

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA

Munique Isabelle Silva Moreira

Orientador: Charles Antonio Gonçalves Moreira

RESUMO

Esta pesquisa nasceu da necessidade de (re) pensar e transformar a prática da avaliação no âmbito escolar à luz de conceitos teóricos latentes elencados por Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo e Valdo Barcelos, e alguns outros autores, neste sentido abordaremos os tipos de avaliação da aprendizagem, refletiremos a partir de pesquisas bibliográficas, as implicações, os reflexos de um novo formato de avaliação da aprendizagem de caráter investigativo, de pesquisa e de formação, a fim de promover a emancipação, valorizando as habilidades, e os diferentes conhecimentos do educando. Conhecer os tipos de avaliação da Aprendizagem a partir das Tendências Pedagógicas propostas por Libâneo, e discutir a prática avaliativa no contexto escolar sob um olhar investigativo e emancipador de modo a perceber que é por meio de uma prática de transformação, inclusiva e emancipadora, que o aluno será instigado a busca pela re/construção do conhecimento, que conseqüentemente aperfeiçoará a aprendizagem, levando-o a autonomia.

Palavras Chaves: Avaliação. Aprendizagem. Contexto Escolar.

ABSTRACT

This research was born from the need to (re)think and transform the practice of assessment in the school environment, in the light of latent theoretical concepts listed by Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Pedro Demo and Valdo Barcelos, we will approach the types of learning assessment, we will reflect from bibliographical research, the implications, the reflexes of a new format of evaluation of the learning evaluation of investigative character, of research and of formation, in order to promote the emancipation, valuing the abilities, and the different knowledge of the student. Knowing the types of evaluation of Learning from the Pedagogical Tendencies proposed by Libâneo, and discussing the evaluative practice in the school context

from an investigative and emancipatory perspective in order to realize that it is through a practice of transformation, inclusive and progressive, that the student will be encouraged to search for the re/construction of knowledge, which will consequently improve learning, leading to autonomy.

Keywords: Assessment. Learning. School Context.

1. INTRODUÇÃO

A questão avaliativa ainda hoje é uma questão a ser discutida nos ambientes escolares. Entre outras coisas pela extrema segurança dos docentes em dizer que são experts em avaliar. Trata-se, portanto de entender e discutir as dissonâncias existentes entre teoria e prática. Com isso é fundamental compreender as vertentes da Avaliação da Aprendizagem, como avaliar, por que avaliar, dando ênfase na maneira como o significado da avaliação, como processo investigativo, pode colaborar tanto na formação discente quanto docente. Como argumenta Luckesi (2011) o ato de avaliar no projeto pedagógico é sistematicamente vinculado ao processo de investigação sobre a qualidade do que se ensina, qualidade do resultado e o resultado da aprendizagem escolar. Hoffman (2013) enfatiza que o objetivo essencial da avaliação da aprendizagem é acompanhar por meio da investigação o processo de aprendizagem do aluno, compreender como ele aprende e não aprende.

Assim, a pergunta que guia essa proposta é: o processo avaliativo pode ser considerado um processo de investigação e pesquisa? Esse processo entendido como pesquisa impacta de que maneira a dinâmica da sala de aula?

Interpretações mais comuns, que envolvem a prática mais corriqueira no ambiente escolar, o ato de avaliar, desencadearão a continuidade de práticas que terão impactos negativos principalmente sobre aqueles que estão no centro deste processo de ensino/aprendizagem: o educando.

Considerando que o processo avaliativo pode ser um meio de investigação e de pesquisa, nossa hipótese é que, além de ser decisivo no processo de ensino aprendizagem, o processo avaliativo entendido dessa maneira, pode contribuir com a formação do discente de modo a se tornar um sujeito emancipado e autônomo.

Para alcançar ou discutir melhor essa hipótese, este artigo tem o propósito de analisar a importância dos processos avaliativos de modo a destacar seu caráter investigativo, conhecer os diversos tipos de avaliação; diferenciar a avaliação quantitativa da qualitativa e entender os reflexos da prática avaliativa no cotidiano escolar, discutindo o caráter investigativo da avaliação.

Compreende-se que, a partir dessa perspectiva, o processo avaliativo em vez de ser uma ação puramente classificatória e excludente, passa ser entendido como condição para promover a emancipação dos alunos, valorizando suas habilidades e os diferentes conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma prática que deve ser participativa, de transformação, inclusiva e cidadã, na qual o aluno será instigado à busca pelo auto re/construção do conhecimento, que conseqüentemente aperfeiçoará a aprendizagem, levando-o à autonomia e emancipação não apenas no espaço escolar, mas na comunidade, no seu ambiente de convívio, promovendo qualidade de vida social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. ABORDAGENS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM RECORTE

O que significa Avaliar? Segundo Luckesi (2005), Demo (2004) e Hoffman (2013) este conceito pode tomar várias direções, se observado sob um olhar reflexivo, e dependendo do contexto de análise sobre uma determinada realidade servirá de instrumento para a tomada de decisão do que foi, e está sendo avaliado.

