

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PAPEL SOCIAL DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO PÚBLICA**

**Lys Maria Vinhaes Dantas – UFRB ([lys@ufrb.edu.br](mailto:lys@ufrb.edu.br))**

**Grupo de Pesquisa Organizações, Gestão e Políticas Públicas**

**Área Temática 05: Avaliação nas Modalidades Educacionais**  
**Modalidade: Comunicação Científica**

### **RESUMO**

A formação tecnológica em Gestão Pública, inserida no Campo de Públicas, tem traços identitários que não estão explícitos nas normativas governamentais. Em especial, o respeito ao *ethos* republicano e o foco no interesse público, que a distinguem das demais formações no Eixo Gestão e Negócios do Catálogo Nacional dos Cursos Tecnológicos. Neste texto, na busca por desmistificar a necessidade de adoção de formas tradicionais de ensino e de avaliação nos cursos do Campo de Pública, é defendida a ideia de que o papel social da Gestão Pública pode balizar as atividades avaliativas. Foram analisados dois casos de atividade avaliativa voltada para o desenvolvimento de produto (guia e projeto de intervenção), no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As dimensões de análise foram a) objetivo e conteúdos da atividade; b) modelo de atividade adotado; c) papel do professor na avaliação; d) papel do/a discente na avaliação; e) o/ uso ou não de rubrica; e f) o caráter público e republicano manifesto nos produtos e seus usos pretendidos. Enquanto um caso se voltou ao público externo à UFRB, o outro dedicou-se ao interno; em um caso, houve o envolvimento de beneficiários e no outro não. Um dos casos fez uso de rubricas e os dois casos adotaram feedback descritivo, em ações de hetero e autoavaliação. Nos dois casos, a solução de um problema público foi a “razão” para atividade. Como considerações, observa-se que não há um modelo único de atividade avaliativa não tradicional, mas que há elementos a serem compartilhados, como o protagonismo discente, o trabalho em equipe, o cuidado com o público foco dos trabalhos e a finalidade do trabalho, que, ao ultrapassar a sala de aula, fortalece a formação socialmente implicada no Campo de Públicas.

**Palavras-chave:** Campo de Públicas, formação implicada, rubricas avaliativas

### **1. PROVOCAÇÕES INICIAIS**

O Ministério da Educação no Brasil organiza seus cursos médios e superiores de tecnologia por eixo e área tecnológica (CNE, Parecer 003/2024). A graduação tecnológica em Gestão Pública é inserida no Eixo Gestão e Negócios, na Área tecnológica gerencial, junto a outros cursos como Secretariado e Gestão de Recursos Humanos. Observado o Catálogo

Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, o perfil profissional do/a tecnólogo/a em Gestão Pública inclui habilitação para:

Diagnosticar o cenário político, econômico, social e legal na totalidade da gestão pública. Desenvolver e aplicar inovações científico-tecnológicas nos processos de gestão pública. Gerenciar projetos e programas de políticas públicas voltados para o desenvolvimento local e regional. Aplicar metodologias inovadoras de gestão, baseadas nos princípios da administração pública. Planejar e implantar ações vinculadas à prestação de serviços públicos que se relacionam aos setores e segmentos dos processos de gestão. (MEC, Portaria nº 514/2024).

Assim como ocorre em relação à habilitação, os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes definidas como fundamentais neste Catálogo deixam de lado o caráter público da atuação na Gestão Pública. Ainda que mencione seu foco no “público, não há ênfase na sua base interdisciplinar e no seu *ethos* republicano. A formação em Gestão Pública, assim como em Administração Pública, Ciências do Estado, Gestão Social e Gestão de Políticas Públicas, que compõem o movimento chamado Campo de Públicas (Rodrigues, Almeida e Silveira, 2020; Coelho et al, 2020), difere identitariamente das outras formações no Eixo Gestão e Negócios, mas essas diferenças não são realçadas no referido Catálogo.

Considerando o §2º do Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN\_EPT),

entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho (CNE/CP n.1/2021).

