



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE EXCELÊNCIA EM TURISMO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Excelência em Turismo
Pós-graduação *Lato Sensu*
Curso de Especialização em Gastronomia e Saúde

Avaliações Práticas em Gastronomia: um estudo introdutório

Autor: Márcia Suzana Jochims do Amaral

Orientador (a): Dr^a. Rita de Cássia Coelho de Almeida Akutsu

Brasília, 2008.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE EXCELÊNCIA EM TURISMO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Excelência em Turismo
Pós-graduação *Lato Sensu*
Curso de Especialização em Gastronomia e Saúde

Avaliações Práticas em Gastronomia: um estudo introdutório

Autor: Márcia Suzana Jochims do Amaral

Orientador (a): Prof. Dr^a. Rita de Cássia Coelho de Almeida Akutsu

Monografia apresentada ao Centro de Excelência em Turismo - CET, da Universidade de Brasília – UNB, como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Gastronomia e Saúde.

Brasília – 2008



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE EXCELÊNCIA EM TURISMO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Excelência em Turismo
Pós-graduação *Lato Sensu*
Curso de Especialização em Gastronomia e Saúde

Márcia Suzana Jochims do Amaral

Aprovado por:

Dr^a Rita de Cássia Coelho de Almeida Akutsu
Professor Orientador

Professor: Dr^a Raquel Braz de Assunção Botelho

Professor: Dr^a Wilma Maria Coelho Araújo

Brasília, 02 de setembro de 2008.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE EXCELÊNCIA EM TURISMO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Centro de Excelência em Turismo
Pós-graduação *Lato Sensu*
Curso de Especialização em Gastronomia e Saúde

Artigo a ser enviado ao periódico, Estudos em Avaliação Educacional, pertencente à Fundação Carlos Chagas.

Criado em 1990 como desenvolvimento da revista Educação e Seleção (1980-1989), publica trabalhos direta ou indiretamente relacionados com a questão da avaliação educacional, apresentados sob a forma de relatos de pesquisas, ensaios teóricos, revisões críticas, artigos e resenhas. Indexado por:

- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)
- Base de Dados da Fundação Carlos Chagas
- Endereço Eletrônico:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/index.html>

RESUMO

Este estudo tem o propósito de identificar os procedimentos utilizados nas avaliações de aprendizagem em disciplinas práticas dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia do Distrito Federal. A pesquisa foi desenvolvida pela abordagem qualitativa, com a coleta de dados feita por meio de questionários e entrevistas, e a análise através da descrição das respostas. A discussão dos resultados acontece pautada sob a compreensão reflexiva de Schön, e evidenciou a prevalência dos métodos tradicionais de avaliação de aprendizagem. O presente estudo pretende suscitar uma visão reflexiva da avaliação da aprendizagem compatível com o perfil tecnológico dos cursos superiores em gastronomia.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, gastronomia e profissional reflexivo.

ABSTRACT

This study aimed at identifying the learning assessment procedures adopted in practice disciplines of the Higher School of Technology in Gastronomy, in the Federal District. The survey was developed through a qualitative approach, by means of questionnaires and interviews, and the descriptive analysis of the answers. The discussion of the results was based on the reflective understanding of Schön. Through the obtained results, it was possible to identify the applied criteria and methods, what revealed the prevalence of traditional methods of learning assessment, and, furthermore, indicated that some of these methods do not encompass the abilities and skills required for Gastronomy professionals. This study points out, as an alternative, the application of assessment methods, such as the portfolio, which develop a critical-reflexive attitude, according to the technological profile of the higher schools of Gastronomy.

Key words: learning assessment, gastronomy and professional reflexive attitude.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Critérios considerados mais importantes para compor as avaliações práticas.....	18
Figura 2 – Estratégias mais utilizadas nas avaliações práticas:.....	20
Figura 3 – Formas de avaliar a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos	24
Figura 4 – Dificuldades em avaliar componentes de competência:	26

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	METODOLOGIA.....	18
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	19
4	CONCLUSÃO.....	28
	REFERÊNCIAS	29
	ANEXO A – MODELO DE QUESTIONÁRIO	32

Avaliações Práticas em Gastronomia: um estudo introdutório

MARCIA SUZANA JOCHIMS DO AMARAL

Universidade de Brasília – UNB

marciasuzanaj@yahoo.com.br

RITA DE CÁSSIA COELHO DE ALMEIDA AKUTSU¹

Universidade de Brasília - UNB

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

rita_akutsu@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil remonta suas origens nos Colégios Jesuítas, e estava voltada para disciplinas da área de humanidades. Somente com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro e o surgimento de novas demandas sociais, proporcionou-se o desenvolvimento de Escolas Superiores.