A palavra avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. A partir dessa etimologia e das práticas comuns, julgamentos, atribuições valorativas de quantidade, classificações também são termos que poderíamos aqui definir como práticas tradicionais e enraizadas ao termo “Avaliar”.

Quando se trata das questões educacionais avaliação passa ter um sentido restrito a esse campo e paradoxalmente amplo, uma que vez lida desde a avaliação institucional até o modo como os professores avaliam os estudantes. Nesse contexto, como argumenta Hoffmann (2013, p. 13) “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Percebe-se então que o educador precisa atentar-se aos diferentes caminhos que cada criança toma na construção do conhecimento e não apenas atribuir-lhe notas, ou classificações ao término de um processo de ensino.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem no processo educativo é um processo contínuo e dinâmico que deve valorizar o que o aluno conseguiu aprender, de modo a possibilitar novas descobertas. Esse processo muitas vezes requer do professor uma re/avaliação da prática pedagógica. Pois ela é um auxiliar de acompanhamento capaz de revelar se o que foi planejado, investido, produziu o efeito esperado, que deve ser a aprendizagem.

Para Celso Vasconcellos (2005) “A principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos” (VASCONCELLOS, 2005, p. 57). Assim ato avaliativo é uma prática reflexiva, é o caminho onde se constata o que deve ser re/ construído na postura da escola, do seu modelo de ensino ou no aluno, de modo a possibilitar qualidade no que se ensina e melhores resultados na aprendizagem. Nesse sentido a avaliação pode ser considerada um ato inclusivo.

Valdo Barcelos (2014, p. 69) destaca que

Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações avaliativas e vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos.

Desse ponto de vista, contextualizar a condição do aluno é fundamental, isto é, compreender que o aluno é também resultado de uma série de processos sociais, políticos e econômicos (VASCONCELOS, 2005). Sendo assim, seria ingênuo pensar a avaliação da aprendizagem apenas como um instrumento prioritário de atribuir valores numéricos, classificatórios, excludentes sobre o que é apreendido pelo aluno. Isso ocorre em uma exacerbação da avaliação em termos quantitativos. Nesse sentido, o processo se concentra na seleção e categorização dos alunos do que os estudantes fizeram, sempre com base no que é idealizado e nem sempre o que de fato se progrediu. Ocorre, então, uma espécie de desprezo às inúmeras possibilidades de reconhecer as potencialidades dos estudantes, que, se bem interpretado por quem o coordena terá uma consequência revolucionária capaz de subsidiar a busca do melhor resultado no que se ensina e o que se aprende (LUCKESI, 2005).

A perspectiva de Luckesi (2005) destaca que a avaliação nesse cenário mais qualitativo assume um papel de grande importância, pois, “é ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender” (LUCKESI 2005). O ato de avaliar nesse cenário é inclusivo, pois convida o aluno a chegar ao resultado desejado (a aprendizagem), não é apenas uma prática de um projeto pedagógico, mas tem uma consequência política revolucionária

capaz de subsidiar a busca do melhor resultado para todos, portanto ele (o processo) democratiza não só o ensino, mas a vida social. Portanto é inclusiva e não excludente.

O ato de avaliar nesse cenário é inclusivo pois convida o aluno a chegar ao resultado desejado, não é apenas uma prática de um projeto pedagógico, mas tem uma consequência política revolucionária capaz de subsidiar a busca do melhor resultado para todos, portanto ele (o processo) democratiza não só o ensino, mas a vida social. Portanto é inclusiva e não excludente.

Conforme Pedro Demo (1995) a prática do ato de avaliar está intimamente ligada à qualidade, e aqui qualidade refere-se ao aprimoramento da aprendizagem por meio da constatação feita pelo professor após a observação do que foi ensinado e do que cada aluno conseguiu aprender. O educador então precisa atentar-se à particularidade de cada aluno, pois a forma com que cada um aprende um mesmo conteúdo pode apresentar diferentes níveis de qualidade e isso se deve às influências cognitivas, cultural e sociais de cada aluno.

A avaliação qualitativa supõe, em seu grau mais elevado e em si correto, um profundo processo participativo, que realiza não somente a necessária envolvimento política, mas o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas da prática, da essência, da sabedoria, sem com isto desprezar em momento algum, a boa teoria (DEMO, 1995, p.41).

O educador (professor) assume neste momento o papel de mediador por meio da investigação e da pesquisa, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o aluno aprender. A avaliação nessa perspectiva deve ser feita como um ato de acompanhamento do aluno durante as atividades desenvolvidas, avaliando quando preciso, mas não como um ato de julgamento excludente e sim de investigação e intervenção como ajuda mediadora nesse processo, como defende Vasconcellos (2005).