é fundamental que o processo formativo em Gestão Pública esteja atrelado aos “desafios do mundo do trabalho” e, exatamente por isso, se debruce sobre problemas públicos complexos, em um ambiente técnico-político no qual os recursos são escassos e as demandas são infintas. Assim, o papel social dos cursos de graduação tecnológica em Gestão Pública, enquanto política de Estado, é formar profissionais competentes que compreendam a natureza **pública** dessa gestão. Um outro aspecto normativo a considerar são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Administração Pública, aprovadas apenas em 2014, ainda que o ensino de administração pública exista formalmente no Brasil desde 1952 (Coelho *et al.*, 2020).

Defende-se que uma ferramenta basilar nesse processo formativo socialmente implicado é a avaliação. Infelizmente, há ainda hoje uma tendência ao uso de exames focados em conteúdos conceituais, que muito dificilmente darão conta dessa natureza pública ou mesmo do

caráter implicado da formação tecnológica no Campo de Públicas. A seguir, listamos três fatores para que essa tendência se mantenha: a forma tradicional de ensino esperada pelos discentes, muito em reação aos modelos de seleção utilizados na Gestão Pública estatal; a carga horária docente a ser atrelada ao desenvolvimento de atividades não tradicionais; e, em terceiro, a formação docente.

De modo geral, o campo de trabalho visualizado por discentes nos cursos do Campo de Públicas é acessado via concursos públicos ou provas de seleção, na maior parte das vezes, realizadas em “lápiz e papel”, com questões de múltipla escolha e eventualmente alguma produção textual. É comum ouvir, nas conversas informais dos estudantes, que o professor x é mais sério e comprometido por usar provas, enquanto o professor y, que adota uma avaliação processual e formativa, é *laissez-faire*. Há, ainda hoje, um “movimento pró-provas”, mesmo que sua aplicação seja fonte de *stress* para os próprios discentes.

Em adição, o próprio Ministério da Educação, ao avaliar os cursos superiores por meio de um teste em larga escala – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes -, reforça esse senso de que a formação deva adotar provas e testes como instrumentos para a avaliação.

Um segundo componente que oferece pressão para adoção de meios tradicionais avaliativos é a carga horária docente. A preparação de um teste é longa, quando este é bem elaborado, mas sua correção é simples e rápida. Por outro lado, avaliações processuais são demoradas e implicam horas de dedicação docente, não só na preparação da atividade e de suas rubricas, mas para o acompanhamento de cada aluno, individualmente e por etapa, por exemplo, do desenvolvimento, em sala e de maneira simulada, da solução para um problema público identificado na comunidade de origem dos discentes. Já demandado/a por inúmeras tarefas burocráticas, além de ensino, pesquisa, extensão, o/a docente por vezes opta pela avaliação que exija menos dele/a durante o período letivo.

Um terceiro elemento de pressão para a escolha de tipos tradicionais de avaliação está na formação dos docentes dos cursos tecnológicos. Em inúmeros casos, estes são oriundos de bacharelados, tendendo a replicar, no curso tecnológico, as ferramentas e instrumentos que acessaram quando nas suas graduação e pós-graduação. Além disso, nem sempre estão confortáveis ou preparados para o caráter aplicado de uma formação tecnológica e têm dificuldade para definir seus indicadores de aprendizagem. Há, mesmo hoje, uma tendência a se considerar “menores” ou “ligeiros” os cursos tecnológicos – por serem mais curtos e direcionados ao mercado.

É importante observar que boa parte dos professores de nível superior, inclusive no recorte do Campo de Públicas, não teve formação em avaliação ou em aspectos didáticos e pedagógicos. Os concursos públicos para docentes exigem, de modo geral, produção acadêmica (são poucos os que pontuam produção tecnológica), a experiência profissional e, quando muito, uma prova didática, realizada para uma banca de pares e sem um único discente presente.