As primeiras faculdades brasileiras constituíam - se de cursos de Medicina, Direito e Politécnica, e eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e predominantemente elitistas (Oliven, 2002). O que prevalecia nessa época era a criação de estabelecimentos superiores eminentemente profissionalizantes, por conta de suas faculdades independentes (Arruda, 2003; Cavalcante 2000).

Durante o período imperial e mesmo com a Proclamação da República a educação não detinha prioridade e somente por volta dos anos 30 os debates políticos começaram a incluir em suas pautas, questões relativas à educação (Gisi, 2006; Shiroma et al., 2000).

Para Gisi (2006), a reforma do ensino de 1960 fixou normas de organização do ensino superior e aglutinou faculdades e universidades visando à concentração de recursos materiais e financeiros, instituiu o ciclo básico, o sistema de créditos, a organização em departamentos e reitores e diretores não necessitavam estar ligados ao corpo docente.

Para Neves (2002), a base da atual estrutura e funcionamento da educação brasileira teve um momento histórico importante com a aprovação da Reforma Universitária, Lei n

¹ Orientadora.

5.540/68, e que ainda hoje muitas das medidas implementadas na época, contribuem na organização desse nível de ensino.

Atualmente as Instituições de Ensino Superior – IES estão definidas pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, onde está estabelecido, os níveis da educação nacional e suas respectivas finalidades. A educação superior compreende um sistema complexo de instituições públicas e privadas, com diferentes tipos de programas, que inclui vários níveis de ensino, da graduação até a pós-graduação *latu e strictu sensu* (Neves, 2002).

Cavalcante (2000) destaca ainda, que ao longo da história da educação brasileira, de modo geral, compreendia três níveis, e dependendo da legislação foram classificadas primeiramente em Primário, Secundário e Superior e posteriormente em 1º, 2º, e 3º Graus (superior).

Atualmente os níveis escolares se constituem em Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Superior, Educação Especial - modalidade de educação que deverá preferencialmente ser inserida na educação regular, e a Educação Profissional que deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia. (MEC, 2008a; Cavalcante, 2000.)

Os Cursos Superiores de Tecnologia, de acordo com Smaniotto (2007), têm sua origem na reforma universitária proporcionada pela Lei nº 5.540/68, como um modelo de ensino superior alternativo aos tradicionais, que fossem mais rápidos, práticos e atendessem as demandas para o desenvolvimento na época. Os primeiros cursos foram desenvolvidos nas áreas de Engenharia de Operações que atuassem nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica. No entanto, por volta de 1970, o não reconhecimento e a limitação de ação do tecnólogo e a dificuldade de colocação no mercado de trabalho, a procura por esse tipo de curso diminuiu e outras tentativas do MEC de implantá-los não obteve sucesso.

Somente a partir da atual LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97 os Cursos Superiores de Tecnologia ganham um novo impulso e interesse por parte de estudantes, profissionais e principalmente da sociedade empresarial (Smaniotto, 2007).

É neste contexto que os Cursos Superiores Tecnológicos de Gastronomia se desenvolvem. A Gastronomia como curso superior ainda é uma modalidade recente e encontra-se em desenvolvimento como ciência que integra diversos saberes práticos e teóricos.

O ensino de Gastronomia no Brasil, como ressalta Myiazaki (2006), iniciou-se a partir de 1964, na primeira escola de formação profissional, a Escola do Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial – (SENAC) “Lauro Cardoso de Almeida” em São Paulo, e posteriormente em 1970 o curso de cozinheiro, oferecido gratuitamente no Senac de Águas de São Pedro, a alunos carentes em regime de internato, e em algum número, ex-integrantes da Febem – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor daquele estado.

