximo de 15 (quinze) dias após sua aplicação. § 4º As avaliações podem constar de: I - observação diária dos alunos pelos professores, em suas diversas atividades; II - trabalhos de pesquisa individual ou coletiva; III - testes e provas escritos, com ou sem consulta; IV - entrevistas e arguições; V - resoluções de exercícios; VI - planejamento ou execução de experimentos ou projetos; VII - relatórios referentes aos trabalhos, experimentos ou visitas técnicas; VIII - atividades práticas referentes àquela formação; IX - realização de eventos ou atividades abertas à comunidade; X - autoavaliação descritiva e avaliação pelos colegas da classe; XI - demais instrumentos que a prática pedagógica indicar (IFSC, 2018c, [on-line]).

Os PPCs dos cursos Técnicos Integrados de Química e Informática do *Campus* Gaspar, por sua vez, diferem das diretrizes apresentadas pelo Projeto Pedagógico Institucional do IFSC – documento parte do PDI que traz a concepção histórico-crítica como fundamento para o trabalho no instituto (IFSC, 2018a, [on-line]; IFSC, 2018b, [on-line]). Nos referidos projetos de curso, o currículo é concebido e organizado a partir da Pedagogia da Competência.

No que se refere especificamente à avaliação da aprendizagem, os referidos PPCs apresentam orientações semelhantes, a partir de texto idêntico. No item Metodologia e Avaliação descreve-se que os instrumentos de acompanhamento do processo de aprendizagem dentro desta perspectiva sejam “organizados através de dinâmicas diversas, que envolvem desde provas e trabalhos individuais e em grupo, até o desenvolvimento de projetos, seminários, portfólios, pesquisa aplicada, defesas de trabalhos, autoavaliação, entre outros” (IFSC, 2018a, [on-line]).

Em relação ao trabalho em cada uma das unidades curriculares, especificamente, a orientação é de que haja, pelo menos, ao longo do semestre, três avaliações, de maneira a compor o conceito final do aluno. É incentivado no texto a prática de “avaliações diagnósticas nas primeiras fases do curso” (IFSC, 2018b, [on-line]), com o objetivo de se levantar conhecimentos pré-construídos pelos alunos, “tendo em vista a percepção de que o processo de aprendizagem é contínuo e implica momentos e movimentos anteriores à entrada no Ensino Médio” (IFSC, 2018b, [on-line]). Além disso, há também orientação para que se organizem, no decorrer do semestre, dois conselhos de classe, para os quais os professores devem trazer registros qualitativos do processo de ensino e aprendizagem, e para recuperação

paralela, a qual deve ocorrer, preferencialmente, ao longo do semestre letivo. Há, também neste item, a afirmação de que o currículo do curso é “concebido por competências” (IFSC, 2018b, [on-line]).

Não constam nos PPCs dos cursos técnicos de Informática e Química integrados ao ensino médio do IFSC *Campus* Gaspar, atualizados, ambos, pela última vez no ano de 2018, orientações relacionadas ao trabalho com os estudantes com deficiência ou outros estudantes que enfrentam barreiras para a aprendizagem, não havendo menção a esses verbetes no texto. Há, no entanto, disponível na página do Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão do IFSC - (CEPE-IFSC), uma atualização no formulário vigente de aprovação de curso e autorização de oferta, em que foram incluídas, conforme abaixo, orientações para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial:

36. Atendimento ao discente:

Descrever como o curso prevê, em programa sistemático, o atendimento ao discente, como por exemplo: atendimento extraclasse, apoio da equipe multiprofissional, NAE, nivelamento, monitoria e demais estratégias de permanência e êxito. Sugere-se ainda fazer referência à ações que poderão ser realizadas durante o desenvolvimento do curso, oriundas do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Quanto aos estudantes público-alvo do AEE, sugere-se manter o seguinte texto:

Os estudantes público-alvo da Educação Especial poderão acessar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que terá por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos acessíveis e recursos de Tecnologia Assistiva que contribuam com a minimização das barreiras físicas, atitudinais, educacionais, comunicacionais e outras que possam interferir na plena participação nas atividades educacionais e sociais (IFSC, 2018d, [on-line]).

Observa-se, portanto, que neste documento o estudante público-alvo da educação especial tem sua participação no processo de aprendizagem correlacionada ao profissional de atendimento educacional especializado. Não há referência a outros perfis de estudantes, nem ao trabalho dos demais professores em relação a estratégias, recursos ou metodologias que contemplem as diferenças nas formas de ser. Mas na escola, e também na EPT, essa diferença entre os estudantes é uma realidade que se manifesta nas formas diversas pelas quais eles aprendem, engajam-se ou mostram o que aprenderam. Por isso, na próxima seção apresentamos o Desenho Universal para a Aprendizagem, que pode contribuir para orientar práticas pró-ativas na remoção de barreiras, mas que ainda precisa consolidar-se e estar alicerçado em concepções que consideram, entre outras, a dimensão da justiça social<sup>2</sup> e da

<sup>2</sup> “A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define justiça social como o meio pelo qual todo trabalhador ou trabalhadora pode reivindicar livremente e com base na igualdade de oportunidades sua justa parte da riqueza que ajudou a gerar” (Brasil, 2021b).

ética do cuidado, conforme apresentamos no tópico a seguir.

### 2.3 O desenho universal para a aprendizagem (DUA)

Nesta seção, tem-se por objetivo conceituar o DUA e apresentá-lo como uma concepção viável para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos também na Rede Federal de EPT, uma cultura a ser implementada nos nossos espaços de aprendizagem independente da presença ou não de diagnósticos, laudos médicos, dificuldades, transtornos e outras diferenças em relação às formas de estudar e aprender. Inicialmente é importante esclarecer a quais pressupostos teórico-filosóficos ele se relaciona.

O DUA é um quadro teórico-conceitual que compreende a deficiência a partir do modelo **social**, segundo o qual a deficiência é uma das categorias que transversaliza a identidade de cada sujeito, assim como gênero, classe social, renda, geração, raça, religião (Böck, 2019). O modelo social diferencia-se do modelo **caritativo**, segundo o qual as pessoas com deficiência “são consideradas vítimas do infortúnio da vida e, portanto, merecedoras de cuidados e atenção especial” (Böck, 2019, p. 32), e do modelo **biomédico**, em que “há uma comparação constante com os critérios estabelecidos como norma, tudo que dele se distanciar é considerado anormal, abjeto” (Böck, 2019, p. 32). A autora continua:

Na educação, esse modelo [biomédico] se expressa da seguinte forma: por meio de adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares; avaliações comparativas entre os estudantes e não processuais do desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial. Decisões sobre as pessoas ficam sob a responsabilidade dos profissionais habilitados, portanto, acredita-se ser necessária uma formação especializada para trabalhar com deficiência. Enfim, quando em espaços educativos há vigência dessa concepção e a aprendizagem não se efetiva, o fato de o estudante ser detentor de um diagnóstico de deficiência é percebido como um problema individual, passível de medicalização, e a família deve resolver com os seus meios. Por outro lado, quando a aprendizagem ocorre, ele é um “vitorioso” que superou todos os obstáculos, ultrapassou os limites de sua deficiência (Böck, 2019, p. 32.).

A partir do **modelo social** da deficiência, existe diferença entre lesão (biológico) e deficiência (social), assim, um sujeito com lesão pode ou não experienciar a deficiência que passa a ser compreendida como relacional com os contextos que apresentam barreiras de acesso e participação (Böck, 2019).

Assim, para que os espaços educativos não sejam esses espaços de exclusão, é

necessário um investimento em práticas pedagógicas atentas às diferentes maneiras de participação e aprendizagem, antecipando as necessidades dos estudantes a partir da proposição de recursos, estratégias e metodologias que contemplem modos diversos de ser e estar nesse mundo, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes (Böck, 2019).

Quando a deficiência, no contexto escolar, é compreendida a partir do modelo social, os alunos e as alunas com deficiência tem suas particularidades respeitadas tal como os demais que não possuem diagnósticos. As estratégias são organizadas a partir do planejamento inicial do currículo e pelas diferentes habilidades dos estudantes, não mais como um produto compensatório de uma lesão produzida a partir da intervenção de profissionais especialistas. E o profissional da educação especial é, portanto, mais um colaborador da rede de apoio para que a inclusão ocorra nos distintos espaços, mas não o único responsável por essa prática. A inclusão ocorre na sala de aula regular com atenção à interseccionalidade dos distintos marcadores sociais das diferenças (Böck, 2019).

Os estudos sobre o DUA relacionam-se às discussões sobre **currículo**, aqui compreendido como uma prática discursiva. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos:

Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz apenas parcialmente (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

O modelo social de compreensão da deficiência combate currículos e práticas consideradas capacitistas. Nele, a inclusão não é sinônimo de inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula, mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para coletividade e agregam valor no fazer docente, conforme Böck (2019).

Para Böck (2019, p. 28): “é preciso avançar para uma educação que compreenda a deficiência como um dos marcadores sociais das diferenças e que considere a completude de características de todos os estudantes”, e é a partir dessa compreensão que propomos discutir

as possibilidades do DUA também para o currículo dos cursos de ensino médio integrado à EPT.

As Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ou *Universal Design for Learning* (UDL) na língua inglesa e traduzidas para a língua portuguesa por Sebastian-Heredero (2020), tiveram início como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral, um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos, e tem como características:

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam (Sebastian-Heredero, 2020, p. 735).

Existem três princípios fundamentais baseados na investigação neurocientífica que orientam o DUA e fundamentam estas Diretrizes (Sebastian-Heredero, 2020):

- I – Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação;
- II – Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão;
- III – Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento.

A partir do que dispõe o princípio I – Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais, com dificuldades de aprendizagem, com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial (Sebastian-Heredero, 2020).

Segundo o princípio II – Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão, os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles

com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação, entre outros, fazem a ação e a expressão da aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral, e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na realidade, não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis (Sebastian-Heredero, 2020).

E, por fim, o princípio III – Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento, que trata das emoções das pessoas e da afetividade, tidas como elementos cruciais para a aprendizagem. Segundo este princípio, os estudantes diferem notoriamente nos modos pelos quais podem ser provocados e motivados para aprender. Existe uma diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como os fatores neurológicos e os culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra gama de fatores presentes nestas Diretrizes. Alguns estudantes se interessam de forma muito espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em participar e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Sebastian-Heredero, 2020).

As Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem proporcionam, portanto, flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades que aprenderam, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado (Sebastian-Heredero, 2020). Böck (2019), ao tratar em sua tese da aplicabilidade do Desenho Universal da Aprendizagem, afirma:

Quando se pensa a aplicabilidade do DUA, há a necessidade de ultrapassar as fronteiras das condições das lesões para planejar a acessibilidade. Contudo, as adaptações razoáveis previstas em nossas legislações continuam tratando a acessibilidade como exclusividade de pessoas com diagnóstico de deficiência, ou seja, em uma visão de que os recursos e os serviços devem ser organizados a partir da demanda apresentada pela condição de deficiência de cada sujeito, ao invés de aplicar os princípios e as diretrizes do DUA que acolhem a variação humana como premissa para pensar ambientes educacionais acessíveis desde seu princípio (Böck, 2019, p. 96).

As Diretrizes do DUA estão organizadas de acordo com seus três princípios fundamentais (**representação ou apresentação, ação e expressão e motivação ou envolvimento**). Os princípios, por sua vez, estão divididos em diretrizes, cada uma com um conjunto de pontos de verificação. Em resumo, o DUA está organizado assim: princípio (nível de detalhe mais baixo) → diretriz → ponto de verificação (nível de detalhe mais alto). Como neste trabalho nós discutimos a avaliação da aprendizagem, interessa-nos detalhar as diretrizes que estejam relacionadas ao princípio II - proporcionar modos múltiplos de ação e expressão, conforme apresentamos abaixo, a partir de Sebastian-Heredero (2020):

#### 2.4.4 Diretriz 4 - Fornecer opções para a interação física

Ponto de verificação 4.1 - Variar os métodos de resposta e navegação

Exemplos de como implementá-lo

- Oferecer alternativas nos requisitos de ritmo, tempos e habilidades motoras necessárias para interagir com materiais educacionais, tanto os que requerem manipulação física como tecnológicas;
- facilitar opções para dar respostas físicas ou por seleção (por exemplo, alternativas às marcas com lápis ou caneta, alternativas para controlar o mouse);
- fornecer possibilidades para interações físicas com materiais diversos: por meio das mãos, da voz, de interruptores, de joysticks, de teclados ou de teclados adaptados.