Neste cenário, a presente comunicação científica busca contribuir para a desmistificação da necessidade do ensino e de avaliações tradicionais no Campo de Públicas, considerando o papel social dessa formação e suas características identitárias. Para tanto, analisou dois casos de adoção de metodologias ativas, cujo resultados foram produtos tecnológicos, desenvolvidos em sala de aula do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e seus consequentes processos de avaliação.

É premissa para este estudo que escopo e rubricas avaliativas, para além de permitirem a identificação do que foi ou não aprendido, são percebidos como instrumentos que apontam para o que “deve ser aprendido”. Por outro lado, raramente a análise do escopo e das rubricas considera as limitações de tempo, recursos e materiais que levam um/a docente escolher esta ou aquela abordagem de avaliação. Em outras palavras, há muito mais conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem aprendidos que aqueles que são objeto de avaliação em sala.

Para análise, foram escolhidos dois casos que adotaram uma abordagem de desenvolvimento de produto em mais de um semestre letivo, pontuados por processos avaliativos e com ênfase na compreensão da natureza pública da formação. Nesse sentido, o desenvolvimento do produto, ainda que no ambiente acadêmico, deixa de ser um mero cumprimento de uma exigência curricular para ser uma forma/oportunidade de se entender ou contribuir para a solução de um problema público. E, visto que o produto tem uma finalidade para além do exercício em sala de aula, o seu desenvolvimento também precisa incluir a etapa de divulgação científica / extensionista, que favoreça que esta finalidade se cumpra.

Na próxima seção, são apresentados alguns conceitos-chave que permitiram a análise dos dois casos para que, na seção seguinte, seja apresentado brevemente o método da pesquisa, e, por fim, estes casos sejam apresentados.

## **2. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO PÚBLICA**

Em 2000, Luckesi definiu avaliação como sendo “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2000:69). Ainda que conceituações novas e mais ajustadas ao caráter participativo dos processos avaliativos (a chamada Quarta Geração) existam, a conceituação proposta por Luckesi continua sendo muito útil por trazer atenção para a questão do juízo de qualidade (e não apenas o juízo de existência) e sobre o que sejam dados relevantes.

Em uma formação tecnológica em Gestão Pública, ou em qualquer das abordagens para o Campo de Públicas, o que são dados relevantes? É, por exemplo, relevante a data de criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP (questão costumeira em concursos na área da Administração), ou saber identificar, nas características da gestão pública contemporânea no Brasil, as consequências da herança da reforma de que o DASP foi implementador?

Outro exemplo: em termos de formação para a atuação em organizações públicas estatais e não estatais, saber trabalhar em grupo, especialmente quando você não tem ingerência sobre a escolha dos membros, é fundamental. Como o objetivo sobre a competência para o trabalho em equipe é considerado no processo avaliativo?

Mais do que isso, que dados do processo de ensino aprendizagem no Campo de Públicas são relevantes, mas a escolha da abordagem avaliativa não permite que sejam devidamente avaliados? Em outras palavras, que competências, habilidades e atitudes fundamentais para a construção do perfil do egresso não conseguem ser avaliadas no ambiente de sala de aula, sem as responsabilidades e consequências naturais do ambiente de trabalho? Que reflexos essas ausências trazem para as notas/conceitos usados na regulação?

Observa-se, assim, que a definição de dados relevantes não é um processo simples. Ainda mais desafiador é, neste cenário, definir (e compartilhar) os níveis de aquisição das competências, conceitos e outros e o nível mínimo (linha de corte) que define que o discente domina o “dato relevante”, conseguindo aplicá-lo; conhece ainda que não o domine; ou desconhece. Considerando que cabe ao professor/a a responsabilidade de regulação, aprovando ou não um discente ao final do período letivo, que mínimo é suficiente para esta aprovação?

Essas decisões vão depender da própria formação docente, da sua experiência como docente e na Gestão Pública, e, obviamente, dos posicionamentos éticos que esta atuação exige. Em especial, essas decisões vão depender das razões pelas quais a avaliação é realizada. Antes de definir tais razões, a pergunta que norteia todo o processo avaliativo é: para quem é a avaliação?