Posteriormente em 1994 o SENAC ofereceu o primeiro curso de qualificação profissional intitulado Cozinheiro Chefe Internacional, em parceria com o C.I.A. - The Culinary Institute of América, com corpo docente binacional, Estados Unidos e Brasil. Em 1999 surgiram os primeiros cursos superiores de Gastronomia no Brasil.

Os cursos que conferem diploma com o grau de Bacharel ou título específico, Licenciado e Tecnólogo são considerados cursos de Graduação. Na Gastronomia, como graduação, predominam os cursos de Tecnologia (Myiazaki, 2006). Na definição do Ministério da Educação, os Cursos Tecnológicos são cursos superiores de curta duração e visam formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho (MEC, 2008a).

Atualmente no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – (INEP), encontram-se registrados 73 cursos/habilitações em Gastronomia, Gastronomia e Segurança Alimentar e Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia (Brasil, 2008c.).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ordenadas pelo MEC (2008a), para o nível tecnológico, na resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002, estabelece que a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito de adquirir competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais, nos quais haja utilização de tecnologias.

Desde os tempos mais remotos a seleção esteve presente em todos os aspectos da história da humanidade. Era realizada de maneira natural através da supremacia da força e sobrevivência dos mais fortes. De acordo com Depresbiteris (1989), as primeiras idéias de avaliação da aprendizagem estavam ligadas à idéia de medir e tem-se relatos sobre a presença de exames em 2.205 a.C., onde Shun, imperador chinês examinava seus oficiais a cada três anos a fim de os promover ou demitir.

De acordo com Duarte (2003), a busca por metodologias que traduzissem o conhecimento dos indivíduos não é recente. Como explicita o autor, a avaliação no século XVI estava interligada ao método de ensino e a aprendizagem do aluno, sob um ponto de vista de responsabilidade social, pois quando o aluno não aprendia, o professor revisava seu

método de maneira que este pudesse regressar ao ponto necessário para o completo entendimento do aluno acerca dos ensinamentos.

Já nos séculos XVIII e XIX, clarifica Duarte (2003) com o surgimento das escolas de massa para os filhos de trabalhadores, surge a preocupação com a formação do trabalhador moderno e o seu produto em demanda no mercado: a mão-de-obra. Incentivada pela burguesia a escola passa a valorizar mais o ensino de valores e costumes, em conjunto com algumas técnicas, ler e contar. Neste contexto, sustenta Duarte (2003) a avaliação foi desvinculada da aprendizagem e passou a funcionar como instrumento de ordenação e disciplina, e a cooperação em sala de aula, cede espaço para a competição e a dedicação dos alunos centra-se em conseguir as melhores notas possíveis, a fim de garantir seu lugar ao sol.

Segundo Berbel et al. (2001), a tradição da mensuração no mundo ocidental se deve principalmente ao fato de que, durante a I Guerra Mundial, os EUA necessitavam tomar decisões sobre quais indivíduos deveriam fazer parte das forças armadas, permitindo que tal processo de seleção desenvolvesse o pensamento da medida também no cenário educacional.

Para Bloom et al. (1971), durante muitos séculos a educação deu ênfase, no mundo inteiro, a uma função seletiva e grande parte da energia do sistema educacional foi despendida em determinar quais alunos deveriam ser excluídos e quais deveriam prosseguir. Desde o surgimento das escolas e, posteriormente, das universidades, um sistema de avaliação esteve inserido em toda a prática docente, com seus avanços e percalços, mas inerentes ao desenvolvimento científico da pedagogia.

Diniz (1982) clarifica a distinção existente entre avaliar e medir, destacando que a palavra avaliação tem sido empregada muitas vezes com conotações confusas, e explicita que medir é ato de colher informações e ordená-las, levando em conta seu aspecto quantitativo numérico, ou seja, é a simples descrição quantitativa do comportamento do aluno. Avaliação, no entanto, é um processo mais amplo que a medida, pois contempla aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo julgamento de valor e apreciação de mérito.