Ponto de verificação 4.2 - Otimizar o acesso a ferramentas, produtos e tecnologias de apoio

Exemplos de como implementá-lo

- Oferecer opções ou comandos de teclado alternativos às ações do *mouse*;
- usar computadores e sistemas de varredura para aumentar o acesso independente às alternativas de teclado;
- fornecer acesso a teclados alternativos;
- personalizar modelos para telas sensíveis ao toque e teclados;
- selecionar um *software* que permita trabalhar com teclados e teclas de acesso alternativas.

#### 2.4.5 diretriz 5 - Proporcionar opções para A expressão e A comunicação

Ponto de verificação 5.1 - Usar múltiplos meios de comunicação

Exemplos de como implementá-lo

- Compor ou redigir de várias formas, como: texto, voz, desenho, ilustração, projeto, cinema, música, movimento, arte visual, escultura ou vídeo;
- usar objetos físicos manipuláveis (por exemplo, modelos 3D, material dourado);
- utilizar mídias sociais e ferramentas interativas da *web* (por exemplo, fóruns de discussão, bate-papos, *webs*, ferramentas de anotação, gibis, apresentações com animações);
- resolver problemas usando estratégias variadas.

Ponto de verificação 5.2 - Usar ferramentas variadas para construção e composição

Exemplos de como implementá-lo

- Oferecer corretores ortográficos e gramaticais e *software* de previsão de palavras;
- fornecer *software* de reconhecimento e conversores de texto para fala, gravações etc.;
- proporcionar calculadoras, calculadoras gráficas, desenhos geométricos ou papel milimétrico para gráficos etc.;

- facilitar princípios ou fragmentos de frases;
- usar páginas *web* de literatura, ferramentas gráficas ou mapas conceituais etc.;
- propiciar ferramentas de *design* de computador (CAD), *software* para anotações musicais (por escrito) e *software* para anotações matemáticas;
- prover materiais virtuais ou manipulativos para matemática (por exemplo, material dourado, blocos de álgebra);
- utilizar aplicativos da *web* (por exemplo, *wikis*, animações, apresentações).

Ponto de verificação 5.3 - Definir competências com níveis de suporte graduados para prática e execução

Exemplos de como implementá-lo

- Oferecer diferentes modelos de simulação (por exemplo, modelos que demonstrem os mesmos resultados, mas usando distintas abordagens, estratégias, habilidades, etc.);
- usar mentores diferentes (por exemplo, apoio de professores/tutores que usam abordagens diversas para motivar, orientar, dar *feedback* ou informar);
- fornecer suportes que possam ser removidos gradualmente à medida que a autonomia e as habilidades aumentem (por exemplo, *software* para leitura e gravação);
- proporcionar tipos distintos de *feedback* (por exemplo, *feedback* acessível, porque pode ser personalizado para aprendizado individual);
- facilitar vários exemplos de soluções criativas para problemas reais.

2.4.6 Diretriz 6 - Fornecer opções para funções executivas

Ponto de verificação 6.1 - Orientar o estabelecimento adequado de metas

Exemplos de como implementá-lo

- Fornecer avisos e apoios para que o estudante estime os esforços, os recursos e as dificuldades necessárias;
- oferecer modelos ou exemplos do processo e do resultado da definição de metas;
- facilitar diretrizes e listas de verificação para ajudar na definição de objetivos ou metas;
- colocar metas, objetivos e planos em algum lugar visível.

Ponto de verificação 6.2 - Apoiar o planejamento e o desenvolvimento da estratégia

Exemplos de como implementá-lo

- Integrar avisos para que parem e pensem antes de agir, bem como espaços adequados para isso;
- incorporar chamadas para *mostrar e explicar seu trabalho* (por exemplo, revisão de portfólio, crítica de arte);
- facilitar listas de verificação e modelos de planejamento do projeto para entender o problema, definir prioridades, sequências e tempo das etapas a seguir;
- agregar instrutores ou mentores que modelem o processo *pensando em voz alta*;
- fornecer diretrizes para dividir as metas de longo prazo em objetivos atingíveis de curto prazo.

Ponto de verificação 6.3 - Facilitar o gerenciamento de informações e recursos

Exemplos de como implementá-lo

- Proporcionar organizadores gráficos e modelos para a coleta e a organização de informações;
- integrar lembretes e avisos para categorizar e sistematizar;
- oferecer listas de verificação e diretrizes para tomar notas.

Ponto de verificação 6.4 - Aumentar a capacidade de acompanhar os progressos

Exemplos de como implementá-lo

- Fazer perguntas para orientar o autocontrole e a reflexão;
- mostrar representações do progresso (por exemplo, antes e depois com fotos, gráficos e diagramas ou tabelas expondo o progresso ao longo do tempo, portfólios

de processos);

- pedir aos estudantes que identifiquem o tipo de retorno ou conselho que estão procurando;
- usar modelos que orientem a autorreflexão sobre a qualidade do que foi concluído;
- fornecer modelos diferentes de estratégias de autoavaliação (por exemplo, dramatização, revisão de vídeos, avaliação de colegas);
- utilizar listas de verificação para avaliação, matrizes de avaliação (rubricas de pontuação) e exemplos de práticas ou trabalhos de estudantes avaliados com anotações ou comentários (Sebastian-Heredero, 2020, p. 753, grifo do autor).

São essas as diretrizes nas quais nos concentramos ao organizar o Produto Educacional no transcorrer desta pesquisa, o qual tinha como objetivo apresentar aos sujeitos participantes deste estudo algumas possibilidades de implementação do DUA em suas práticas educativas, sobretudo as avaliativas, tornando-as mais inclusivas ao passar a considerar as diferenças não mais como desvio à regra, exceção, mas como parte da diversidade humana.

A pesquisa de mestrado que aqui se apresenta discute novas possibilidades em relação à avaliação da aprendizagem a partir dos princípios e diretrizes do DUA, concentrando-se mais especificamente nos estudos e análises que se referem ao seu princípio II, o de Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão. Considerando-se que o contexto do nosso estudo é a EPT e, mais especificamente, o ensino médio integrado à EPT, é dele que trataremos na sequência.

## **2.4 Educação Profissional e Tecnológica e ensino médio integrado**

Este estudo debruça-se sobre a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva de educação inclusiva no contexto dos institutos federais de EPT. Por isso, nesta subseção dialogaremos sobre a educação profissional na história da educação brasileira e, a partir desse percurso, apresentamos a concepção teórica que fundamenta a discussão aqui proposta sobre o ensino médio integrado.

Marise Ramos, em entrevista à revista Poli (Leal, 2011), afirma que a educação profissional no Brasil, além de nunca ter saído da pauta da política educacional, também nunca perdeu duas de suas marcas originais: a característica economicista, que a relaciona de modo bastante enfático à dinâmica do mercado de trabalho e a aponta como meio de preparar as pessoas para esse mercado; e a característica da dualidade, que a situa como uma educação destinada à classe trabalhadora e aos filhos dela.

As instituições de formação para o mundo do trabalho iniciaram seu percurso no Brasil sendo denominadas de Colégios de Fábricas ou Casas de Educandos e Artífices, até que,

em 2008, ocorre a publicação da Lei de Criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008). Além dos Institutos Federais, Schenkel (2012) destaca a presença do Sistema S – SENAI, SENAC, SESCOOP, SENAT, SENAR entre outros – além das redes estaduais e das instituições privadas na composição da oferta de educação profissional no Brasil. Para o autor, a formação profissional ainda carrega profundas marcas e preconceitos herdados do período colonial escravagista (Schenkel, 2012).

Em sua tese, Schenkel (2012, p. 137) conclui que a EPT ainda se reveste de “um caráter operacional e utilitarista, em qualquer de seus três níveis de formação”, a saber: I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores, II - educação profissional técnica de nível médio e, III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2004). Para o autor, nem mesmo os processos de transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e, posteriormente, em Instituto Federal, alteraram essa característica.

Frigotto (2001), por sua vez, afirma que a educação em geral e, particularmente, a educação profissional na atualidade, vincula-se a uma perspectiva de adestramento, acomodação. Segundo o autor, num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural como em que vivemos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego (Frigotto, 2001).

Destacamos três dentre os aspectos que Frigotto (2001) avalia como centrais na caracterização de um projeto de Educação Profissional centrado numa perspectiva emancipadora: a) no plano societário: segundo o autor, existe uma opção alternativa pautada pela solidariedade e igualdade entre os seres humanos; b) no campo educativo: para Frigotto (2001), o caminho a seguir é o de uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável e, por fim, c) no patamar histórico: segundo Frigotto (2001), ainda haveria espaço para uma formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários.

Gramsci (2004), em seu Caderno 12, reflete sobretudo sobre a importância do desenvolvimento intelectual de todos. Entre os conceitos aprofundados pelo autor nesse texto, destaca-se o de escola unitária ou formação humanista, segundo o qual a escola deveria oferecer a oportunidade de que o aluno acesse o capital social-cultural.

No entanto, quando as estratégias de inclusão não correspondem à formação de

identidades autônomas intelectualmente e eticamente, capazes de superar e responder às demandas do mercado, Kuenzer (2002) denomina de "inclusão excludente". Assim, as estratégias de ensino que constituem-se em modalidades aparentes de inclusão, como classes de aceleração, progressão automática, fornecem a exclusão do mundo do trabalho sob a justificativa da incompetência do indivíduo, sem a superação da dualidade e submetida aos desejos do mercado.

Também Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que é preciso lutar pelo ensino médio como educação básica, dentro da concepção de escola unitária e educação politécnica, pois avanços nesse sentido significariam mudanças estruturais na nossa sociedade. Para esses autores, faz-se necessário também lutar para superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Nesta pesquisa, o ensino médio integrado à EPT é compreendido como sendo um espaço de busca e de luta pelo projeto de escola unitária:

Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (Ramos, [2008], p. 3).

Ao tratar do conceito de escola unitária, Ramos ([2008]) a conceitua como um projeto que visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, uma dualidade educacional que também reflete a dualidade social inerente ao modo capitalista, segundo a autora.

Ramos ([2008]), ao definir ensino médio integrado, parte de três princípios: o 1º, formação omnilateral; o 2º, indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; o 3º, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade – esclarece que a integração possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho, compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela

humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, [2008]).

Ainda, segundo a autora (Ramos, [2008]), a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica pressupõe compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disso decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento.

Marise Ramos ([2008]) ainda destaca em seu texto que:

[...] hoje, não discutimos a preparação profissional no ensino médio como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior; nem como uma necessidade da economia brasileira. Lembremos que iniciamos este texto defendendo a necessidade de se desvincular as finalidades do ensino médio do mercado de trabalho e colocá-las sobre as necessidades dos sujeitos. Portanto, defendemos a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional por razões éticopolíticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos (Ramos, [2008], p. 12).

Também não existe, segundo a autora – ao discutir o terceiro sentido de ensino médio integrado – a separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturalizou a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações. Deve, pois, haver a integração entre conhecimentos gerais e específicos, conformando uma totalidade curricular.

Visando a superação do adestramento, Ramos ([2008]) apresenta o conceito de educação politécnica. Para a autora, quando tratamos de ensino médio integrado a partir de uma perspectiva emancipadora, compreendemos educação politécnica como:

uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida, [...] uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna (Ramos, [2008], p. 2).

Ao dialogar sobre a história da educação profissional no Brasil, destaca-se sua forte

ligação com o mercado de trabalho e sua origem na formação da classe trabalhadora. Apesar das transformações institucionais, a educação profissional ainda mantém características operacionais e utilitaristas, herdadas de períodos anteriores.