Obviamente, a instituição de ensino é um *stakeholder* prioritário, já que, no sistema formal de educação, notas ou conceitos precisam ser atribuídos aos/as discentes. Contudo, são igualmente *stakeholders* principais o/as discentes e o/as docentes. Nos três casos, há decisões a tomar, ainda que diversas. Nos três casos, os resultados da avaliação têm implicações, por exemplo, em termos de ajustes de planos de ensino e de abordagens didáticas, ou de formas de estudar, de buscar formar redes de apoio, dentre inúmeras outras.

Para os que creem que a avaliação somativa<sup>1</sup> é o principal elemento “motivador” para o/as discentes, uma experiência muito rica ocorreu durante a pandemia pelo Sars\_COV 02, entre 2020 e 2021. No semestre especial ofertado de maneira remota e emergencial, o Conselho Superior da UFRB, em sua Resolução 002/2020, definiu, dentre suas diretrizes:

12. Garantir que não haja registro de reprovações nos históricos dos discentes relativos aos componentes curriculares oferecidos durante o calendário acadêmico suplementar emergencial, bem como, contemplar a possibilidade de trancamento, total ou parcial, das matrículas ao longo de todo o período letivo, de forma não cumulativa.

Naquele semestre especial, com todos os problemas advindos do afastamento social em resposta ao vírus, o/as discentes do CSTGP/UFRB que efetivamente se matricularam (havia a opção de não o fazer) seguiram nas disciplinas com interesse e dedicação, sem que a impossibilidade de serem reprovados tivesse aparente efeito sobre seu engajamento em sala. Este pode ser considerado um sintoma de que, também em um cenário não regulatório, o/as discentes se envolvem e se motivam nos processos de ensino e avaliação.

Voltando para a base normativa dos cursos superiores tecnológicos, há lateralidade para a adoção de múltiplas abordagens avaliativas, mas as razões para a avaliação de aprendizagem se voltam para o desenvolvimento do/a perfil do egresso, como pode ser visto no Art. 45 das DCN\_EPT (CNE/CP n.1/2021):

avaliação de 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.

No caso de vários componentes curriculares do CSTGP/UFRB, para cumprir com esta finalidade de formação, são adotadas metodologias ativas e os processos de avaliação implicam,

---

<sup>1</sup> “Avaliação somativa: que se destina a situar o avaliado numa escala de capacidade, competências ou conhecimento, e decidir qual o seu mérito relativo” (Parreira e Silva, 2015, p. 370). A distinção entre avaliação somativa e formativa vem desde a proposição de M. Scriven, em 1967, que pensa a avaliação como um processo que pressupõe “levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional” (Viana, 2014, p. 180). Na graduação, esse julgamento do valor implica a reprovação ou aprovação em uma disciplina.

por vezes, auto e heteroavaliação<sup>2</sup> (pelo/a docente e pela turma), discussão coletiva de rubricas, e, eventualmente, a participação dos próprios beneficiários dos produtos desenvolvidos. Em particular, esse envolvimento dos beneficiários traz para a sala de aula um pouco das responsabilidades e das consequências que o egresso vai enfrentar quando deixar os protegidos muros da universidade.

Uma das abordagens utilizadas no CSTGP/UFRB é o desenvolvimento de projeto em determinada instituição ou comunidade. O uso de projetos em sala de aula e sua avaliação não são novidade. Desde muito tempo, há inúmeros trabalhos que lidam com o tema, na educação básica e superior. O que é raro é observar relatos e resultados de pesquisa sobre avaliações e abordagens não tradicionais no Campo de Públicas, como são os casos de Ricieri e Körbes (2022), que se voltam às perspectivas de educação tecnológica na Gestão Pública, e Campana e Abdal (2022), ao analisarem uma experiência com ingressantes na implementação das DCN de Administração Pública. Estes autores concluem seu texto afirmando:

Evidenciamos como ela (a experiência) contribuiu para a implementação de aspectos menos teóricos das DCNs, com destaque para a interdisciplinaridade, a cultura da diversidade e o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesta última seção, gostaríamos de registrar, entre muitos, o nosso principal aprendizado ao enfrentar essa tarefa: é preciso ouvir as e os estudantes e compartilhar com elas e eles o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem (Campana; Abdal, 2022, p. 16).