Bartolomei (2004) e Depresbiteris (1989) explicam que a avaliação é um processo que faz parte do nosso cotidiano, visto que consciente ou inconscientemente emitimos juízos de valor, avaliamos e somos avaliados, tomando partido de diferentes situações que a vida nos apresenta. Bartolomei (2004) destaca ainda o papel decisivo que a avaliação deveria assumir no processo ensino-aprendizagem, proporcionando um entendimento entre teoria e prática e o significado das finalidades dessa relação, ou seja, estabelecer um vínculo com a função e a situação do aprendizado.

Diversos autores procuraram delinear os modos ou momentos de avaliação de acordo com suas finalidades, e de maneira geral, estruturando-as em Avaliação Diagnóstica, Formativa e Somativa (Coelho Neto, 1980; Bloom at al., 1971; Diniz, 1982).

A Avaliação Diagnóstica, segundo Diniz (1982) tem o propósito de diagnóstico e se preocupa em determinar em que ponto o aluno encontra-se em relação aos conteúdos, se possui certas habilidades iniciais e possíveis causas de dificuldades de aprendizagem. Para Benfatti (2008) constitui-se de um momento de conhecimento da realidade e caracterização das condições a priori, sendo elemento importante para planejar e orientar as etapas seguintes de uma completa avaliação e as conseqüentes ações pedagógicas.

O termo Avaliação Formativa foi usado pela primeira vez por Scriven em 1967, para descrever que após um programa alcançar sua forma final, seus participantes tendem a resistir a sugestões de alterações em seus fundamentos, e que estas avaliações deveriam acontecer durante a elaboração destes programas ou projetos. Para estes autores, a avaliação formativa “é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos.” (Bloom at al.1971, p. 130).

Outra forma de avaliação não menos importante, é a Avaliação Somativa, que para Bloom at al. (1971) de acordo com os objetivos, o tempo do curso ou programa e o nível de generalização pretendida, a avaliação somativa procura traçar um panorama geral de uma determinada etapa ou o curso como um todo, fornecendo informações quantitativas importantes no planejamento ou direcionamento do aprendizado.

Berbel et al. (2001) ao analisarem as dimensões da avaliação no ensino superior ressaltam que da função mais tradicional de apenas medir conhecimentos, a avaliação evoluiu muito recentemente nas últimas décadas no sentido de ajustar o processo de ensino às necessidades dos alunos para aprenderem e desenvolverem-se. Destaca ainda, ao analisar a dimensão pedagógica da avaliação, em questões que relacionam a teoria e a prática, as atividades práticas são valorizadas pelos alunos de um modo geral.

Para Antunes (2001, p.94) o conceito de competência é “compreensão, uso de habilidades, atitudes e comportamentos que facilitam a aprendizagem e o crescimento intelectual, social, físico e emocional dos alunos”.

Perrenoud (1999, p.7) destaca os múltiplos conceitos de competência e opta por assim defini-lo: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas limitar-se a eles”.

Aponta ainda, que competência encerra uma complexidade social, pessoal e que desta também se faz uso no aprendizado, seja para a profissão ou para a vida e que não remete necessariamente a uma prática profissional, mas que as práticas cotidianas, podem admitir uma forma profissional.

Atualmente já não é mais possível tratarmos de competências, sem adentrarmos em outro conceito relacionado à aquisição de conhecimentos de quaisquer finalidades, as habilidades.

Para Antunes (2001, p.122) o conceito de habilidade se constitui de “capacidade ou destreza em executar uma ação que demande a construção de uma técnica particular ou de uma operação cognitiva”.

Deffune (2002) destaca a discussão que tomou vulto a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 acerca da complexidade e abrangências de termos como polivalência, competências, habilidades, certificação entre outros, e que estes são termos polissêmicos e que necessitam de uma aprofundada contextualização a fim de que o trabalhador possa adquirir uma compreensão adequada da condição de seu aprendizado e formação profissional.

Para uma compreensão mais aproximada das possíveis diferenças de entendimento acerca das competências, Deffune (2002) explica a origem francesa do termo “*habilité*” refere-se ao talento e à engenhosidade de uma pessoa, com ênfase na destreza e habilidade manual; e de outra maneira, a referência de habilidades partir do termo mais comumente empregado na área educacional, da língua inglesa “*Skill*” refere-se tanto às habilidades motoras quanto às cognitivas.