Frigotto (2001), ressalta a necessidade de uma educação profissional emancipadora, baseada na solidariedade e na formação de sujeitos autônomos. A visão de Gramsci sobre a importância do desenvolvimento intelectual de todos reforça a ideia de uma escola que ofereça acesso ao capital social-cultural. Nesse sentido, o ensino médio integrado à educação profissional é concebido como um espaço de busca por uma escola unitária, onde todos tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

Ramos ([2008]), destaca a importância da formação omnilateral, da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, e da integração de conhecimentos gerais e específicos no ensino médio integrado. A educação politécnica, nesse contexto, visa capacitar os sujeitos para compreender os princípios científico-tecnológicos da produção moderna.

Em suma, os autores acima referenciados apontam para a necessidade de uma educação profissional que vá além do adestramento e da adaptação ao mercado de trabalho, buscando a formação de sujeitos autônomos e críticos. O ensino médio integrado, assim, representa uma oportunidade para promover uma educação mais inclusiva e emancipadora, capaz de atender às necessidades éticas, políticas e identitárias dos estudantes.

### 3. METODOLOGIA

Pesquisar é estudar com planejamento. Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013) caracterizam a pesquisa como um conjunto de processos sistemáticos, críticos e aplicados no estudo de um fenômeno. Assim, esta seção trata dos procedimentos metodológicos adotados para atender aos objetivos determinados neste estudo. A pesquisa aqui apresentada é caracterizada como de natureza translacional., abordagem qualitativa e exploratória e descritiva quanto aos seus objetivos.

Uma pesquisa é dita de natureza translacional quando os seus resultados se traduzem para a prática, fortalecendo essa relação pesquisa-prática., conforme Moreira, Studart e Vianna (2016). A abordagem qualitativa deriva da adoção do enfoque interpretativista. Este enfoque é visto como o entendimento do objeto de estudo na sua construção social, nos mais diversos e complexos processos de interação social, segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam (Gil, 2018). Não há a aplicação de mensuração dos dados quando adotado o método qualitativo.

A fim de contribuir para a etapa de discussão e análise dos resultados obtidos, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, a partir da consulta a fontes primárias, entre as quais destacaram-se os documentos normativos relacionados ao tema avaliação da aprendizagem e inclusão no IFSC e na legislação nacional. Além disso, no levantamento em relação às fontes secundárias, identificamos tanto os trabalhos recentemente publicados e relacionados à temática, como os autores já muito conceituados na área da pesquisa.

O propósito exploratório da pesquisa se dá pela busca de maior familiaridade com o problema da pesquisa (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013). Num primeiro momento, conforme Gil (2018), as pesquisas acadêmicas assumem o caráter de pesquisa exploratória, pois busca-se, por meio de técnicas, como o levantamento bibliográfico, aproximar do tema pesquisado.

Como pesquisa descritiva, este estudo busca descrever os fenômenos, contextos e situações pesquisados, pois “os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise” (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013, p. 102).

Esta pesquisa teve como procedimento técnico o estudo de caso. Como explica Yin (2015, p. 4), “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais,

sociais, políticos e relacionados.” O contexto selecionado foi o *Campus* Gaspar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Os sujeitos com os quais dialogamos eram professores vinculados aos cursos técnicos integrados ao ensino médio no semestre 2022/2, período em que se deu a aplicação dos questionários e entrevistas. O IFSC *Campus* Gaspar possui dois cursos técnicos de ensino médio integrado à EPT, Informática e Química, com 385 estudantes atualmente matriculados.

Devido ao período de medidas de segurança para saúde pública em que se deu o período inicial desta pesquisa, a pandemia do Covid-19, a coleta de dados ocorreu em ambiente virtual.

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes desta pesquisa consistiam em ser professor do *Campus* Gaspar do IFSC e lecionar alguma unidade curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo *campus*. Assim também o produto educacional elaborado no transcorrer desta pesquisa foi destinado, ainda que não exclusivamente, a este grupo específico, pois aborda temas e discussões relacionados à faixa etária e demais características e especificidades dos estudantes desta etapa da educação básica.

O contato com os sujeitos participantes da pesquisa através do qual foi realizado o convite para sua participação ocorreu por e-mail, os quais estavam disponíveis no site do *Campus* Gaspar do IFSC<sup>3</sup>, sendo portanto uma informação pública disponível, assim como suas agendas de atividades diárias, a partir das quais foi possível identificar, conforme a descrição das atividades, os professores do *campus* que tinham suas atividades de docência vinculadas ao ensino médio integrado, o público-alvo desta pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o questionário foram enviados em e-mail. O questionário, cujas perguntas se apresentam abaixo, foi realizado via Google Forms, sendo configurado para que os participantes recebessem cópia de suas próprias respostas.

---

<sup>3</sup> IFSC. **Agenda IFSC: Gestores e Docentes.** Gaspar, [2024]. Disponível em: <http://agenda.ifsc.edu.br/php/servidores.php?idCampus=2232>. Acesso em: 27 mar. 2024.

### Quadro 1 – Questões presentes no questionário

Questão 1	Como você organiza e realiza a avaliação da aprendizagem em sua unidade curricular nos cursos de ensino médio integrado? Poderia nos contar um pouco sobre como monitora o nível de aprendizagem dos seus estudantes?
Questão 2	Você considera inclusivas as formas de avaliação da aprendizagem em sua unidade curricular? Por quê? Poderia relatar algum(ns) exemplo(s)?
Questão 3	Considerando o atendimento aos estudantes COM e também aos estudantes SEM deficiência ou transtorno de aprendizagem no IFSC Gaspar, quais são os maiores desafios enfrentados por você, docente, nos momentos da avaliação da aprendizagem?
Questão 4	Você tem conhecimento e habilidades para planejar atividades de avaliação da aprendizagem que contemplem o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)?
Questão 5	O Mestrado Profissional tem entre suas etapas o desenvolvimento de um produto educacional, por isso perguntamos:  Quais tópicos, elementos, ou mesmo sugestão de formato, você consideraria relevante em um produto educacional que tem como público-alvo docentes e visa apresentar e discutir "As contribuições do DUA para a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado à EPT"?

Fonte: Elaboração própria (2024).

No movimento de análise, é dado foco às questões de 1 a 3, considerando que as questões 4 e 5 serão contempladas na etapa de apresentação e avaliação do Produto Educacional desenvolvido. Para análise dos dados coletados foi utilizada a Análise do Discurso de linha francesa, a respeito do qual nos aprofundamos no tópico a seguir.

### 3.1 A Análise do Discurso de Michel Pêcheux

Antes de adentrarmos especificamente na etapa de análise dos mecanismos de produção de sentidos dos discursos dos professores e professoras sujeitos-participantes desta pesquisa, é relevante contextualizar a perspectiva teórica a partir da qual se dará esta análise. Para tanto, introduzimos a Análise do Discurso (AD) e trazemos algumas considerações de conceitos que a ela se relacionam, entre os quais língua, discurso, paráfrase e polissemia.

Um mesmo sujeito desempenha funções diferentes e assim também fala como se pudesse ser (ou quem sabe é?) vários sujeitos num só. Mas o que leva as pessoas a dizerem isso ou aquilo de uma determinada maneira? Esta é a questão principal da AD. O que os efeitos dos sentidos do que é dito, escrito ou desenhado provocam em nós? Este é o fundamental questionamento do analista do discurso.

Ao contrário de tentar elucidar o que um determinado autor disse ou quis dizer num texto, na Análise do Discurso, nós questionamos o que este texto está nos dizendo, considerando-se também o contexto no qual estou inserido: Michel Pêcheux, segundo Orlandi (2005) “pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, decentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto lingüístico”

(Orlandi, 2005, p. 11).

As experiências de interação (troca) com outros sujeitos nos modificam e exercem um papel determinante na compreensão e na elaboração de enunciados. Na AD, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico e as condições de produção são fundamentais para a compreensão dos efeitos de sentido do texto, e não meros complementos (Orlandi, 2012).

Para interpretação dos sentidos, na AD têm-se a Psicanálise de Lacan, segundo a qual muito do que falamos é inconsciente, pois reproduz-se abundantemente o que antes se ouviu e nem se tem consciência disso; além da Filosofia de Foucault e a Lingüística de Saussure, quem traz a dificuldade de sistematizarem-se os dados de fala (Pêcheux, 1988).

O sentido, na Análise do Discurso, não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (Orlandi, 2002). Sempre há no discurso um condicionamento histórico e ideológico e os sujeitos, considerando-se as posições que ocupam, significam as palavras conforme seus contextos

A AD, que se serve também da fonte do marxismo, considera a materialidade concreta, o que realmente foi dito, além de considerar os lugares sociais dos sujeitos, visto serem os papéis por eles desempenhados determinantes em suas falas, ou, ainda, limitadores. Em relação a essas posições pelos sujeitos ocupadas, Foucault destaca que existem relações de poder em todos os sentidos e direções. As compreensões do que lemos, somos, escrevemos ou desenhamos não são naturais segundo Pêcheux (1988), mas produzidas, e essas maneiras veladas de construção, na análise do discurso, são exploradas e desveladas. Também o silêncio diferencia-se na Análise do Discurso: o constitutivo fala por si só, enquanto o silêncio político silencia por alguma razão ou tática.

A AD, portanto, coloca-nos em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 2012). A AD considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado, mas produz um conhecimento a partir do próprio texto (Orlandi, 2002).

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras

palavras, os sentidos derivam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (Orlandi, 2003), remetendo-se à interdiscursividade e à dialogia.

O movimento da linguagem é um dos focos centrais desta pesquisa. Na interlocução, entre o que é dito em um discurso por um interlocutor, e o que é dito em outro discurso por outro interlocutor ou documento, é que localizamos a tensão entre paráfrase e polissemia.

De acordo com Orlandi (2002), a paráfrase desempenha um papel fundamental como matriz de sentidos, sendo compreendida como uma produção do mesmo significado em diferentes formulações linguísticas. O movimento parafrástico relaciona-se à repetição e à estabilização de sentidos previamente acordados, mas não se limita a uma equivalência direta em termos semânticos, sintáticos ou lexicais, mas à repetição de um mesmo campo de significados.

A paráfrase, no entanto, tensiona com a polissemia, uma vez que, enquanto a primeira busca manter um sentido único, a polissemia introduz variações semânticas que deslocam e modificam o sentido original dentro dos processos de significação. Em outras palavras, enquanto a paráfrase atua como uma fonte primeira de sentidos, a polissemia representa a potencialidade da linguagem em gerar múltiplos textos e sentidos, inclusive desvios de sentido.

É nesse encontro entre a paráfrase e a polissemia que os sujeitos e os significados se constituem e se desenvolvem, e este é o gesto de leitura que realizamos e apresentamos no capítulo seguinte. Nós discutiremos as aproximações (paráfrase) e os distanciamentos (polissemia) das respostas dos sujeitos-participantes em relação aos sentidos observados no discurso de seus pares e em relação aos conceitos e autores a partir dos quais se organiza este estudo.

Os 14 docentes que responderam ao convite para participar do estudo foram identificados com letras do alfabeto, de A a N. A partir das suas respostas, obtidas por meio da aplicação do questionário online, foram extraídas as sequências discursivas (Sd) e a sua análise procurou atender ao objetivo deste estudo, o qual retomamos no início do capítulo a seguir.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisar a inclusão na avaliação da aprendizagem a partir da prática docente nos cursos de ensino médio integrado à EPT do IFSC, *Campus Gaspar*, é o objetivo geral deste estudo.

A fim de encontrarmos respostas a essa nossa indagação inicial, ou seja, “como ocorre a inclusão na avaliação da aprendizagem nos cursos de ensino médio integrado à EPT do IFSC, *Campus Gaspar*?”, dividimos o texto desta dissertação em dois gestos. O primeiro, teórico, apresentou um apanhado das noções que entram agora em funcionamento, na etapa de análise do corpus desta pesquisa. Neste segundo gesto, mobilizamos sequências discursivas recortadas das respostas fornecidas pelos sujeitos-participantes ao questionário que lhes foi enviado, a fim de observarmos as aproximações e as divergências das respostas, entre si e em relação à fundamentação teórica.

Também neste capítulo apresentamos o Produto Educacional, o qual foi elaborado, aplicado e validado no formato de um guia sobre a avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do DUA e da ética do cuidado, destinado a professores de cursos de ensino médio integrado à EPT.