A participação de discentes é fundamental desde o planejamento da própria disciplina, nele incluso a avaliação, de modo a que a turma se implique com sua aprendizagem. Para finalizar essa subseção, dado o merecido protagonismo aos discentes, é importante ter em mente a noção da avaliação da/para aprendizagem no processo de formação em gestão pública, voltada para seu papel social. Enquanto a avaliação da aprendizagem é associada aos aspectos somativos, a avaliação para a aprendizagem tem relação com o processo formativo, à adoção de feedback, com o fortalecimento da autonomia de cada um por sua aprendizagem. Como posto por Olivos (2016, p. 50), “La propuesta de evaluación para el aprendizaje encaja mejor con una perspectiva socioconstructivista de un currículum que busca desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente del individuo”. Já Brasilino (xxx, p. 4), ao citar Alves (2020) e Villas Boas (2019), liga avaliação da aprendizagem a “uma perspectiva estática em relação ao conhecimento já construído, focando no que foi adquirido pelo estudante até o momento”,

---

<sup>2</sup> No contexto da sala de aula, a autoavaliação é uma avaliação realizada por uma pessoa sobre a sua própria aprendizagem; já a heteroavaliação é aquela que uma pessoa faz sobre competências, habilidades, conteúdos demonstrados por outra. Em ambos os casos, é fundamental a definição dos parâmetros da avaliação, para que o processo seja norteado pelas intencionalidades da disciplina. Para ilustrar essa diferenciação e em diálogo com o exemplo citado, ver Bolzan, Otero e Botelho (2022, p. 3) em relato de experiência “acerca do desafio de manter o comprometimento de estudantes e potencializar seu aprendizado”, no ensino superior.

enquanto a “avaliação para aprendizagem adota uma visão voltada para o futuro”, investindo “na construção contínua do conhecimento”.

Considerando essa continuidade, retoma-se a proposta de Olivos (2016, p.33), que ressalta que os efeitos da avaliação consistem no fluxo contínuo de aprendizagem, ao tempo que asseguram a autoconfiança ao alunado.

Cuando los profesores evalúan para el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del desempeño del alumno que esto provee, a fin de obtener beneficios, no sólo de verificar el aprendizaje adquirido. Ellos hacen esto para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje, de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y, por tanto, ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (versus retroalimentación de juicio) para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito. [...]

A estes efeitos, acrescenta-se: conduzir o/as discentes à compreensão do caráter interdisciplinar, público e aplicado do seu processo formativo.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para fins desta pesquisa, foram identificados, em uma seleção por conveniência, duas experiências de ensino/avaliação não tradicionais, adotadas em componentes curriculares do CSTGP/UFRB, e que envolveram, para além de conteúdos conceituais, competências, habilidades e atitudes que viessem a contribuir para o perfil do egresso do Campo de Públicas. Nesse sentido, as experiências identificadas envolveram o desenvolvimento de algum tipo de produto tecnológico, com possível aplicação fora da sala de aula. Utilizou-se os rótulos Profa. Dra. A e Profa Dra. B para preservar as identidades das docentes no âmbito da pesquisa. Os componentes escolhidos foram:

**Caso 01:** Formulação, elaboração de projetos sociais e captação de recursos, oferecido pela Profa. Dra A. Esse componente é pensado para discentes na reta final do processo



formativo e tem, na sua proposição, carga horária para a prática. Uma das atividades avaliativas nos semestres foi o desenvolvimento de projeto social, em equipe. Para realizá-lo, as equipes foram encorajadas a entrar em contato com alguma associação da sociedade civil e, com base em diagnóstico do problema social, propor uma intervenção. Após encaminhamento de roteiro pela docente, as equipes trabalharam em sala em quatro exercícios, a guisa de blocos em uma construção. Por fim, as equipes propuseram o projeto e o apresentaram. A nota foi composta pelos exercícios, pelo projeto final escrito e por sua apresentação oral. Embora em 2024.2 esta apresentação tenha sido interna, em semestres anteriores têm sido convidados beneficiários e a comunidade acadêmica. Esses projetos formaram a base para o desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso de alguns/mas discentes, com a proposição de tecnologias sociais (Dantas; Monteiro, 2023).

**Caso 02:** Oficina de Textos, oferecido pela Profa. Dra. B. Essa é uma disciplina para ingressantes, delineada para acolhê-los no Curso, ao mesmo tempo em que se apresentam/exercitam práticas sociais (observados contexto e repertório) de leitura e escrita que resultem em letramento acadêmico e inserção no Campo de Públicas. A atividade avaliativa desenvolvida tem sido a construção, em equipe, de um guia de estratégias de leitura e escrita para os ingressantes de um curso do Campo de Públicas. Sempre em grupo, cada discente precisou identificar fontes teóricas sobre o tema do guia, fichá-las (ou sistematizá-las em mapas), e discuti-las em equipe e em apresentação para toda a turma. Os/as discentes previamente receberam uma rubrica avaliativa para as apresentações, favorecendo que, após cada uma delas, houvesse uma primeira rodada de *feedback* sistematizado. Durante o semestre, em sala e fora dela, as equipes escolheram o formato do guia e seu conteúdo, com especial cuidado com a linguagem a ser utilizada, e o desenvolveram, com inúmeros *inputs* dos colegas e da professora. Esse guia foi apresentado à turma em dois momentos: um quando havia sido delineado e outro já no formato final, para novas rodadas de *feedback*. A avaliação final, feita pela professora, resultou em um parecer descritivo, no qual foram elencados pontos fortes e fracos. Os produtos de um semestre têm sido utilizados na Oficina de Texto do semestre seguinte, com grande aceitação pelos novos ingressantes.

Para análise dos casos, foram levantados os planos da disciplina, os documentos orientadores das atividades, as rubricas utilizadas e os produtos desenvolvidos em sala. Foram consideradas as seguintes dimensões: a) objetivo e conteúdos da atividade; b) modelo de atividade adotado; c) papel do professor na avaliação; d) papel do/a discente na avaliação; e) o/uso ou não de rubrica; e f) o caráter público e republicano manifesto nos produtos e seus usos pretendidos.

A partir da leitura e sistematização dos documentos, foi realizada uma análise descritiva de cada caso na busca pelos elementos descritos no modelo de análise.

#### 4. DUAS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DA/PARA A APRENDIZAGEM EM UM CURSO TECNOLÓGICO DE GESTÃO PÚBLICA

O Quadro 01 sintetiza as principais características dos Casos 01 e 02 de abordagens avaliativas voltadas para a formação no Campo de Públicas.