Demo (1995), por sua vez, assume uma posição segundo a qual o processo avaliativo é uma via ao mesmo tempo quantitativo quanto qualitativo. O autor define-a como processo técnico e uma questão política, processo técnico “enquanto um exercício autoritário do poder de julgar” (DEMO, 1995, p.01), e por meio deste sobre base quantitativa através de exames e de atribuição de notas ao final de um processo, permitindo ao educador classificar o educando em dados numéricos, pelo que ele (aluno) aprendeu ou não aprendeu. É uma questão política num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem durante o percurso mudanças qualitativas. Observa-se que os dados não deixam de terem sua importância, porém, estes servirão como norteadores para a constatação da qualidade do que foi ensinado e conseqüentemente para a elaboração de estratégias que possibilitem a aprendizagem

considerando a diversidade dos sujeitos, suas características e variadas possibilidades, e não como fator decisivo para definir todo o processo ao final de um percurso no ensinar e aprender. autor ainda destaca que “na qualidade não vale o maior mas o melhor; não o extenso mas o intenso; não o violento mas o envolvente; não a pressão mas a impregnação” (DEMO,2005, p.221).

Segundo Luckesi (2002) a avaliação deve ser uma análise sobre o nível de crescimento qualitativo do trabalho escolar tanto por parte do professor como do aluno, e para que isso aconteça é necessário um acompanhamento minucioso da didática aplicada durante todo o processo de modo que seja possível detectar os progressos, as dificuldades e então propor caminhos e mudanças necessárias para que chegue ao resultado esperado, a aprendizagem. Nessa ideia o autor defende que

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada, encontrada nos manuais, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002, p. 33).

Processos avaliativos centrados no ato de julgar quantitativamente desprezam as inúmeras capacidades que cada indivíduo tem de se autogerir, de re/inventar seu próprio espaço, pois nesse processo avaliativo de julgar apenas baseado em notas e classificações, e ainda tão impregnado dentro das Instituições de ensino os alunos são interrompidos de se autopromoverem, tendo em vista que na maioria das vezes uma classificação numérica atribuída pelo professor encerra um ciclo de novas descobertas, de autoconfiança, de liberdade e de conquistas de novos espaços. “Por isso não se pode medir quantitativamente, como não se pode medir a intensidade da felicidade” (Demo, 1995, p. 03). Vale, contudo, ressaltar que as artimanhas do sistema de educação tradicional, pautam-se num modelo avaliativo em que classifica os alunos de maneira quantitativa, sobrepondo à qualidade desse processo. Desse modo o próprio sistema constitui-se de mecanismos e parâmetros que formam professores para desenvolverem sua prática avaliativa alicerçada nesse pilar. Romper esse paradigma ainda é um desafio.

Os caminhos a serem percorridos pelo educador frente as medidas pedagógicas como recurso nesse processo podem modificar toda a trajetória do fazer avaliativo, de modo a possibilitar aos alunos novas descobertas e o desenvolvimento de suas habilidades sobrepondo assim a avaliação como instrumento regulador da aprendizagem que classifica o educando em àqueles que aprendem e àqueles que não aprendem, como acentua Barcelos (2014). Educadores

comprometidos com a qualidade do processo avaliativo, do que é ensinado e como os educandos aprenderam ou porquê não aprenderam, usam o processo de avaliação da aprendizagem para verificar todo esse percurso e a fim de promover o conhecimento e as habilidades dos alunos. Antes de entregar o exame ao final de um bimestre, por exemplo, professores podem sugestivamente empregar tempo avaliando o desempenho de sua turma para identificar pontos fracos na base de conhecimento dos educandos.

Esse processo é chamado de “avaliação investigativa” (HOFFMAN, 2013) e ajuda os educadores a identificar as áreas nas quais os alunos precisam de maior apoio. Os alunos então trabalham com a ajuda mediadora do professor para dominar as áreas que precisam de mais atenção antes de fazer o exame final. Ao identificar os pontos fracos cedo, os professores podem concentrar seus esforços em ajudar os alunos a desenvolver as habilidades necessárias antes que eles tenham que ser avaliados apenas quantitativamente. Neste sentido Hoffman destaca que o

[...] acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber (HOFFMAN, 2013 p. 6).

Assim, a avaliação desempenha um papel importante em ajudar os professores na qualidade do processo de ensino, ajudam os professores a identificar problemas desde o início, para que possam concentrar seus esforços na correção desses problemas, em vez de punir (por meio de notas) os alunos por suas falhas (o que não aprenderam). Todas as didáticas de ensino e aprendizagem requerem avaliação para determinar a eficácia do processo, tanto por parte de quem aprende como por parte de quem ensina. Esta avaliação assume o papel de suporte aos educadores a determinarem o quão bem ou não os alunos estão aprendendo, fornecendo ao professor feedback do que ele ensina, e como os educandos estão correspondendo ao processo de ensino/ aprendizagem. Possibilita aos educadores identificarem os alunos que estão com dificuldades e que devem receber ajuda adicional.

Essencialmente, a avaliação da aprendizagem deve ser uma estratégia de ensino, por meio do qual os educadores podem melhorar sua instrução, pois a aprendizagem é um processo contínuo, é processual e contínua, logo a avaliação da aprendizagem não é apenas uma prática inerte do projeto pedagógico de determinada instituição de ensino, é, sobretudo para Luckesi (2005) um ato que se bem interpretado por quem o executa possibilita uma política revolucionária fundamental capaz de subsidiar a busca do melhor resultado para todos, portanto ele democratiza não só o ensino, mas a vida social.