### 4.1 Análise dos dados

Para a AD, o sujeito se constitui na/pela linguagem, mediado pelas relações sócio-históricas ideológicas do meio em que vive. Neste estudo, portanto, interessa-nos não só o que os/as professores/as dizem/pensam a respeito da avaliação da aprendizagem no âmbito do ensino médio integrado, mas também a razão pela qual atribuem um sentido ou outro a esse processo.

A partir da leitura dos relatos dos participantes desta pesquisa, identificamos que se estabelecem relações de paráfrase (aproximação) e polissemia (distanciamento) entre os seus discursos - dado o modo como atribuíram sentido ao processo avaliativo - e o que trazem os autores com os quais dialogamos e os documentos normativos vigentes relativos à avaliação da aprendizagem no IFSC.

Iniciaremos o processo de discussão do corpus coletado a partir da análise das sequências discursivas (Sds) referentes à **Questão 1** - *Como você organiza e realiza a avaliação da aprendizagem em sua unidade curricular nos cursos de ensino médio integrado? Poderia nos contar um pouco sobre como monitora o nível de aprendizagem dos seus*

*estudantes?* Destacam-se a seguir as sequências discursivas (Sd) a partir das quais dialogamos nesta primeira etapa da análise:

**Sd1:** *A avaliação é feita com atividades relacionadas a cada etapa de um trabalho [...], gradativamente eles constroem [...] e vou avaliando esse progresso. [...] estou buscando não fazer avaliações do tipo prova, faço atividades diversificadas, individuais e em equipe.*

(Docente A).

**Sd2:** *[...] procuro oportunizar a recuperação em formato diferente da avaliação geradora do diagnóstico.* (Docente H)

**Sd3:** *[...] prova, jogos, trabalhos interdisciplinares, trabalhos artísticos, portfólios.* (Docente K)

**Sd4:** *Provas, trabalhos e acompanhamento o desenvolvimento da turma ao longo das aulas. Avalio o potencial de cada aluno, podendo realizar atividades diferenciadas, de acordo com as necessidades. Uma boa forma de monitorar o nível de aprendizagem é quando os alunos vem aos atendimentos e posso conversar com eles para entender qual é realmente a dúvida que tem.*

(Docente L)

**Sd5:** *O monitoramento ocorre no momento pós avaliação em diálogo com os estudantes, dando e recebendo feedback sobre o que foi tratado.* (Docente M)

**Sd6:** *[...] o diagnóstico da aprendizagem do estudante é uma maneira de estabelecer alterações na minha prática pedagógica [...]. A avaliação das atividades entregues em sala têm o intuito de diagnosticar a aprendizagem dos estudantes, como também diagnosticar fragilidades no decorrer do processo de ensino, neste caso metodologia (práticas pedagógicas realizadas por mim [...]).* (Docente B)

Num primeiro movimento de análise das Sds acima apresentadas, quando os professores se referem à organização e realização da avaliação da aprendizagem em suas aulas, observamos a ocorrência de paráfrase entre os sujeitos-participantes do estudo, além da aproximação de seus discursos com os preceitos teóricos a partir dos quais se fundamenta esse trabalho. Há, pois, a presença de elementos comuns, como a atenção dispensada à diversificação de estratégias com vistas a contemplar características e necessidades individuais dos estudantes - Sds 1-3-4, tal como nos sugerem os estudos relacionados ao DUA: para além de provas, os sujeitos afirmam realizar também trabalhos, portfólios, jogos, entre outros, individuais e em equipe. Embora as palavras e a estrutura das sentenças diferenciem-se entre si, o significado subjacente, e o destaque à diversificação em suas práticas é observado nas sequências discursivas de grande parte dos sujeitos.

Podemos discutir também, em atenção à Sd4, como a avaliação da aprendizagem é compreendida neste contexto educacional a partir de uma perspectiva diagnóstica - *avalio o*

*potencial de cada aluno; processual - ao longo das aulas; e formativa - de acordo com as necessidades*, num movimento parafrástico ao que trazem autores como Pedro Demo (2011, p. 80), segundo o qual “para cuidar da aprendizagem, é preciso avaliar sempre, como rotina escolar”. Também para Luckesi (2014), a postura do educador deveria ser sempre a de avaliar, não examinar.

Ainda no que refere à Questão 1, podemos mencionar as relações de paráfrase, entre os sujeitos-participantes e com a literatura, no que se refere a presença do cuidado para com a aprendizagem dos estudantes. Destacamos o que se observa na Sd4: “[...] *e posso conversar com eles para entender qual é realmente a dúvida que têm*”, quando o Docente L faz referência à importância da participação dos estudantes nos atendimentos extracurriculares oportunizados pelo *Campus Gaspar* aos alunos dos cursos técnicos integrados. Pedro Demo (2011, p. 80) fala dessa atenção, da importância do cuidar para que o aluno aprenda: “quem cuida não perde de vista”.

Por sua vez, destacam-se num movimento de polissemia em relação às demais sequências discursivas analisadas a Sd6 e a Sd2, que tratam, respectivamente, dos resultados da avaliação da aprendizagem compreendidos também como diagnóstico do trabalho docente e da recuperação. A respeito desta última, cabe destacar que organizar e oportunizar a recuperação é um direito garantido aos estudantes dessa etapa da educação básica, o que coloca a Sd2, embora num gesto polissêmico em relação a seus pares, em relação de paráfrase com o que dispõem as normativas vigentes.

Quando observamos a Sd6, em que o sujeito-participante sugere que os resultados dos estudantes refletem também o alcance do seu trabalho como professor, recordamos Demo (2011, p. 75): “[...] em todo processo avaliativo, quem é mais avaliado é o avaliador”. Para o autor, da descoberta de que há alunos que ainda não aprenderam o esperado, espera-se nada além do cuidado ainda maior do professor com a aprendizagem dos seus estudantes. Na mesma direção do que apontou Demo (2011), Gatti (2011, p. 235) concorda que ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, e complementa: “a avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar”.

Na Sd5, verifica-se a menção ao *feedback* no momento pós-avaliação. É um gesto polissêmico em relação ao que trazem em sua maioria os docentes que participaram do estudo, visto que poucos deles abordam o que é feito com os resultados obtidos a partir das atividades avaliativas. Por outro lado, observa-se uma relação parafrástica em relação ao que defende Gatti (2011), que sugere usar a prova corrigida como meio de ensino.

É produtivo oferecer aos alunos, o mais cedo possível, os resultados de suas provas, [...] dando oportunidade para uma discussão detalhada sobre *por que a questão correta está correta*, quais os principais problemas de compreensão sobre a matéria foram encontrados entre os alunos, qual o raciocínio necessário a cada questão. Com isso, suprimem-se dúvidas e lacunas de aprendizagens anteriores e prepara-se o terreno para as que virão. [...] Discussões coletivas sobre as questões da prova, sem personalizar resultados, também são um meio de alavancar aprendizagens em relação a pontos valiosos para o acervo de conhecimento dos alunos (Gatti, 2011, p. 228).

Partimos agora para a análise das respostas à **Questão 2**: *Você considera inclusivas as formas de avaliação da aprendizagem em sua unidade curricular? Por quê? Poderia relatar algum(ns) exemplo(s)?* Em continuidade ao gesto de leitura que tem como objetivo identificar as relações de paráfrase e polissemia entre as sequências discursivas dos sujeitos participantes, entre si e em relação ao que nos trazem os autores com os quais dialogamos, com vistas a analisar como se dá a inclusão nos processos de avaliação da aprendizagem nos cursos de ensino médio integrado do IFSC *Campus* Gaspar, nós selecionamos as sequências discursivas abaixo elencadas para discussão:

**Sd7:** [...] *sim, pois faço muitas atividades avaliativas diferentes [...], me preocupo mais em fazê-los entender e serem críticos às temáticas do que 'decorar' para uma prova.* (Docente A)

**Sd8:** *Não, pois o tema da inclusão ainda é novo para mim e por enquanto tenho preparado avaliações específicas para os alunos com essas demandas, o que não configura uma inclusão de fato.* (Docente M)

**Sd9:** [...] *busco adaptar os instrumentos avaliativos para que de fato possa diagnosticar a aprendizagem do estudante. [...] enquanto exemplos, busco ampliar o tamanho da fonte da letra de provas escritas tradicionais quando se trata de estudantes com baixa visão; amplio o tempo/prazo de devolutiva de atividades e trabalhos; busco avaliar oralmente estudantes com dislexia, uma vez que trabalhos, atividades escritas não servem neste caso para mensurar aprendizagem; adaptação de jogos didáticos com fins avaliativos. Enfim, muitas das práticas avaliativas precisam ser analisadas cuidadosamente para que não se cometa capacitismo, mesmo que a intenção do professor seja a melhor possível, o que configura um processo excludente na tentativa de ser inclusivo.* (Docente B)

**Sd10:** *Sim, porque tento sempre adaptar as avaliações segundo necessidades especiais dos discentes, como por exemplo discentes com déficit de atenção tem avaliações mais curtas e objetivas.* (Docente C)

**Sd11:** *Não considero exclusiva. [...] convencional no que se refere à aplicação de instrumentos. Mas, desenvolvo algum tipo de concepção de avaliação e envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem que desperte para a autonomia. [...] pratico*

*momentos de avaliação em grupo e momentos de inter-avaliação. Ex: estudante [...] socializa e recebe feedbacks através de um conjunto de critérios. Avalia e é avaliado. (Docente D)*

**Sd12:** *Partindo do pressuposto da individualidade e experiências que cada aluno tem, considero inclusiva [...]. Ex.: não pontuar o aluno pela quantidade [...] ou perfeição [...] e sim observar o quanto o aluno tinha de experiência [...] ou do conteúdo que fora desenvolvido e o quanto conseguiu evoluir no decorrer das aulas. (Docente E)*

**Sd13:** *Quanto aos discentes com deficiência, as avaliações ainda não contemplam os aspectos desejáveis de uma inclusão devido aos limites estruturais que temos, como por exemplo, falta de materiais para o público. (Docente F)*

**Sd14:** *Sim. Procuo fazer a adaptação do currículo às necessidades educativas do(a) aluno(a) que apresenta condições específicas. (Docente G)*

**Sd15:** *Sim, na maioria das vezes. A partir de informações passadas pelo núcleo pedagógico, procuro adaptar as avaliações conforme demanda. Ex.: Discentes surdos, TDAH, cegos. (Docente H)*

**Sd16:** *Não considero. Apesar de tentar realizar da forma mais inclusiva possível. Pois no caso de pessoas com deficiência, eu realizo um outro tipo de avaliação separado da turma. Dessa forma, ao mesmo tempo que eu personalizo uma avaliação, eu penso que não estou incluindo no processo da turma. (Docente J)*

**Sd17:** *Acredito que são inclusivas pois tento variá-las, dando a possibilidade de os alunos demonstrarem suas habilidades de formas diferentes. (Docente K)*

**Sd18:** *Sim, pois não utilizo apenas provas e busco identificar formas como os alunos se saem melhor: apresentações, trabalhos, seminários, etc. (Docente L)*

A análise das sequências discursivas relativas à Questão 2, em que lhes foi perguntado se consideravam suas atividades de avaliação da aprendizagem inclusivas, permite-nos observar que existe um movimento parafrástico dos discursos dos professores em relação aos demais participantes do estudo no que se refere à adaptação de atividades ou atividades específicas destinadas a estudantes que enfrentam mais barreiras para a aprendizagem.

As Sds 8-9-10-14-15-16 referem-se a essa personalização, todavia há também por parte dos próprios sujeitos-participantes uma problematização em relação a essa prática de desenvolver instrumentos ou procedimentos exclusivos de avaliação, o que não se configuraria como inclusão, segundo sua análise. Este é um dos aspectos em que os estudos relacionados ao DUA podem contribuir: o currículo que se cria a partir das diretrizes do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores – as adaptações, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis (Böck, 2019). As Sds 7-17-18 estabelecem, pois, uma relação de paráfrase ao que o DUA nos convida a realizar, ao afirmarem que oportunizam aos estudantes

utilizarem caminhos diversos para mostrar o que aprenderam.