Bueno (2000) ao pesquisar os fundamentos das aquisições das habilidades humanas, relacionadas às artes, em seu caso específico, esclarece sobre diferenças entre concepções acerca do significado de habilidades, onde uma compreensão essencialista, em sua origem, entende que o homem carrega em seu interior as suas possibilidades dispostas como semente em forma germinal, e que de forma determinista, possuiríamos ou não habilidades inatas.

Esclarece que essa concepção através dos séculos foi sendo alterada quanto à origem destas possibilidades, que a princípio estava relacionada ao caráter divino, religioso e posteriormente ao caráter biológico.

Tendo como referências as idéias de Bourdieu que buscava relacionar os aspectos das relações sociais, na construção de processos que constituem as habilidades, Bueno (2000, p.31) destaca a importância do conceito de *habitus* “...o *habitus* constitui-se, então, através da interiorização de um sistema particular de estruturas objetivas, com seus signos, palavras e

condutas.”; e explica que processos de familiarização, as aprendizagens invisíveis e o convívio cotidiano com as obras de arte, neste caso, produzem a interiorização de suas regras de produção e de apreciação, e uma forma muito natural de lidar com determinado universo.

Em se tratando de habilidades, a compreensão das diversas disposições que a compõem, não estariam de acordo, sem que a dimensão relacional não estivesse contemplada. Seguindo novamente Bueno (2000), as interdependências pessoais e a dimensão afetiva constituem-se de uma possibilidade para a aquisição e é bem possível que também para a falta de investimento de determinadas habilidades.

Para a aquisição das habilidades, a autora destaca também os processos de mediação importantes na aproximação entre ser humano e dos objetos, e que em condições específicas de interação pessoal, podem ocorrer processos de aprendizagem e criação, até então ainda não experimentados.

A primeira forma de mediação dar-se-ia de maneira informal, difusa, e a partir de contextos e das teias de relações, e a segunda seria através da aprendizagem formal.

Ao apresentar esses elementos que referenciam os diversos aspectos acerca da compreensão de habilidades, a autora destaca ainda a importância de não reduzirmo-nos somente a um dos aspectos apresentados, e sim a uma configuração destes.

Para que se consiga formular adequadamente uma avaliação, além dos aspectos abordados acima é necessário conhecer e saber utilizar critérios de maneira adequada.

Elliot (2000, p.132) destaca a origem da palavra critério como advinda de “kriterio”, termo grego que remete a “meios de julgar” ou “um padrão ou regra pela qual algo pode ser julgado”, e que uma boa compreensão do que se quer avaliar, transita pelo território do estabelecimento de critérios diferenciados e específicos às várias dimensões que envolvem uma avaliação.

A autora traz uma importante contribuição avaliando alguns modelos de fichas, quadros e níveis que poderiam auxiliar o trabalho de planejamento de suas avaliações e da disciplina de maneira integrada.

Em busca de relacionar os vários aspectos que são intervenientes na avaliação das aprendizagens, o pensamento crítico-reflexivo vem complementar com uma visão qualitativa do processo.

De acordo com Oliveira (2007), a idéia de que o professor deveria refletir sobre sua prática não é nova, pois John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e o ensino aliado a este pensamento teve seu início na Inglaterra nos

anos de 1960 e nos Estados Unidos nos anos de 1980, apesar de algumas diferenças, tinham em comum a crítica à racionalidade técnica.

Como explica Rosa-Silva (2007), a formação continuada de professores na dimensionalidade reflexiva tornou-se uma constante a partir da década de 1980, com o conceito de prática reflexiva de Donald Schön, baseada em uma epistemologia da prática, onde o professor lança mão de sua experiência profissional valorizando-a em seu contexto social, através da reflexão e do conhecimento tácito.

Para Schön (2000) a racionalidade técnica, de onde deriva o conhecimento profissional rigoroso, é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, e que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais claros, através de conhecimento sistematicamente desenvolvido para tal e que os problemas da prática profissional no mundo real não se apresentam como estruturas bem delineadas.

Baseado nas formas de conhecimento tácito, que pode ser entendido como uma sensação de reconhecimento de asserção ou adequação que irá produzir um procedimento, produto ou habilidade especial, Schön (2000, p.33) conceitua a expressão conhecimento-na-ção como *“um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal”*.