A prática da avaliação da aprendizagem sob essa perspectiva de investigação, de pesquisa, e mediação, assume, portanto, o papel inclusivo, nesse sentido o professor não pode avaliar o processo de ensino aprendizagem desassociado da realidade socioeconômico e cultural do educando, os reflexos, anseios e expectativas desses alunos, avaliar é um ato de amor, de acolhimento, de afetividade, não um processo único, extremamente técnico e classificatório, excludente.

2.2. CONTEXTO DA PRÁTICA AVALIATIVA NAS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Diante dos entraves da educação brasileira Libâneo (2006) propõe realizar uma investigação da prática escolar dos professores, observando como ocorre o ensino dos conteúdos, a relação professor/ aluno e a avaliação do processo.

Essa investigação se dá a partir dos pressupostos teóricos das Tendências Pedagógicas considerados ainda “precários” pelo autor, pois segundo o autor as tendências não refletem totalmente a essência e a riqueza da prática escolar, são em seu cerne ferramentas para os professores avaliarem sua prática em sala de aula, e incentivo para percorrerem o caminho do processo educacional de ensino/ aprendizagem, numa visão pedagógica revolucionária, que perpassa os resultados (numéricos), e que possibilita a tomada de decisões na busca do melhor resultado na aprendizagem dos estudantes.

A partir de Libâneo (2006) buscaremos compreender sobre o professor e seu contexto. O senso comum costumeiramente atribui ao professor avaliações faces à sua prática no processo educacional, tal atribuição valorativa ocorre quando dizemos que um professor é muito tradicional, conservador ou mero repassador de conteúdos (conteudista), ou seja, extremo mestre enciclopédico em termos de quantificação do que ele transmite aos alunos, ou quando dizemos que um professor é metodologicamente excelente, pois está sempre em sintonia quanto às necessidades de seus alunos. Assim prioriza a relação dialógica concentrando-se nas expectativas e alcance dos melhores resultados no processo da aprendizagem. Os seus métodos avaliativos são excelentes ferramentas que medem o saber em termos qualitativos, pois a nota em seu trabalho é a soma de todo o processo de aprendizagem do aluno, no funcionamento cognitivo e afetivo no sentido mais amplo de sua relação.

Dáí suscita imediatamente com essa constatação o porquê essas diferenças existem na prática de ensino?

Segundo Libâneo (2006) as diferentes concepções do “fazer” pedagógico ocorrem desta ou daquela maneira porquê

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. (LIBÂNEO,2006, p. 19).

Assim, fica evidente que durante o processo de ensino aprendizagem o professor desenvolverá sua prática pedagógica baseada, no que ele carrega consigo, ou seja, com base em toda uma formação sócio histórica tanto da escola quanto de si mesmo, há de se considerar, porém que nem sempre o que ele traz consigo corresponderá às necessidades e expectativas dos envolvidos nesse processo, seja os educandos seja o sistema.

As Tendências Pedagógicas estão assim divididas:

Divisão das Tendências Pedagógicas de acordo com Libâneo.	
LIBERAIS	PROGRESSISTAS
Tradicional	Libertadora
Renovada Progressivista	Libertária
Renovada não-diretiva	Crítico-social dos conteúdos
Tecnicista	

2.2.1. Tendência Liberal

Para Libâneo (2006) o termo liberal não tem o sentido de “avançado”, "democrático", “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Observa-se a partir desse pressuposto que na Pedagogia Liberal a escola deve concentrar suas práticas de ensino alicerçadas na ideia de preparar e formar os indivíduos para o desempenho de suas habilidades num modelo mais rudimentar e em outros renovados, em favor

dos interesses sociais, ou porquê não dizer em favor do sistema. Neste modelo de tendência pedagógica sustenta-se a ideia de que o indivíduo precisa aprender adaptar-se aos conjuntos de valores, e normas vigentes na sociedade e suas classes. Observa-se que nesta divisão das Tendências Liberais propostas por Libâneo (2006) conforme esquematizada no Quadro acima, a Pedagogia Liberal está subdividida em tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

A Pedagogia Liberal Tradicional marcou o ensino no Brasil entre os anos 1549 e 1932, iniciando com a chegada dos padres jesuítas às terras brasileiras, concentrando-se num ensino humanístico que segundo Libâneo (2006, p.22) acentuava-se no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Dessa forma, apenas o professor era considerado como detentor da fonte de conhecimento, e somente ele interpretava e repassava os conteúdos. Os alunos nesse contexto eram apenas receptores dos mecanismos de ensino, e das verdades absolutas. Compreende-se então que o processo avaliativo nesse formato de tendência pedagógica é sobremaneira superficial, e assim sendo, despreza a qualidade do que é ensinado e de todo percurso percorrido pelo aluno que aprendeu e pelo que não conseguiu aprender. As verificações são realizadas á curto e “longo” prazo e de forma sistemática através de interrogatórios orais, tarefas de casa, provas, e, mediante a “nota” obtida é atribuído classificações, ou punições. O aspecto avaliativo nesse modelo de ensino é mensurado apenas em termos quantitativos, desprezando durante todo o processo a significação ou re/significação das aprendizagens.