Também se observam menções à “falta de materiais para o público”, a exemplo da Sd13, em que se observa uma relação de paráfrase com o que afirma Gatti (2011), segundo a qual o exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos estudantes. Para a autora, nessa perspectiva, o professor organiza a avaliação de modo que ela seja “continuada, variada, com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivos-sociais valiosas para os sujeitos desse processo” (Gatti, 2011, p. 235). A Sd12, em que o professor destaca avaliar o quanto o estudante *conseguiu evoluir no decorrer das aulas* também estabelece uma relação de paráfrase com o que nos traz Gatti.

Partimos agora para a análise das sequências discursivas referentes à **Questão 3 - Considerando o atendimento aos estudantes com e também aos estudantes sem deficiência ou transtorno de aprendizagem no IFSC Gaspar, quais são os maiores desafios enfrentados por você, docente, nos momentos da avaliação da aprendizagem?** Abaixo transcrevemos as Sds a partir das quais vamos dialogar sobre as principais dificuldades apontadas pelos professores ao avaliarem seus estudantes no contexto deste estudo de caso:

**Sd19:** *Tenho dificuldade de lidar com alunos com deficiência, procuro tratar e avaliar com igualdade, mas nem sempre funciona. De um lado entendo que eles têm deficiência, mas de outro, me sinto culpada quando preciso fazer alguma atividade diferenciada (normalmente de recuperação, pois não acompanham os demais) com uma exigência mínima, pois há uma mentira compactuada de formação. A vida e o mercado de trabalho vai exigir o máximo deles, mas não sei como operacionalizar uma formação melhor com as condições que temos.* (Docente A)

**Sd20:** *O elevado número de estudantes nas turmas implica na abordagem menos exclusiva, particular, das dificuldades cognitivas de cada estudante. Em alguns casos falta experiência profissional para lidar com alguns tipos de estudantes com deficiência. Neste caso, busco o diálogo com núcleo pedagógico para sanar minhas dúvidas e/ou encontrar alternativas pedagógicas viáveis. Um outro desafio está na superação da visão homogeneizadora das práticas pedagógicas, neste sentido busco ter um olhar sensível para diversidade, talvez uma postura mais de alteridade, empática, eu diria.* (Docente B)

**Sd21:** *propor atividades avaliativas que sejam coerentes para os dois grupos.* (Docente C)

**Sd22:** *O maior desafio é criar instrumentos particulares ou, que seja coerente com a necessidade de aprendizagem de cada estudante e suas especificações.* (Docente D)

**Sd23:** *Desafios para compreender sobre as especificidades de cada deficiência e tempo para*

*qualificação e preparo dos materiais de apoio. (Docente F)*

**Sd24:** *A confecção e/ou disponibilização de materiais adaptados. (Docente G)*

**Sd25:** *Considero o tempo o maior desafio, visto que a carga horária de aula alocada não prevê estas demandas. (Docente H)*

**Sd26:** *A adaptação de conteúdo. Como são UCs técnicas, acho muito difícil adaptar. (Docente I)*

**Sd27:** *O maior desafio é conhecê-los melhor - já que as turmas com as quais trabalho são extremamente cheias - e dispor de carga horária para elaborar avaliações adequadas. (Docente K)*

**Sd28:** *Depende muito da deficiência, pois em alguns casos [...] pode ser uma dificuldade metodológica/pedagógica por falta de conhecimento ou recursos humanos que possam auxiliar no tratamento de alunos que tem o espectro autista ou deficiência cognitiva/intelectual. (Docente N)*

Os trechos das Sds acima transcritas evidenciam que existe um movimento parafrástico entre as respostas dos professores e professoras que participaram do estudo. Em caráter exemplificativo, podemos destacar a dificuldade para elaborar materiais de apoio ou atividades adaptadas, tal como pontuado nas Sds22-23-24-26-28. As Sds que tratam da *adaptação* de atividades avaliativas produzem efeitos de sentido que as colocam em relação de polissemia com o que dispõe o DUA. O GPS, por exemplo, seria uma analogia perfeita para ilustrar como o DUA nos convida a realizar e que poderia contribuir com a dificuldade a qual se referem esses professores, pois estas três perguntas – determinar a localização atual, definir um destino ou objetivo e selecionar rotas individualizadas – são cruciais quando pensamos na aprendizagem dos alunos. Eles são muito diferentes entre si, e isso significa que podem também necessitar seguir caminhos diferentes para alcançar os mesmos objetivos, e não há problema nisso.

As turmas cheias e a carga-horária de que dispõem os professores para o planejamento e organização das atividades avaliativas, conforme Sds20-23-25-27, são destacadas pelos sujeitos-participantes da pesquisa como dificultadores à realização de avaliações mais inclusivas,. Todavia, em relação polissêmica ao que afirmam os professores, os estudos sobre o DUA (Böck, 2019) evidenciam que currículos e planos de aula, se organizados desde sua concepção inicial a partir de uma perspectiva pedagógica que pressupõe a presença - e não a ausência - das diferenças, não é apenas possível, como necessário e justo oferecer a todos os estudantes dos cursos de ensino médio integrado o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, com vistas a garantir a sua permanência e êxito.

Observemos agora o que nos traz a Sd19, em que o Docente A afirma sentir-se

culpada quando se faz necessária “*alguma atividade diferenciada (normalmente de recuperação, pois não acompanham os demais), com uma exigência mínima, pois há uma mentira compactuada de formação. A vida e o mercado de trabalho vai exigir o máximo deles*”. Evidencia-se nesta sequência discursiva uma relação de distanciamento em relação ao que nos trazem Silveira e Gonçalves (2022, p. 32), segundo as quais o encontro e o convívio, entre pessoas com e pessoas sem deficiência é ainda “a única e melhor opção para todas as pessoas”. Para as autoras, a educação inclusiva ganhou, ao longo de sua trajetória no Brasil, contornos jurídicos sólidos, que a reconhecem, por tudo que ela representa e possibilita, como a única e melhor opção para o sistema educacional brasileiro.

É relevante ainda destacarmos que a presença das pessoas com deficiência nos mais variados contextos sociais transformam esses espaços, sendo elas também transformadas por eles. Discutir inclusão pressupõe que questionarmos os pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência - afinal, o mundo do trabalho exige muito de todos nós. O que temos, cada um a seu modo, já não seria o suficiente? Ramos (2014, p. 116), relembra que o ensino médio integrado à EPT é indissociável da educação que se processa permanentemente nas situações de trabalho, em suas dimensões técnica e relacional: “diferentes processos e experiências formativas podem cumprir finalidades distintas em suas configurações, mas tanto podem ser humanizadoras quanto desumanizadoras, dependendo das relações sociais em que se instauram e que podem conservar ou transformar.

Vemos, portanto, que a avaliação da aprendizagem numa perspectiva inclusiva é reflexo do processo de ensino e aprendizagem como um todo, ou seja, não se reduz aos instrumentos de avaliação, mas requer uma prática pedagógica acolhedora, que usa diversas linguagens, meios, estratégias, e considera e respeita todos em suas particularidades, independente de laudos. A avaliação está intrinsecamente ligada ao ensino e à aprendizagem, é uma tríade que, interrelacionados, movimentam os processos educativos, dão continuidade.

## 4.2 Produto Educacional

O Produto Educacional<sup>4</sup>, cuja descrição técnica está disponível no Apêndice B, foi desenvolvido a partir da análise do corpus desta pesquisa. As respostas à **Questão 4 - *Você tem conhecimento e habilidades para planejar atividades de avaliação da aprendizagem que contemplem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*** elucidam que 20% dos

<sup>4</sup> Disponível provisoriamente em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11V6Am9F2WDi0mkFfrAAOXGbu\\_3R2LbnS](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11V6Am9F2WDi0mkFfrAAOXGbu_3R2LbnS). Posteriormente, o produto ficará disponível na Portal eduCapes: <https://educapes.capes.gov.br/>

sujeitos-participantes têm pouco conhecimento sobre o DUA, enquanto 80% afirmam que não possuem conhecimento algum a respeito deste quadro teórico-conceitual.

Ainda, a partir da análise das sequências discursivas dos sujeitos-participantes do nosso estudo, observou-se que a prova continua sendo uma estratégia avaliativa comum às rotinas dos cursos técnicos integrados. Mas, segundo esses sujeitos, um dos maiores desafios ainda vivenciados nos momentos de planejamento e execução da avaliação da aprendizagem é a *adaptação* com vistas a oportunizar uma ambiência pautada em práticas mais inclusivas, dos processos avaliativos às singularidades dos seus estudantes. Num movimento polissêmico, outros ainda revelaram uma preocupação em ‘fazer diferente para os diferentes’, temendo estarem sendo capacitistas ou segregadores. Este, portanto, pensamos ser um dos pontos principais de contribuição do DUA para esse estudo de caso, por isso então abordado no produto apresentado.

Antes de adentrar às especificidades do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, cabe esclarecer o entendimento acerca da produção de um produto educacional oriundo de uma pesquisa de pós-graduação e os fundamentos teóricos que alicerçam a concepção deste produto.

Um produto educacional (PE) deriva de uma pesquisa translacional em nível de mestrado ou doutorado e, por conseguinte, está respaldado por referências teórico-metodológicas adequadas no contexto da investigação (Mendonça *et al.*, 2022). A pesquisa translacional, conforme Moreira, Studart e Vianna (2016), é aquela em que o resultado da pesquisa se traduz para a prática, fortalecendo essa relação pesquisa-prática. Assim, um produto educacional é um instrumento que proporciona melhorias nos processos de ensino e aprendizagem no contexto em que são produzidos (Mendonça *et al.*, 2022). Um PE deve ser elaborado para solucionar um problema oriundo do campo da prática profissional (Brasil, 2019) e, dentro da área da educação, ele pode estar direcionado tanto para o ensino formal quanto para o não formal (Mendonça *et al.*, 2022).

Dentro do processo de pesquisa desta dissertação, buscou-se a produção de um produto educacional para atender a resolução de um problema no ensino formal, considerando que o PE está situado no espaço da solução de uma pesquisa, sendo um resultado tangível desse processo e que deve ter características mínimas como registro, impacto e aplicabilidade (Rizatti *et al.*, 2020). Cabe ressaltar que o PE é autônomo ao processo de pesquisa, isto é, deve estar contido no produto educacional os aspectos necessários para ele ser compreendido e replicado pela comunidade dentro da natureza para a qual ele foi construído (Mendonça *et al.*, 2022).

Rôças *et al.* (2020) e Freitas (2021) destacam que o PE deve ser concebido prezando pela finalidade, inserção social, metodologia de ensino, comunicação com o público-alvo, aspectos estéticos e acessibilidade, e que a forma (vídeo, guia, software, etc) do PE é definida por último, de forma orgânica, respaldando as características necessárias.

De acordo com Kaplún (2003), o PE vai para além da tipologia utilizada, ele é “[...] uma experiência mediada para o aprendiz”. Nesta pesquisa, utilizou-se os três eixos indicados por Kaplún (2003, p. 46): “o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional”.

O eixo conceitual diz respeito aos conteúdos, sua seleção e organização (Kaplún, 2003). Para atender a esse eixo, foi realizada a revisão do marco teórico e das respostas do questionário da pesquisa. Partindo disso, foram selecionados conteúdos que atendessem de forma objetiva, clara e pertinente as lacunas conceituais identificadas por meio da análise das respostas dos participantes.

Para o eixo pedagógico, que “implica uma análise dos destinatários da mensagem, propondo identificar suas ideias construtoras e os possíveis conflitos conceituais a provocar”, conforme orienta Kaplún (2003, p. 60), foram pensadas subdivisões textuais no produto educacional para indicar um caminho de esclarecimento, norteador de aprendizagem, com direcionamento à prática e ao contexto da EPT.

O produto educacional elaborado a partir deste estudo focou os temas 1. avaliação da aprendizagem; 2. ética do cuidado; 3. modelo social de compreensão da deficiência e sua relação com os princípios da justiça social; e 4. interseccionalidade entre Institutos Federais e o DUA. Para cada tema, trabalhou-se aquele conceito, destaques, aplicações e formas de aprofundar o assunto, com sugestões de minicursos, livros, entre outros. Alguns conteúdos hiperlinkados foram utilizados como estratégia para expandir o material com o uso de outros recursos já disponíveis que também proporcionam momentos formativos para o leitor.