| Dimensões/Casos  | Caso 01   | Caso 02  |
|--|---|--|
| Objetivo e conteúdos da atividade  | Experienciar a construção participativa de um projeto social  | Favorecer exercícios e reflexão sobre a leitura e escrita no contexto acadêmico e de prática da Gestão Pública.  |
| Modelo de atividade adotado  | Desenvolvimento de projeto de intervenção com base no diagnóstico do problema público de uma OSC.   | Desenvolvimento de guia de leitura e escrita para ingressantes de cursos no Campo de Públicas com base nas próprias estratégias e dificuldades dos ingressantes.   |
| Papel do professor na avaliação  | Heteroavaliação: feedback descritivo aos quatro exercícios apresentados pelos grupos / avaliação das apresentações orais / incentivo à avaliação pelos pares/ avaliação final do projeto.                 | Heteroavaliação: parecer descritivo ao trabalho final / proposição das rubricas, com apresentação e discussão em sala/ Criação de ambiência de troca e feedback em sala de aula.                           |
| Papel do/a discente na avaliação   | Discussão e feedback aos projetos apresentados em sala de aula, com ajustes ao processo de desenvolvimento do projeto.  | Discussão e ajustes na atividade e nas suas rubricas. Autoavaliação e heteroavaliação. A pergunta que conduziu a autoavaliação foi: Eu entreguei aquilo que tinha planejado? Por que sim ou não?           |
| Uso de rubrica   | Não   | Sim, uma para as apresentações de textos e fontes, e outra para o Guia, criada com base no perfil do público-foco  |
| Caráter público e republicano manifesto nos produtos e seus usos pretendidos | Na identificação da OSC e de seu problema social e na construção participativa do projeto / na devolução do projeto / no uso do projeto como base para o desenvolvimento de produto tecnológico no Curso. | No cuidado com a linguagem dirigida a um determinado público / na distribuição/gestão das tarefas pelos membros da equipe / na compreensão do papel do estudante e da UFRB no acolhimento de ingressantes. |

Quadro 01: Panorama sintético de duas experiências não tradicionais no CSTGP/UFRB

O contraste entre essas duas experiências mostra que não há um modelo a seguir. Enquanto um caso lidava com público-foco externo à UFRB, o outro se dirigiu ao público do próprio Curso; enquanto um caso adotou o uso de rubricas, discutidas em sala, o outro optou por *feedback* descritivo a tarefas intermediárias.

Contudo, alguns aspectos são compartilhados e esses favorecem a compreensão de um dado problema público e a busca por soluções para ele, o que é fundamental na Gestão Pública. Ambos os casos se voltaram para a construção de uma ambiência em sala de aula na qual era importante o compartilhamento de auto/heteroavaliações, a partir de um entendimento das razões pelas quais o produto (fosse o guia, fosse o projeto de intervenção) seria proposto (definição dos “dados relevantes”). Isso implicou processo formativo/avaliativo ao longo do semestre letivo, de modo contínuo. Os dois casos adotaram feedback descritivo, cujo objetivo era aprimorar o produto, e deram uma razão à atividade que ultrapassava os limites da sala de aula. O desenvolvimento do produto acionou múltiplas competências e habilidades, além de conteúdos conceituais, implicados com o caráter público da formação tecnológica em Gestão Pública, em acordo com as normativas avaliativas para cursos tecnológicos e com as Diretrizes de Administração Pública. A atuação em equipe foi central para os dois casos.

As atividades descritas foram adotadas em mais de um semestre letivo. Obviamente, a depender da composição das turmas e da escolha do problema público, os resultados e a evolução do desenvolvimento do produto variaram. Vale, contudo, observar que, de maneira geral, a adoção dessas abordagens avaliativas contribuiu para, como posto por Olivos (2016), fortalecer a autoconfiança do corpo discente, convidando-o a uma participação ativa tanto na busca pela solução de um problema público em si, como na própria avaliação do produto de sua equipe e dos colegas.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Na busca por desmistificar a noção de que o ensino e a avaliação em cursos tecnológicos em Gestão Pública devam ser tradicionais, em resposta inclusive às formas de seleção para o mercado de trabalho; e objetivando demarcar a identidade do Campo de Públicas, diferente daquelas de outras formações do Eixo Gestão e Negócios, do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, nesse texto foram discutidas duas abordagens de atividade avaliativa adotadas no CSTGP/UFRB.

Embora os achados encontrados não sejam generalizáveis, dado que a amostra analisada foi intencional e pequena, já permitem que uma reflexão seja feita: não há um modelo pronto a ser reproduzido, como receita de bolo. Apesar de não haver generalização, é importante que haja divulgação das atividades executadas, para inspiração de outros cursos e docentes.