A Tendência Renovada Progressivista (predominante no Brasil nos anos 1932 á 1969), alicerçada na teoria educacional de Jonh Dewey¹, defende que, o aluno é sujeito da aprendizagem, e o professor mediador das experiências e do conhecimento que resulta das ações, adequando as necessidades particulares de cada indivíduo ao meio social, corroborando com essa afirmativa Libâneo (2006), acrescenta como:

O conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivência frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos

¹ John Dewey, filósofo pragmatista estadunidense, que defendeu arduamente a experiência enquanto base de toda a educação. Dewey propõe uma educação para o presente baseada numa escola democrática e acredita que a escola socializa o indivíduo através de grupos coletividade.

processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (LIBÂNEO, p. 25).

Neste modelo pedagógico a avaliação ocorre de forma individual, essa individualidade refere-se á forma com que o aluno recebe as informações durante o processo de ensino, a partir daí o professor analisa os esforços e desfecho baseando-se nas experiências que os alunos vivenciam, numa relação onde as estruturas cognitivas e as ambientais dialogam frente as situações problemas, e as descobertas vivenciadas por meio das experiências que resultaram no conhecimento. A interferência do professor nesse processo assume um caráter de auxílio frente aos caminhos que o aluno vai percorrendo na construção das suas habilidades intelectuais, para estruturar o raciocínio dela, oferecendo instruções que frente as situações- problemas possibilitem a descoberta de soluções

O paradigma da Pedagogia Liberal não-diretiva, concentra seus esforços na formação de atitudes, e desse modo mostra-se mais preocupada com as adversidades psicológicas do que com as sociais e pedagógicas. Os sentimentos de cada indivíduo se tornam superiores aos procedimentos didáticos.

A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis (LIBÂNEO,2006 p. 27).

A avaliação então assume uma posição de menor importância nessa tendência, pois é sobreposta pela auto- avaliação por meio da qual é possível observar os avanços e as barreiras á serem transpassadas para se tornar então um indivíduo capaz de se autogerir, promovendo-se a partir do desenvolvimento na valorização do “eu”.

Entre os anos 1961 á 1969 no Brasil, introduzia-se no eixo educacional a Tendência Tecnicista. Segundo Libâneo (2006) essa tendência subordinava a educação aos interesses econômicos da sociedade, e todos a estrutura educacional centrava-se na formação de mão de obra e habilidades técnicas para atender a demanda do sistema econômico vigente (capitalismo), objetivando tornar o indivíduo um ser produtivo nas diversas esferas da sociedade, para atender as demandas do sistema , uma formação técnica não com uma praxe de emancipação, de autogestão, mas controlada pelos interesses do modelo econômico de uma sociedade.

A relação professor-aluno então assume uma postura

[...]com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente a verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem (LIBÂNEO,2006 p. 30).

Nesse sentido, o processo avaliativo baseia-se na verificação do que o aluno de forma técnica aprendeu fazer, sem considerar as suas expectativas no processo, pois em algumas situações elas poderiam não estar ligadas ao foco principal do que fora preestabelecido na didática de ensino nessa perspectiva, que era segundo Libâneo (2006), desenvolver no indivíduo capacidades e habilidades para inserção no mercado de trabalho, com o intuito de acelerar a máquina econômica.

Em suma observa-se que esse emaranhado de perspectivas e tendências pedagógicas, contextualizadas em face de adventos históricos da sociedade não foi capaz de trazer mudanças que o processo educacional requer quanto a formação intelectual e social do indivíduo, subsidiando a autonomia e sua emancipação.

2.2.2. Tendência Progressista

Segundo Libâneo (2006, p. 32), o termo *Progressista* emprega-se “para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Com isso observa-se a contraposição dessa tendência em relação às liberais, na tentativa de institucionalizá-la como instrumento dos educadores de combate às desigualdades sociais, ao poder impositivo e de domínio da burguesia de sociedade. A tendência progressista manifesta-se em três vertentes: libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

Na tendência pedagógica libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, as atividades escolares estão centradas na discussão de temas sociopolíticos. Paulo Freire nomeia de “temas geradores”. Pode-se dizer ensino centrado na realidade social, onde professores e alunos constroem relações laterais e discutem realidades em termos de aspectos sociais, econômicos e referenciam-se os aspectos culturais das comunidades com as quais se

relacionam. Todo modelo pedagógico proposto por Freire centrava-se nas práxis de transformação social. Por meio do diálogo por exemplo, o professor estabelecia uma relação horizontal com seus alunos, numa perspectiva transformadora da sociedade, onde os assuntos sociais eram colocados em discussão de modo a despertar o senso crítico nos alunos, e assim possibilitar mudanças práticas no cotidiano.