Para atender ao eixo comunicacional, escolheu-se um guia para ser o suporte visual e comunicacional dos demais eixos. O guia é um recurso que atende características ressaltadas por Kaplún (2003) para o eixo comunicacional, pois permite trabalhar o itinerário descrito no eixo pedagógico. Além disso, buscou-se construir um guia dinâmico, de leitura rápida, de linguagem apropriada para o público-alvo, de fácil acesso e interpretação, e que gere impacto no leitor. Essas características são fundamentais para se atender ao eixo comunicacional, pois este eixo se baseia na produção, distribuição, recepção e retorno do PE.

Dessa forma, os três eixos indicados por Kaplún (2003) foram trabalhados de forma integrada durante a concepção e produção do produto educacional desta pesquisa.

Após a elaboração do PE, o instrumento foi enviado aos docentes dos cursos técnicos

integrados ao ensino médio do IFSC *Campus* Gaspar para que eles se apropriassem do conteúdo do guia e respondessem ao questionário de avaliação do PE (Apêndice C). O e-mail contendo o guia e o formulário de avaliação foi enviado em abril de 2024. O PE foi elaborado em formato .pdf por ser de fácil acesso tecnológico. Foram dez os respondentes do formulário de avaliação.

A construção do formulário de avaliação considerou os seis pontos básicos para avaliação de um produto educacional recomendados por Leite (2018), são eles: estética e organização, estrutura, estilo de escrita, conteúdo, propostas didáticas e criticidade. Assim, essas seis categorias foram traduzidas em 10 perguntas e cinco seções do formulário.

O formulário de avaliação continha cinco seções, a saber: clareza e organização; relevância e aplicabilidade; abrangência e profundidade; utilidade e impacto; e sugestões de melhoria. Cada uma dessas seções continha duas perguntas, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Perguntas do formulário de avaliação do produto educacional

Seção	Perguntas
<b>Clareza e organização</b>	O guia está organizado de forma lógica e fácil de seguir.
	Os conceitos e informações estão apresentados de maneira clara e compreensível.
<b>Relevância e aplicabilidade</b>	Os tópicos abordados são relevantes para o seu contexto educacional.
	As estratégias e recomendações sugeridas são práticas e aplicáveis em sala de aula.
<b>Abrangência e profundidade</b>	O guia cobre adequadamente os principais aspectos da Avaliação, DUA e Ética do Cuidado.
	Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada?
<b>Utilidade e impacto</b>	Você acredita que este guia pode contribuir para tornar as aulas mais inclusivas e eficazes?
	Você se sente motivado a implementar as sugestões apresentadas no guia em sua prática pedagógica?
<b>Sugestões de melhoria</b>	Você tem alguma sugestão específica para melhorar o conteúdo ou a apresentação do guia?
	Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?

Fonte: Elaboração própria (2024).

As seguintes questões foram respondidas utilizando-se a escala tipo Likert de cinco pontos, indo de 1 - discordo totalmente até 5 - concordo totalmente: O guia está organizado de forma lógica e fácil de seguir; Os conceitos e informações estão apresentados de maneira clara e compreensível; Os tópicos abordados são relevantes para o seu contexto educacional; As estratégias e recomendações sugeridas são práticas e aplicáveis em sala de aula; O guia

cobre adequadamente os principais aspectos da Avaliação, DUA e Ética do Cuidado. As questões de resposta aberta, ou seja, o participante podia expressar por escrito sua opinião, foram: Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada?; Você tem alguma sugestão específica para melhorar o conteúdo ou a apresentação do guia?; Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?. E, por fim, as questões a seguir eram para resposta Sim ou Não: Você acredita que este guia pode contribuir para tornar as aulas mais inclusivas e eficazes? Você se sente motivado a implementar as sugestões apresentadas no guia em sua prática pedagógica?

A seguir, apresentamos a análise de cada uma das perguntas de avaliação e validação do produto educacional.

A questão “O guia está organizado de forma lógica e fácil de seguir.” recebeu cinco respostas 5 (concordo totalmente), quatro respostas que concordam com a afirmação (nível 4 da escala) e uma resposta não concordou e nem discordou, o que corresponde ao nível 3 da escala tipo Likert. Sendo assim, o PE correspondeu ao critério de avaliação de organização proposto por Leite (2018).

A questão “Os conceitos e informações estão apresentados de maneira clara e compreensível.” obteve seis respostas de nível 5 (concordo totalmente) e quatro respostas de nível 4 (concordo). Dessa forma, vê-se que o texto está claro e de fácil compreensão para o público-alvo.

Para a questão “Os tópicos abordados são relevantes para o seu contexto educacional.”, teve-se oito respostas de nível 5 (concordo totalmente) e duas respostas nível 4 (concordo). Esse retorno da avaliação nos permite afirmar que os temas selecionados para serem esclarecidos pelo guia e auxiliarem os docentes na sua prática profissional são de alta relevância e que estão em consonância com a análise realizada das respostas dos participantes, em que esses temas se destacaram como deficitários no entendimento do público-alvo.

A próxima questão foi: As estratégias e recomendações sugeridas são práticas e aplicáveis em sala de aula. Obteve-se quatro respostas nível 5 (concordo totalmente), quatro respostas nível 4 (concordo) e duas respostas nível 3 (não concordo nem discordo). As recomendações tiveram um olhar positivo, porém, ou precisam de mais orientações quanto as suas aplicações ou o docente não foi capaz de visualizar a aplicabilidade em sua unidade curricular, visto que os docentes podem apresentar dificuldade para essa transposição didática.

Para a questão “O guia cobre adequadamente os principais aspectos da Avaliação, DUA e Ética do Cuidado.”, teve-se sete respostas de nível 5 (concordo totalmente) e três

respostas nível 4. Tem-se, portanto, a corroboração de que os temas abordados foram explorados de forma adequada no guia.

A questão “Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada?” era de resposta aberta e obteve-se as sugestões listadas no Quadro 3.

Quadro 3 – “Sugestões dos participantes para a pergunta “Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada?”

<b>Respostas para a pergunta “Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada?”</b>
Talvez incluir alguma sugestão de aprofundamento em técnicas para a elaboração de provas
A relação da teoria e prática das aplicabilidades dos métodos. Para os quais ficariam mais claros. A exemplo de como foi mostrada a questão do GPS.
Nao observei
Não tenho sugestões nesse sentido.
Estratégias para Inclusão.
Ética do cuidado.
-
Como é a primeira vez que acesso sobre a abordagem DUA não tenho como opinar. Qto à avaliação está dentro do que penso e a ética do cuidado procuro ter nas minhas práticas.
Após as diretrizes do DUA, exemplos de avaliação.
Aplicação das ferramentas propostas no contexto dos laboratórios de ciências (Química e Biologia)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme o Quadro 3, destacam-se as sugestões para aprofundamento de técnicas para a elaboração de provas ou exemplos de avaliação, relacionar mais a teoria com a prática utilizando exemplos como a do GPS, estratégias para inclusão, aprofundar mais sobre a ética do cuidado e apresentar propostas de aplicabilidade em laboratórios de ciências. As respostas para essa questão exemplificam a necessidade dos docentes de receber orientações direcionadas às suas áreas de atuação, com maior detalhamento e de forma mais “palpável”. Pode-se considerar que essa necessidade se dá pela falta de prática na elaboração de métodos didáticos e avaliativos que atendam aos preceitos do DUA e da Ética do Cuidado.

Já a questão “Você acredita que este guia pode contribuir para tornar as aulas mais inclusivas e eficazes?” teve resposta unânime para Sim. Portanto, um dos principais objetivos do produto educacional foi atingido, que é proporcionar a relação entre pesquisa-prática, auxiliando nas melhorias de processos de ensino e aprendizagem, sendo um instrumento de apoio para um novo processo e uma nova prática educacional.

A questão “Você se sente motivado a implementar as sugestões apresentadas no guia em sua prática pedagógica?” teve nove respostas Sim e uma resposta Não. A partir dessa resposta não, cabe-nos pesquisar por quê o docente não está motivado a implementar as sugestões do guia na sua prática pedagógica. Seria falta de suporte?, dificuldades didáticas? Fica o questionamento para pesquisas futuras.

Para a melhoria do guia, foram indicadas alterações conforme as respostas apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - “Você tem alguma sugestão específica para melhorar o conteúdo ou a apresentação do guia?”

<b>Respostas da questão “Você tem alguma sugestão específica para melhorar o conteúdo ou a apresentação do guia?”</b>
Não
Ser mais didático com imagens autoexplicativas.
Talvez colocar ilustrações
Acredito que uso de elementos visuais ajudem na leitura, deixem o texto mais didático. Esses elementos podem ser figuras, infogramas etc. que deixem o texto ainda mais atrativo.
Não.
Não tenho.
Na apresentação inicial deixar claro o conceito de DUA, pois o mesmo é explicado mais adiante.
Não sei se ainda dá para opinar, mas uma formatação mais atrativa qualificaria o trabalho. Ter um profissional da comunicação poderia deixar o texto mais claro, sem a impressão de um 'artigo científico', com mais fluidez. Com relação à ABNT, tem citações ainda em caixa alta, o que não se usa mais.
Assim como a Introdução, faltou um fechamento. Talvez alguns quadros e tabelas que organize/sintetize as informações.
Não há sugestões.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Quadro 4 deixa aparente que a principal solicitação dos participantes é a necessidade de incrementar o guia com ilustrações, melhorar a sua parte visual. Esse é um ponto aprimorado na versão final do PE, disponível no banco de dados dos sites da CAPES e do ProfEPT.

A última pergunta “Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?”, trouxe como sugestões o que está disposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas para a questão “Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?”

<b>Respostas da questão “Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?”</b>
Não
Alguns exemplos específicos
Não
Modelos de provas considerando as abordagens indicadas.
Mais exemplos práticos.
Sim, após as diretrizes, que exemplos de avaliações podem ser aplicadas o DUA? A prova foi destacada, mas e outras formas?
Não

Fonte: Elaboração própria (2024).

As respostas dadas pelos participantes apresentadas no Quadro 5 vão ao encontro do que foi explorado no Quadro 3. Em ambos os momentos os docentes solicitam exemplos práticos e mais específicos como forma de direcionar melhor a prática da avaliação da aprendizagem. Contudo, não é possível abranger todas as formas possíveis em um guia devido a amplitude que se tem para o planejamento de atividades inclusivas. Portanto, observa-se a necessidade de oportunizar aos docentes momentos de formação que visem torná-los capazes de transpor didaticamente os princípios do DUA e da Ética do Cuidado. Para isso, as sugestões e oportunidades de aprofundamento propostas no guia podem colaborar e espera-se que os docentes busquem contemplar essa demanda formativa.

Assim, conclui-se que o guia proposto como produto educacional desta pesquisa atinge os critérios para um PE, dada a forma como foi organizado e, conforme avaliação do seu público-alvo, com conteúdo adequado e explorado de forma clara, com temas pertinentes ao fomento de práticas cada vez mais inclusivas quando se avalia a aprendizagem dos estudantes. Indicaram-se melhorias no projeto visual do guia, o que foi revisado na versão final do material.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das sequências discursivas que compuseram o corpus desta pesquisa, percebemos que há uma variedade de perspectivas sobre o que se compreende como práticas inclusivas de avaliação da aprendizagem. Enquanto alguns docentes afirmam adaptar suas avaliações para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, outros reconhecem a necessidade de aprimorar suas práticas para promover uma maior inclusão.

Ao analisar as sequências discursivas que versaram sobre os maiores desafios enfrentados pelos sujeitos deste estudo para o monitoramento dos níveis de aprendizagem de seus estudantes, percebemos a recorrência da falta de tempo, a necessidade de qualificação e a menção ao preparo de materiais de apoio, bem como a dificuldade em dispor de carga horária para elaborar aquilo a que se referiram como *avaliações mais adequadas*. Esses desafios apontam para a necessidade de darmos continuidade, no IFSC, ao planejamento, às proposições e à execução de atividades voltadas à formação continuada de servidores, com vistas a aprofundar e atualizar os conhecimentos que lhe são necessários para práticas mais inclusivas em seu cotidiano nos *campi*.