A análise dos dois casos mostra que é fundamental dar uma função social à atividade avaliativa que supere o trabalho para fins avaliativos em si e traga, além do engajamento, da

autoconfiança e da formação crítica do aluno, a possibilidade do desenvolvimento da atuação em equipe e no *ethos* republicano, típicos do Campo de Públicas.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, L. M.; OTERO, W. R. I.; BOTELHO, R. M. Autoavaliação e heteroavaliação: uma abordagem prática no ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09199, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.9199>

BRASILINO, C. V. A. P. Feedback ou devolutiva na avaliação para aprendizagem na educação superior. **Anais do 10º Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Fortaleza, Ceará, 19 a 21.09.2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/111579>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no. 514**, de 04 de junho de 2024. Aprova a 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - CNCST e a incorporação de Áreas Tecnológicas aos Eixos Tecnológicos do CNCST e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT. Brasília, publicado no DOU em 06.06.2024.

CAMPANA, C.; ABDAL, A. Acolhimento, diversidade e implementação das diretrizes curriculares nacionais no Campo de Públicas. **Cad. Gest. Pública Cid.** 28, 2023. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v28.86817>

COELHO, F. de S. et al. The public field after the establishment of the national curriculum guidelines for the undergraduate teaching in public administration: trajectory and current challenges (2015-2020). **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, p. 488-529, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rpc001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rpc001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 003/2024**. Aprovado em 21 de janeiro de 2024. Reexame do Parecer CNE/CP nº 19, de 11 de abril de 2023, que reexaminou o Parecer CNE/CP nº 30, de 8 de novembro de 2022, que tratou da proposta de estruturação dos Catálogos Nacionais de cursos de Educação Profissional e Tecnológica em áreas tecnológicas, Eixos Tecnológicos e as Áreas Tecnológicas Organizadoras do Catálogo de Cursos Técnicos e Tecnológicos. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=255211-pcp003-24&category\\_slug=janeiro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=255211-pcp003-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2025.

DANTAS, L. M. V.; MONTEIRO, D.A.A. TCC em gestão pública: Profissionalização e inovação. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 28, p. e88561, 2023. DOI: 10.12660/cgpc.v28.88561. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/88561>. Acesso em: 12 maio 2025.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

OLIVOS, T. M. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje**: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016

PARREIRA, A.; SILVA, A. L. da. A lógica complexa da avaliação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 367-388, abr./jun. 2015

RICIERI, E. E.; KÖRBES, C. Tecnologia e educação tecnológica em Gestão Pública: análise de práticas pedagógicas e suas relações com os referenciais curriculares. **Revista Vivências**, v. 18, n.36, p. 323-340, 2022.

RODRIGUES, M. I. A.; SILVEIRA, L. de S. B.; SILVEIRA, R. M. da C. Ensino, Pesquisa e extensão no Campo de Públicas: a contribuição dos Cursos de Administração Pública (EG/FJP) e de Gestão de Políticas Públicas (UFRN) na identificação de uma identidade coletiva para os cursos do Campo de Públicas. In: ALMEIDA, L, de S. B. et al (Org). **Contribuições do Campo de Públicas: um olhar sobre a democracia no século XXI e os desafios para a gestão pública**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2020.

UFRB. Conselho Superior Universitário. **Resolução 002/2020**, de 31 de julho de 2020. Dispõe sobre aprovação das Diretrizes para atividades remotas emergenciais na UFRB durante o período de suspensão das atividades presenciais, apresentadas pela Comissão CONSUNI constituída pela Portaria no 585, de 12 de junho de 2020, com as modificações aprovadas na reunião do Conselho Universitário de 30/07/2020. Disponível em [https://ufrb.edu.br/soc/components/com\\_chronoforms5/chronoforms/uploads/resolucao/20200803114901\\_Resolucao\\_002\\_2020\\_CONSUNI.pdf](https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/resolucao/20200803114901_Resolucao_002_2020_CONSUNI.pdf). Acesso em: 12 maio 2025.

VIANA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 178-195, n. especial, dez. 2014