O comportamento avaliativo da pedagogia libertadora é o oposto da avaliação quantitativa, pois conforme salienta Libâneo (2006) o fazer avaliativo se dá a partir da relação de educadores e alunos com as práticas vivenciadas por meio das experiências grupais, que se tornam capazes de mudar muitas vezes a realidade social dos estudantes.

Na Pedagogia Libertária, Libâneo (2006, p. 36) orienta:

É na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria "instituição", graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de "colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização, do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)". Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo

Assim sendo, o autor demonstra que nenhum tipo de poder pode ser empregado pelo professor, contudo todas as relações grupais para que sejam estabelecidas requerem organização, e para que haja organização, regras precisam ser estabelecidas para que metas sejam alcançadas. Vale enfatizar que o uso do poder aqui não deve configurar-se de forma impositiva, e sim mediador.

O ato avaliativo nessa tendência é alicerçado nas vivências e experiências grupais que poderão ser incorporadas em novas situações da vida, nesse sentido os parâmetros avaliativos burocráticos padronizados em sistemas e instrumentos de avaliação que mensurem a aprendizagens dos alunos não são considerados tão relevantes para demonstrar a eficácia desse processo.

A base da Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos, proposta por Libâneo (2006), ressalta que a

atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (Libâneo, 2006, pág. 39)

Nesse sentido, a escola então assume o seu importante papel enquanto instituição, a transmissão dos conteúdos é primordial, pois este assegura o conhecimento científico

correlacionado a realidade dos seus estudantes. É, portanto, capaz de subsidiar o crescimento intelectual e promover a mudança social de modo a garantir ao aluno a formação digna e emancipadora, á luz dos conhecimentos adquiridos e associados ás suas vivências cotidianas, numa relação onde o professor assume o papel de mediador na construção da aprendizagem, mobilizando o aluno á ser ativo durante todo o processo educacional.

Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática. (Libâneo,2006 p. 42)

O fazer pedagógico nessa tendência é notoriamente, democrático, inclusivo e emancipador, pois é capaz de despertar por meio da prática de vida diária de cada indivíduo um diálogo com os conteúdos propostos em sala pelo professor. Essa relação é notadamente capaz de subsidiar o senso crítico de modo á confrontar a teoria com a prática social. A excelência desse modelo pedagógico é promover o indivíduo a ser mais que um sujeito da sociedade, é sobremaneira colocá-lo como ser político no processo de construção social, e ser político é ser participante da sociedade que se constrói.

O ato de avaliar nessa tendência é baseado em uma reavaliação crítica do conteúdo, começando com a validação da prática real e a similaridade com os termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a exposição do professor.

3. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa centra-se em referências bibliográficas, a partir de livros, artigos e publicações de autores e autoras que embasaram seus conceitos e reflexões centradas na avaliação da aprendizagem de carácter qualitativo e de investigação, que constitui objeto de reflexão desta pesquisa.

Foi observado que por meio dos escritos de estudiosos que aplicaram suas pesquisas e levantamentos teóricos acerca do desenvolvimento das práticas de Avaliação da Aprendizagem, mas sistematicamente, nos interessa o modo como esses autores trataram a avaliação enquanto processo de investigação e pesquisa sob olhar qualitativo, uma vez que este considera os aspectos subjetivos dos fenômenos

Diante das dissonâncias existentes entre teoria e prática no contexto da Avaliação da Aprendizagem enquanto processo de pesquisa e investigação, e suas implicações na dinâmica

da sala de aula, a exploração científica é primordial para obter a resposta (as respostas), frente á indagação que temos sobre algum assunto, logo percebe-se que o processo de pesquisa é dinâmico e assume um caráter investigativo, guiando o caminho para novas descobertas possibilitando a tomada de decisões na tentativa de amenizar os efeitos de uma determinada problemática e em alguns casos a possível solução daquela dificuldade, a partir de então abandona-se velhas práticas enraizadas de um fazer avaliativo dogmático, abre espaços para novas descobertas e tais possibilitarão a tomada de decisões centradas no fazer avaliativo que é emancipador, inclusivo e de qualidade.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Ao apresentar a questão da Avaliação da Aprendizagem no contexto escolar, tendo como referência os levantamentos bibliográficos de célebres autores, nos deparamos com discussões centradas no fazer avaliativo sob práticas pedagógicas tradicionais que empobrecem o processo avaliativo, e, na proposta de práticas pedagógicas que observam os termos quantitativos como parte de um fazer avaliativo centrado na qualidade do processo, que observa diariamente a construção do conhecimento, que dinamiza, que constrói, re/constrói na busca pelo melhor resultado, a aprendizagem. Neste sentido, as abordagens e reflexões que estruturam essa pesquisa, demonstram o quanto o processo avaliativo deve ser rigoroso, mas em caráter de qualidade da educação que se faz no decorrer do cotidiano, de modo a possibilitar, que os professores recebam o feedback de como os alunos estão se relacionando com o processo de ensino /aprendizagem.