Se os currículos dos cursos de nível médio integrados aos cursos técnicos contemplam desde sua concepção teórica processos de inclusão que tenham por objetivo acolher, as diferenças entre os estudantes, técnicas e métodos adequados para atender às demandas da educação inclusiva se farão muito mais presentes no cotidiano das salas de aula, não sendo mais necessárias as “adaptações”, das quais se queixam os professores de estudantes que enfrentam mais barreiras para a aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental que a rede federal de EPT ofereça suporte aos Institutos Federais, incluindo-se neste contexto a oportunidade de aprofundamento no que se refere aos conhecimentos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, e sobre o desenvolvimento de estratégias que promovam uma avaliação a partir de uma perspectiva diagnóstica, processual e formativa justa, levando em consideração as especificidades de cada estudante.

A continuidade da pesquisa e o desenvolvimento de um Produto Educacional que abordou essas questões pode vir a contribuir para a promoção de práticas equitativas, com vistas à superação dos desafios enfrentados pelos docentes na avaliação da aprendizagem. Além disso, é importante considerar a colaboração entre docentes, coordenadorias pedagógicas e professores de educação especial, além da participação dos próprios alunos na elaboração e adequação das estratégias de avaliação. A diversidade de perspectivas e experiências é crucial para desenvolver práticas inclusivas que atendam efetivamente às

necessidades de todos os alunos.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de promoção de uma cultura institucional que valorize as diferenças e forneça o suporte necessário para que os docentes consigam implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Poderíamos mencionar, como exemplos, a disponibilização de recursos adequados, a criação de espaços de capacitação e diálogo, bem como o estudo e a avaliação constante das práticas adotadas com vistas à eliminação de barreiras.

Considerando que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, é fundamental o apoio institucional para a formação docente continuada, a fim de garantir que todos os estudantes, sem exceção, tenham a oportunidade de demonstrar seu potencial e alcançar o sucesso acadêmico. O desenvolvimento do Produto Educacional teve como objetivo contribuir neste sentido, visando disseminar conhecimentos e práticas inclusivas e fornecendo suporte a docentes e técnicos administrativos em educação. Fortalece-se, desse modo, o compromisso com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva na rede federal de EPT.

Com base nas reflexões e dados apresentados, observamos que a ocorrência da avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva diagnóstica, processual e formativa requer um esforço conjunto e contínuo por parte de todos os sujeitos envolvidos, com o objetivo de garantir que cada aluno seja reconhecido em sua individualidade e que suas necessidades sejam atendidas de modo equitativo também no ensino médio integrado à EPT ofertado pelos institutos federais.

## REFERÊNCIAS

- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/214398>. Acesso em: 08 jul. 2021
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. CAPES. **Documento de Área: Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: nov. 2021.
- BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. **A Justiça do Trabalho como Justiça Social**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://tst.jus.br/justica-social#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20do%20Trabalho,riqueza%20que%20ajudou%20a%20gerar>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 30 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais: o princípio educativo: jornalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?**. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliatio-formativa-ou-avaliatio-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024**. Florianópolis, 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1XiWIoX93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view>. Acesso em: nov. 2021.

IFSC. **Resolução CONSUP nº 32, de 25 de novembro de 2019**. Aprova o Regimento Interno do Câmpus Jaraguá do Sul – Rau. Florianópolis, 2019. Disponível em:

[https://www.ifsc.edu.br/documents/35945/1614149/CONSUP\\_Resolucao32\\_2019\\_Regimento\\_Interno\\_Jaragua\\_do\\_Sul\\_RAU+%281%29.pdf/aa11f112-46f0-4e0d-9633-13b216187c04](https://www.ifsc.edu.br/documents/35945/1614149/CONSUP_Resolucao32_2019_Regimento_Interno_Jaragua_do_Sul_RAU+%281%29.pdf/aa11f112-46f0-4e0d-9633-13b216187c04). Acesso em: 27 mar. 2024.

IFSC. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**. Florianópolis, 2018a. Disponível em:

<https://sigaa.ifsc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=1264134&key=7339c37cf2c629486ab6bdffcf934a30>. Acesso em: jan. 2022.

IFSC. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE/IFSC nº 074 de 10 de agosto de 2018**. Aprova a alteração de PPC e dá outras providências. Florianópolis, 2018b. Disponível em:

<https://sigaa.ifsc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=1286221&key=bb030c9bcc606907bb83ab7ae36f3d05>. Acesso em: jan. 2022.

IFSC. Conselho Superior. **Resolução CONSUP nº 20, de 25 de junho de 2018**. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC e dá outras providências. Florianópolis, 2018c. Disponível em:

[https://www.ifsc.edu.br/documents/30725/0/resolucao20\\_2018\\_rdp1+%282%29.pdf/61471b68-60c4-4e4a-856a-15536ba90f54](https://www.ifsc.edu.br/documents/30725/0/resolucao20_2018_rdp1+%282%29.pdf/61471b68-60c4-4e4a-856a-15536ba90f54). Acesso em: nov. 2021.

IFSC. Conselho Superior. **Resolução CONSUP nº 23, de 21 de agosto de 2018**. Aprova, ad referendum, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis, 2018d. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao23\\_2018\\_plano\\_de\\_permanencia\\_e\\_exito.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao23_2018_plano_de_permanencia_e_exito.pdf). Acesso em: jan. 2022.

IFSC. **Agenda IFSC: Gestores e Docentes**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <http://agenda.ifsc.edu.br/php/servidores.php?idCampus=2232>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GATTI, Bernardete A. (Bernardete Angelina). Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J., SANFELICE, J., SAVIANI, D. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2002.

LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 15, p. 4-13, 2011. Disponível em: [https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista\\_poli\\_-\\_15.pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_15.pdf). Acesso em: 9 jul. 2021.

LEITE, Priscila de S. C. P. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Revista Atas – Investigação Qualitativa em Educação**, [S. l.], v. 1, p. 330-339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. Sao Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. **Pátio On-line**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thaís Becker. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção da justiça social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 113-127.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de

ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino . **Educitec** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 8, p. e211422, 2022.

Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MOREIRA, M. A.; STUDART, N.; VIANNA, D. M. O mestrado nacional profissional em ensino de física (MNPEF): uma experiência em larga escala no Brasil. **Latin-American Journal of Physics Education**, [S. l.], v. 10, n. 4, 2016. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6014060>. Acesso em: 1 abr. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n.1, p. 9-13, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.], [2008]. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso em: 10 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª edição. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RÔÇAS, G. *et al.* **Ensaio sobre a cegueira: Reflexões acerca de processos formativos na área de ensino e o lugar da escola**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Disponível em <https://www.editorafi.org/002ensaio>. Acesso em: 1 abr. 2024.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GUIMARAES, Joelma. **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. Disponível em:

<https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595022058/pageid/8>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13630>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenvolvimento Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. bras. educ. espec.**, São Paulo, v. 26, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SILVEIRA, Thais Becker Henriques; GONÇALVES, Carla Ramos. Educação inclusiva: um direito fundamental, difuso e indisponível. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivaleta; COSTA, Laureane Marília de Lima (orgs.). **Estudos da deficiência na educação**: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000097/00009797.pdf>. Acesso em: 11/10/2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS BLUMENAU

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a);

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *A Avaliação no Desenho Universal da Aprendizagem: Caminhos para a Formação Integral na Educação Profissional e Tecnológica*, desenvolvida por Taira Franciele Skerke, aluna do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica; Área de avaliação na CAPES: Ensino; do Instituto Federal Catarinense – IFC, Câmpus Blumenau, sob orientação da Professora Dra. Juliene da Silva Marques, e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFC – CEPESH.

A pesquisa tem como objetivo investigar como se dá a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado à educação profissional no contexto do câmpus Gaspar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Justificamos esse trabalho a partir da compreensão de que a análise mais aprofundada sobre o tema avaliação da aprendizagem na educação profissional a partir de uma perspectiva formativa e mediadora aliada ao Desenho Universal da Aprendizagem pode contribuir para fomentar a discussão sobre a correlação dessa temática com outros fatores presentes no contexto escolar, dentre os quais destacam-se aqui:

- a) a relação entre avaliação, inclusão e organização do currículo na educação profissional integrada ao ensino médio;
- b) a relação entre as concepções de avaliação da aprendizagem e inclusão por parte dos sujeitos que avaliam, e os métodos, técnicas e recursos educativos empregados ao avaliar seus estudantes da educação básica de nível médio em cursos integrados à formação profissional;
- c) e, por fim, a relação entre avaliação da aprendizagem, retenção e êxito escolar dos estudantes.

Entre os resultados esperados com este estudo, os quais serão apresentados aos sujeitos participantes desta pesquisa, visamos atingir os objetivos propostos e, a partir deles, promover novas reflexões, discussões e oportunidade de formação docente, com a elaboração e a validação de um produto educacional organizado no modelo Online Aberto e Massivo (MOOC) sobre a avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do DUA, destinado a professores de cursos de ensino médio integrado à educação profissional.

Você foi selecionado(a) por ser professor em um curso técnico integrado ao ensino médio do Câmpus Gaspar e sua participação consistirá em responder a um questionário online pela plataforma Google Forms e, se necessário e acordada a disponibilidade, participar de entrevista, utilizados como instrumentos de levantamento de dados desta pesquisa.

Devido ao período de medidas de segurança para saúde pública, o conjunto de coleta de dados se dará em ambiente virtual. Os questionários serão enviados em e-mail por meio de link para



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – *CAMPUS* BLUMENAU

preenchimento em Google Forms, sendo os formulários configurados para que sempre recebam cópia de suas próprias respostas. As entrevistas serão realizadas em sala virtual – Google *Meet*. Para esse último procedimento, será necessária a gravação para posterior transcrição do conteúdo.

Ressalta-se que, sendo o procedimento realizado em ambiente virtual, ocorrerá, com a devida autorização do participante, gravação de voz (e imagem, se disponibilizada simultaneamente), exclusivamente com o objetivo de análise de dados para a pesquisa; garantindo-se, em qualquer situação, o sigilo e anonimato dos participantes.

Ciente de que a participação na pesquisa pode trazer alguns riscos, tais como: invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o seu tempo ao responder o questionário e participar da entrevista; divulgação de falas; como pesquisadora, comprometo-me a minimizá-los ao máximo. Buscarei garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; atenuar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro.

Ainda no sentido de evitar possibilidade de riscos, arquivarei cuidadosamente o material de gravação, buscando evitar perda ou roubo. Durante todo o processo, estarei atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, assegurando estar habilitada a trabalhar com este método de coleta de dados. Assim também asseguro que o participante será indenizado por eventuais danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei.

Reiteramos que as informações da pesquisa serão tratadas com a devida segurança pela pesquisadora, resguardando a proteção da imagem dos participantes e a confidencialidade. Asseguramos que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, conforme Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa – isto é, garantimos ao participante decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública.

Os benefícios relacionados com a participação nesta pesquisa serão indiretos, visto que as informações coletadas fornecerão subsídios para a elaboração de um produto educacional que consistirá num curso estruturado no modelo Online Aberto e Massivo (MOOC) sobre a avaliação da aprendizagem a partir das contribuições do DUA, destinado a professores de cursos de ensino médio integrado à educação profissional. Assim, sua participação é muito importante, mas deixo claro que você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Também não sofrerá nenhum prejuízo caso decida não participar ou opte por desistir. Ressalto, porém, que sua participação é de suma importância para o andamento deste estudo e gostaria de poder contar com a sua valorosa colaboração.

Nesse sentido, informo que a sua participação é totalmente voluntária, você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, e, a qualquer momento, durante ou depois da pesquisa,



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – *CAMPUS* BLUMENAU

---

you will be able to request information, which can be done through the contact means that are to follow.

Esclareço que a instituição em que atua está ciente da pesquisa, tendo autorizado sua realização, e este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC-Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico [ceps@ifc.edu.br](mailto:ceps@ifc.edu.br).

Os resultados desta pesquisa darão origem a um artigo e a um produto educacional que será apresentado no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Profissional (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense como requisito para sua conclusão e ficarão à disposição da Instituição.