O processo de conhecimento-na-ção como destaca Schön (2000) é um dos componentes que compõem a reflexão-na-ção, que por sua vez ocorre em um segundo momento, onde a partir de um produto ou resultado, satisfatório ou não, ainda presente na ação, pensa-se criticamente sobre o pensamento que levou a essa ação, podendo reestruturá-la. E distingue a reflexão-na-ção de outras formas de avaliação por sua imediata significação.

Em um processo subsequente a este, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ção, Schön apud Rosa-Silva (2007), destaca que esta ação requer que o professor ou outro profissional, pense no que aconteceu e após descrito e construído o cenário de sua investigação, apoiado no seu conhecimento, realize uma análise do seu saber fazer e assim poder conformar uma ação futura.

Para Paiva (2005), dentro da perspectiva de construção e reconstrução de conhecimentos na aprendizagem baseada em Schön, a formação e a prática do professor assumem papel de destaque, assumindo uma condição de professor que também aprende e cria com seus alunos.

Quando da participação em cursos de gastronomia mais extensos, a estrutura dos mesmos se alterava quando algum tipo de avaliação era anunciada, e qualquer que fosse o

resultado, o assunto se estendia por um longo tempo, com seus argumentos a favor ou contra a uma determinada metodologia empregada. A partir daí, o interesse pela avaliação em gastronomia deu origem a seguinte questão: que procedimentos estão envolvidos nas avaliações das disciplinas práticas em gastronomia?

Com a finalidade de contribuir para a reflexão de professores, alunos e instituições acerca da contribuição, na formação de alunos, de aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem podem trazer para o ensino de gastronomia.

O trabalho está estruturado em 4 partes. Na primeira contextualiza-se a gastronomia como curso superior de tecnologia, os tipos de avaliação, a conceituação de critérios e competências, e o referencial teórico sobre o conceito de prática reflexiva, baseando-se, principalmente nas idéias de Schön (2000). Na segunda parte, descreve-se a metodologia da pesquisa. Na terceira é apresenta-se e analisam-se os dados sobre a prática avaliativa e, na última parte, são tecidas algumas considerações.

Para atender a essa investigação foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os procedimentos utilizados nas avaliações de aprendizagem em disciplinas práticas dos cursos superiores de tecnologia em gastronomia;
- b) Determinar os critérios que esses procedimentos visam avaliar.

METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, com coleta de dados através da aplicação de um questionário relacionado aos procedimentos de avaliação, critérios, dificuldades, número de avaliações e quantidade de alunos por turma. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas, a fim de se aprofundar nas respostas obtidas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise (Ludke, 1986).

Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, procurou-se atingir todos os professores que atuavam em disciplinas práticas do turno matutino, no entanto, os professores em sua maioria, atuavam em outros turnos na mesma instituição. Visto que alguns professores eram responsáveis por mais de uma disciplina prática, optou-se pela aplicação de questionários conforme disponibilidade destes professores.

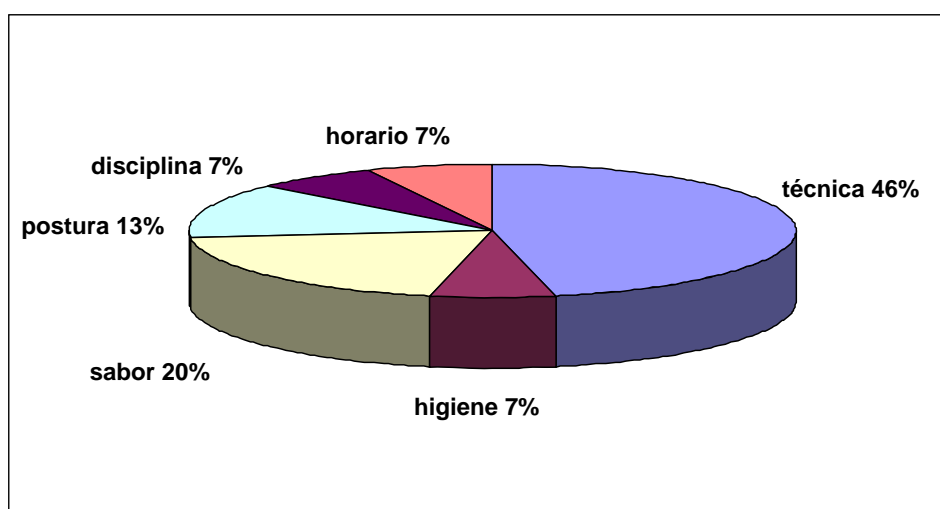
De uma população inicial de 13 professores, a amostra deste estudo é composta por 8 professores que atuam em disciplinas práticas, dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia de Instituições de Ensino Superior em Brasília – DF, sendo três do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Os professores que não responderam ao questionário, após duas tentativas em momentos distintos, não fizeram parte desta amostra.