O ato de avaliar se bem interpretado, permite ao professor e ao aluno uma relação horizontal de acompanhamento durante o processo de ensino/aprendizagem, por meio do qual a tomada de decisões para melhoria da qualidade do que se ensina e aprende torna-se possível. Neste sentido Hoffmann enfatiza que

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2017, p. 24)

Os desafios são muitos, romper com a velha prática pedagógica, refletir e desapropriar-se do tradicional onde o professor é visto como a fonte de todo saber que estabelece uma

relação de poder e domínio dos conteúdos e assim avalia para classificar, se faz emergente e necessária, Nesta perspectiva da avaliação tradicional os educandos são meros receptores que, ao final de um período técnico de ensino-aprendizagem são submetidos á testes, provas, e por meio destes atribui-se valores quantitativos por meio de notas nomeando-os em aprovados ou reprovados, péssimos e excelente alunos. O fazer avaliativo centrado nessa prática é excluyente, punitivo e discriminatório. Demo (2004, p.156) por sua vez destaca que a avaliação quantitativa não deve ser desprezada, tendo em vista ser um instrumento norteador para o fazer avaliativo, e uma exigência do sistema educacional para que se tenha parâmetros, porém a valoração qualitativa desse processo deve estar sobreposta a qualquer mera classificação quantitativa.

Nessa perspectiva de avaliação qualitativa Demo (2004) destaca que as práticas pedagógicas centram-se enquanto processo de pesquisa e investigação, compreender o real sentido da avaliação e objetivo real do ato avaliativo é o primeiro passo para a ressignificação de toda prática docente. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu artigo 24 inciso V esclarece que um dos critérios para a verificação do rendimento escolar é a avaliação, esta deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, ressalta ainda que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos e dos resultados apresentados no decorrer do período sobre as tradicionais provas finais. Corroborando Luckesi (2005), elenca alguns passos que caracterizam a avaliação centrada na qualidade do processo:

1. definir com clareza aquilo que desejamos (nossos objetivos);
2. obter os dados relevantes da realidade (no decorrer da ação ou em momentos sucessivos da ação);
3. qualificá-los diante do que nós esperamos como sendo necessário;
4. caso a qualidade esperada ainda não tenha sido atingida, há a possibilidade reen-caminhar a atividade até o momento que a qualidade necessária possa ser atingida, no mínimo, como aceitável. (LUCKESI,2005, p.84).

O processo avaliativo sob um olhar de investigação não é estático, é sobremaneira dinâmico, produtivo, tendo em vista que durante todo o curso de uma ação didática desenvolvida o professor atentar-se às respostas do aluno, essa reflexão deve ser permanente e constante, sendo a interação um fator indispensável á medida em que a figura do aluno e do professor buscam nesses processos resultados satisfatórios. Neste diálogo de perspectiva da qualidade do que

se avalia, Hoffmann (2017),propõe o que concebe de avaliação mediadora, que dialoga, interpreta, interage, cria vínculos desafiadores ao longo do processo educativo, portanto é um componente de investigação e diagnóstico, pois conforme explica: “No acompanhamento e interpretação das respostas e manifestações dos alunos em situação de testagem e de aprendizagem, encontra-se a essência do processo avaliativo mediador, enquanto investigação da complexidade educativa” (HOFFMANN, 2005, p. 131).

Neste sentido pode-se afirmar que a prática investigativa durante o processo de ensino/aprendizagem, além de identificar o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilita, entender qual o cerne da sua dificuldade, e então o professor numa relação dialógica, discutirá com o educando os resultados obtidos, de modo a instigá-lo a compreensão dos seus entraves neste processo de aprendizagem, assim como permitirá ao educador pensar, revisar e redimensionar sua prática pedagógica, esses são chamados segundo Vasconcelos (2005), instrumentos de avaliação, pois a partir desses dados da realidade do processo, “dará o julgamento e os encaminhamentos necessários” (VASCONCELLOS, 2005, p.128) para encontrarem o caminho da efetivação da aprendizagem.

Quando o professor avalia sua prática pedagógica, ele demonstra comprometimento com a qualidade do processo de ensino/ aprendizagem, auto avalia-se para avaliar seus alunos, a partir dai entende a dimensão do processo avaliativo sobreposto á valoração quantitativa, oportunizando melhorias na dinâmica do processo de ensino/ aprendizagem. O professor numa relação dialógica e interativa com o aluno, os pais, a escola e comunidade na busca dos melhores resultados (efetiva aprendizagem) media o conhecimento e possibilita ao aluno construir e /ou reconstruir sua visão crítica de mundo e das relações ao seu redor, tornando-o um ser ativo, participativo, emancipado e autônomo na sociedade em que vive.

5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia levantada deixou às vistas as dissonâncias existentes entre as reflexões e propostas das pesquisas desses autores com a prática pedagógica que permeia o contexto escolar ainda hoje, o conceito de avaliar no processo de ensino/ aprendizagem carece muito de ser repensado, desenraizar a prática avaliativa de apenas medir a aprendizagem é um desafio latente e emergente. Esta prática não deve ser apenas quantitativa, transcende esse conceito e é sobremaneira qualitativa. A postura do professor frente á essa realidade será o começo para a ruptura de um fazer avaliativo que rotula o aluno, que o classifica que encerra ciclos de aprendizagem.