Desde já agradecemos sua participação.

Pesquisadora Responsável:

Taira Franciele Skerke  
Fone: (48) 98831-9644  
E-mail: [fs.taira@gmail.com](mailto:fs.taira@gmail.com) / [taira.skerke@ifsc.edu.br](mailto:taira.skerke@ifsc.edu.br)

Endereço para correspondência:  
Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Gaspar.  
Rua Adriano Kormann, 510, Bairro Bela Vista, CEP 89111-009  
Gaspar - SC - Fone (47) 3318-3730

Orientadora/Pesquisadora Responsável:

Profa. Dra. Juliene da Silva Marques  
E-mail: [juliene.marques@ifc.edu.br](mailto:juliene.marques@ifc.edu.br)  
Instituto Federal Catarinense – IFC Campus Blumenau - CEP: 89070-270  
Fone: (47) 3702-1700

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:  
Comitê de Ética em Pesquisa CEPSH  
Instituto Federal Catarinense - IFC  
Fone: (47) 2104-0882  
e-mail: [ceps@ifc.edu.br](mailto:ceps@ifc.edu.br)



Rua Bernardino José de Oliveira, 81 – Badenfurt  
CEP 89.070-270 – Blumenau, SC  
(47) 3702-1700 - <http://blumenau.ifc.edu.br>  
<http://profep.ifc.edu.br>

## APÊNDICE B – DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

**Origem do Produto:** estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

**Área do Conhecimento:** Ensino.

**Público-alvo:** professores do ensino médio integrado à EPT.

**Categoria do produto:** guia.

**Finalidade:** convidar professores e professoras do ensino médio integrado à EPT dos institutos federais a refletirem sobre como podemos nos antecipar com vistas a eliminar as barreiras que os nossos estudantes enfrentam para aprender e mostrar o que aprenderam.

**Avaliação do produto:** o guia foi analisado por professores do ensino médio integrado à EPT, os quais avaliam que seu conteúdo é relevante e sugerem que sejam inseridos exemplos práticos de avaliação da aprendizagem organizada a partir dos princípios do DUA; o aprofundamento em técnicas para a elaboração de provas; além de mais elementos visuais, tais como figuras, quadros, tabelas e imagens autoexplicativas, com vistas a sintetizar as informações.

**Divulgação:** meio digital, em formato pdf.

**Idioma:** português.

**País:** Brasil

**Resumo do produto:** *Avaliação, DUA e Ética do Cuidado: um guia sobre como eliminar barreiras para a aprendizagem* é um produto educacional vinculado à uma pesquisa de mestrado intitulada *Inclusão na Avaliação da Aprendizagem: uma análise a partir da prática docente nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica do IFSC, Campus Gaspar*, em que se discute a interseccionalidade entre avaliação da aprendizagem, DUA e inclusão na EPT. O guia nos convida a refletir sobre como podemos antecipar, com vistas a eliminar, as barreiras que estudantes enfrentam para aprender e demonstrar o seu conhecimento. Sua leitura é indicada a professores e professoras que buscam promover um ambiente educacional mais acessível e acolhedor para todos os estudantes.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

---

Questionário de avaliação do guia  
"Avaliação, DUA e ética do cuidado no  
ensino médio integrado: um guia sobre  
como eliminar barreiras para a  
aprendizagem"

Olá, docente!

Meu nome é Taira, sou servidora do IFSC - Gaspar e mestrandanda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, no IFSC - Campus Blumenau.

Estou na fase final de minha pesquisa que tem como objetivo geral analisar como as contribuições do DUA podem redirecionar a avaliação da aprendizagem a fim de uma formação integral na educação profissional e tecnológica vinculada ao ensino médio no contexto do câmpus Gaspar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), sob orientação da Profa. Dra. Juliene da Silva Marques.

Esse questionário é direcionado aos docentes que atuam nos cursos Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Química do IFSC - Campus Gaspar, para avaliação do guia intitulado "Avaliação, DUA e ética do cuidado no ensino médio integrado: um guia sobre como eliminar barreiras para a aprendizagem", que pode ser acessado no seguinte link: [https://drive.google.com/drive/folders/1IV6Am9F2WDi0mkFfrAAOXGbu\\_3R2LbnS](https://drive.google.com/drive/folders/1IV6Am9F2WDi0mkFfrAAOXGbu_3R2LbnS)

Considerando sua experiência com o conteúdo do guia e com cursos de Ensino Médio Integrado, convido-o(a) para conhecer o guia e responder a este questionário.

Sua participação é de fundamental importância para a finalização do produto educacional da minha dissertação antes de ser disponibilizado ao público.

O tempo de leitura do guia e respostas ao questionário é de aproximadamente 20 min.

O formulário ficará aberto para respostas até o dia 05/04/2024.

Se você tiver dúvidas ou problemas no preenchimento, entre em contato comigo pelo e-mail [fs.taira@gmail.com](mailto:fs.taira@gmail.com) ou WhatsApp (47) 98831-9644.

Neste link

[https://drive.google.com/file/d/1RUyTmTY5REAC4CEL8Wy9g6lR4JmS33aT/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1RUyTmTY5REAC4CEL8Wy9g6lR4JmS33aT/view?usp=drive_link) você terá acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para acessar as informações relativas a esta pesquisa.

Desde já agradeço a sua disposição em participar da pesquisa!

Atenciosamente,

Taira Franciele Skerke.

Concordo em participar da pesquisa e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

- Concordo
- Não concordo

Próxima

Página 1 de 7

Limpar formulário

### Clareza e Organização

O guia está organizado de forma lógica e fácil de seguir. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

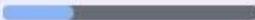
Os conceitos e informações estão apresentados de maneira clara e compreensível. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 2 de 7 [Limpar formulário](#)

### Relevância e Aplicabilidade

Os tópicos abordados são relevantes para o seu contexto educacional. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

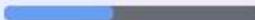
As estratégias e recomendações sugeridas são práticas e aplicáveis em sala de aula. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 3 de 7 [Limpar formulário](#)

### Abrangência e Profundidade

O guia cobre adequadamente os principais aspectos da Avaliação, DUA e Ética do Cuidado. \*

1 2 3 4 5

Discordo totalmente      Concordo totalmente

Há alguma área que poderia ser mais explorada ou aprofundada? \*

Sua resposta

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 4 de 7 [Limpar formulário](#)

### Utilidade e Impacto

Você acredita que este guia pode contribuir para tornar as aulas mais inclusivas e eficazes? \*

Sim

Não

Você se sente motivado a implementar as sugestões apresentadas no guia em sua prática pedagógica? \*

Sim

Não

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 5 de 7 [Limpar formulário](#)

### Sugestões de Melhoria

Você tem alguma sugestão específica para melhorar o conteúdo ou a apresentação do guia? \*

Sua resposta

Há alguma informação adicional que você gostaria de ver incluída no guia?

Sua resposta

[Voltar](#) [Próxima](#)  Página 6 de 7 [Limpar formulário](#)

## Questionário de avaliação do guia "Avaliação, DUA e ética do cuidado no ensino médio integrado: um guia sobre como eliminar barreiras para a aprendizagem"

fs.taira@gmail.com [Mudar de conta](#) 

 Não compartilhado

### Agradecemos a sua contribuição!

[Voltar](#) [Enviar](#)  Página 7 de 7 [Limpar formulário](#)

## ANEXO A – ANUÊNCIA DO IFSC, *CAMPUS* GASPAR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – *CAMPUS* BLUMENAU

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

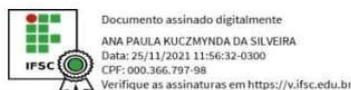
Aceito que a pesquisadora Taira Franciele Skerke, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Gaspar, desenvolva sua pesquisa intitulada **A AVALIAÇÃO NO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da professora Dra. Juliene da Silva Marques, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - Polo Blumenau.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução N° 510 de 07 de abril de 2016, bem como nas legislações complementares expedidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS);
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Gaspar e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Catarinense.

Blumenau, 25 de novembro de 2021.



Ana Paula Kuczmynda da Silveira -  
Diretora Geral do Câmpus Gaspar



Rua Bernardino José de Oliveira, 81 – Badenfurt  
CEP 89.070-270 – Blumenau, SC  
(47) 3702-1700 - <http://blumenau.ifc.edu.br>  
<http://profept.ifc.edu.br>

## ANEXO B - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) - ProfEPT

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT 4

Até 255 caracteres

### ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA

Presidente da banca

Membro interno

ProfEPT/IA

Membro externo

Data da defesa

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES\\_REGISTRO\\_PRODUCAO\\_TECNICA\\_TECNOLOGICA\\_ENSINO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

**FICHA DE AVALIAÇÃO Nº 10/2024 - CCPGEPT (11.01.09.31)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 26/04/2024 10:16)**

JULIENE MARQUES BOGO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGEBLU (11.01.09.01.03.07)  
Matricula: ###117#7

**(Assinado digitalmente em 29/04/2024 16:53)**

VIVIANE GRIMM  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CCPGEPT (11.01.09.31)  
Matricula: ###133#8

**(Assinado digitalmente em 26/04/2024 00:10)**

TAIRA FRANCIÉLE SKERKE  
DISCENTE  
Matricula: 2021#####7

Documento assinado digitalmente  
 IVANI CRISTINA VOOS  
Data: 05/05/2024 16:11:14 -0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **10**, ano: **2024**, tipo: **FICHA DE AVALIAÇÃO**, data de emissão: **25/04/2024** e o código de verificação: **22b9d36705**



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

### IDENTIFICAÇÃO *(preenchimento estudante)*

Instituição Associada:	INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS BLUMENAU
Discente:	Taira Franciele Skerke
Produto/Processo Educacional:	Folder Avaliação, DUA e Ética do Cuidado no Ensino Médio Integrado à EPT: um guia para planejar aulas inclusivas e eliminar barreiras para a aprendizagem
Dissertação:	AS CONTRIBUIÇÕES DO DUA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Orientador (a):	Juliane Marques Bogo
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica – EPT
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em EPT
Macroprojeto	Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado

### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS *(preenchimento estudante)*

<input checked="" type="checkbox"/>	PTT1: Material didático/instrucional
<input type="checkbox"/>	PTT2: Curso de formação profissional
<input type="checkbox"/>	PTT3: Tecnologia social
<input type="checkbox"/>	PTT4: Software/Aplicativo
<input type="checkbox"/>	PTT5: Evento Organizados
<input type="checkbox"/>	PTT6: Relatório Técnico
<input type="checkbox"/>	PTT7: Acervo
<input type="checkbox"/>	PTT8: Produto de comunicação
<input type="checkbox"/>	PTT9: Manual/Protocolo
<input type="checkbox"/>	PTT10: Carta, mapa ou similar

### CRITÉRIOS *(preenchimento avaliador(a) banca)*

	Sim	Não
À pesquisa	X	

<b>Aderência</b>	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

**IMPACTO**

**Alto** - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

**X Médio** - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

**Baixo** - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

**IMPACTO – DEMANDA**

**X** Demanda espontânea

Demanda contratada

Demanda por concorrência (ex. Edital)

**IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA**

Experimental

**X** Sem um foco de aplicação inicialmente definido

Solução de um problema previamente identificado

**ABRANGÊNCIA TERRITORIAL**

Local

Regional

**X** Nacional

Internacional

**INOVAÇÃO**

Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).

**X** Médio teor inovativo

Baixo teor inovativo

Sem inovação aparente

**COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)**

**X** O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está

- atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
- X** A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
- X** Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
- X** Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

**APLICABILIDADE**

- PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
- X** PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
- PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

**ESTÁGIO DA TECNOLOGIA**

- Piloto/protótipo
- Em teste
- X** Finalizado/implantado
- Não se aplica

**ACESSO**

- PE sem acesso.
- PE com acesso via rede fechada.
- X** PE com acesso público e gratuito.
- X** PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
- X** PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

**PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT**

O PTT tem abrangência nacional, podendo ser replicado em outras instituições, sendo respeitados os créditos autorais.

Até 255 caracteres

**DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT**

Contribuição para a formação continuada dos docentes envolvidos, bem como aos demais trabalhadores da educação interessados na temática.