Neste sentido essa pesquisa busca contribuir com as práticas educacionais no âmbito escolar numa proposição de repensar a prática pedagógica, propondo aos docentes e aos envolvidos nesse processo uma postura dialógica, interativa, de reflexão e investigativa. Os instrumentos avaliativos diversificados na perspectiva da avaliação sob um olhar qualitativo darão suporte para a análise de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades, suas habilidades, considerando que cada aluno aprende, desenvolve e expressa de maneiras diferentes. Assim, talvez guiada por essa luz possibilite uma mudança na prática pedagógica, que resultará numa transformação, e aqui se fala em transformação de vidas, de seres capazes de modificar por meio da sua ação intelectual uma sociedade, considerando princípios norteadores, porém não sendo presas destes.

A avaliação da aprendizagem, como instrumento norteador no processo de ensino aprendizagem não é um princípio pronto e acabado, é antes umas práxis a ser construída e reconstruída à medida da necessidade dos envolvidos. O caminho para construção e /ou reconstrução de novas práticas pedagógicas que possibilitem o crescimento intelectual do aluno e do educador é um caminho árduo á seguir, porém o comprometimento dos envolvidos possibilitará resultados capazes de transformar vidas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, Valdo. Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Senado Federal: Brasília, 2005.

DEMO, Pedro, 1941 Avaliação qualitativa/ 5.. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995 – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004b.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio : uma perspectiva construtivista. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 7^a ed. São paulo. Libertad. 2005.

Disponível em : <https://prezi.com/ccmhdyg7fcxg/avaliar-vem-do-latim-a-valere-que-significa-atribuir-va/>. Acesso em 20 de Janeiro de 2022.

Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/analisa-e-avaliar/15305#:~:text=Avaliar%20vem%20de%20%E2%80%9Cvalia%E2%80%9D%2C,bem%20estar%20de%20sa%C3%BAde%C2%BB>. Acesso em 25 de Outubro de 2022.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



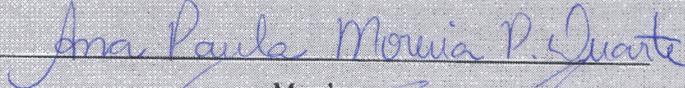
Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância

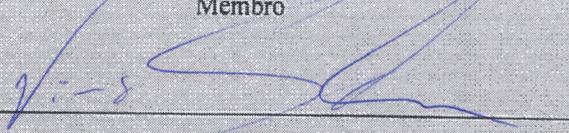
Anexo II

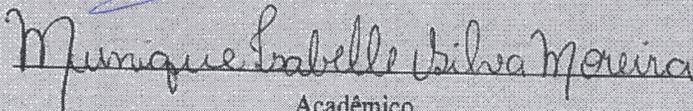
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Ao 14 dia(s) do mês de abril de dois mil e vinte e três, às 17 horas e 30 minutos, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: Charles Antonio Gonçalves Moreira (orientador), Vinícius Oliveira Seabra Guimarães (membro), Ana Paula Moreira Pinto Duarte (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado "AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA" do(a) estudante Munique Isabelle Silva Moreira, Matrícula nº 2018206221350409 do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. A palavra foi concedida ao(a) estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição do(a) candidato pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO do(a) estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.


Orientador/Presidente da Banca


Membro


Membro


Acadêmico



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM MEIOS DE PUBLICAÇÃO DO IF GOIANO

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo, a partir desta data, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar, gratuitamente, através dos seus meios de publicação (na forma digital ou impressa), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o material bibliográfico, resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a fim de publicação da produção científica brasileira.

1. Identificação do material bibliográfico: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Monografia Artigo Científico.

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Nome completo do(a) autor(a): Munique Isabelle Silva Moreira

Título do trabalho: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a publicação, torna-se imprescindível o envio do arquivo em formato digital na extensão .pdf e .xls ou .xlsx do trabalho.

Campos Belos-GO, 05 de Abril de 2023.

Assinatura do(a) autor(a)

¹ Neste caso o documento ficará embargado por até um ano, a partir desta data de defesa. A disponibilização poderá ainda ser realizada em qualquer tempo, assim como a extensão do embargo (esta carece de justificativa), desde que solicitadas por escrito junto à Coordenação do curso. Os dados do trabalho não serão disponibilizados durante o período do embargo.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF-Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- Tese (doutorado) Artigo científico
 Dissertação (mestrado) Capítulo de livro
 Monografia (especialização) Livro
 TCC (graduação) Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo: _____

Nome completo do autor:
MunIQUE Isabelle Silva Moreira

Matrícula:
2018206221350409

Título do trabalho:

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM : UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA

RESTRICÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

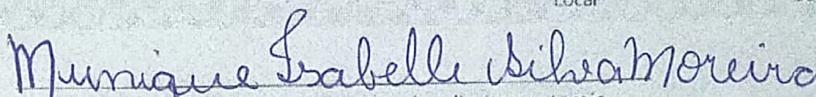
- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

CAMPOS BELOS-GO

14 / 04 / 2023

Local

Data


Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)