Os fundamentos que direcionam o foco teórico desta pesquisa estão voltados para concepção reflexiva de Schön (2000), onde o professor atua através da reflexão de sua ação cotidiana. Em nosso estudo, optamos pela descrição das respostas e entrevistas, a fim de obter uma percepção mais aprofundada das mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as respostas obtidas, em relação à quais critérios os professores consideram mais importantes para comporem as avaliações práticas, o Gráfico 1 ilustra a importância que a técnica ocupa como critério a ser avaliado, o que confirma o aspecto proeminentemente prático dos cursos de gastronomia.

Figura 1 – Critérios considerados mais importantes para compor as avaliações práticas



O sabor também foi citado, porém de forma menos presente, indicando que além da execução, a qualidade do produto final é considerada importante no momento da avaliação, bem como a postura profissional, podendo demonstrar que, aspectos comportamentais inerentes à profissão, têm papel complementar na fala dos professores. Outros critérios foram citados em menor número, nas avaliações das práticas em gastronomia, como higiene, disciplina e horário de entrega.

Em razão de serem cursos voltados para a prática, a técnica figura de modo destacado nas respostas, no entanto, deve-se observar na fala obtida nas entrevistas, que a técnica sozinha não caracteriza um profissional completo, pois aspectos de organização do pensamento e atitudes têm papel crucial em sua formação.

Perguntou-se ainda se os critérios utilizados pelos professores eram apresentados aos alunos antes de realizadas as avaliações e o modo de apresentação, e 100% (n=8) dos professores responderam apresentar os critérios antes das avaliações serem realizadas, e destes 12,5% (n=1) utiliza recursos informáticos em conjunto com a apresentação em aulas demonstrativas; 12,5% (n=1) indica que são informados em cada aula; 25% (n=2) afirmaram

que o fazem sob forma de apresentação oral; 12,5% (n=1) em conjunto com o material didático e o restante, 37,5% (n=3) não respondeu que forma de apresentação utiliza.

Para Leitão et al. (2003) os critérios de avaliação devem ser previamente definidos e de pleno conhecimento dos alunos, pois além de favorecer a transparência, estes podem atuar em co-responsabilidade com o processo de aprendizagem, tornando-os mais conscientes da sua participação e se necessário na re-definição de novos critérios.

Diniz (1982) ao refletir sobre os sistemas de avaliação de aprendizagens, destaca que é de grande importância a distinção entre o que chama de modo de avaliação clássico, que toma normas, ou seja, o conjunto de desempenho dos outros alunos, como base para a construção da avaliação e o enfoque moderno, que baseia - se em critérios, desenvolvidos a partir dos objetivos que se pretende atingir em dada avaliação.

Borba et al. (2007) reforça a importância de um referencial de critérios para que determine o foco da avaliação, para que esta possa, se necessário, atuar como coadjuvante na tomada de decisão acerca das aprendizagens, dos rumos da disciplina, entre outras decisões pedagógicas.

A elaboração e a adequada utilização de critérios, a fim de se possam construir elementos que conjuguem em consonância com o ensino superior de gastronomia, poderão vir a colaborar, para o enriquecimento do processo de avaliação e de seus envolvidos.

Em relação ao número de alunos, que em média compõem as turmas, os professores declararam que 50% (n=4) ministram aula para turmas de mais de 30 alunos; 25% (n=2) para turmas entre 20 e 30 alunos e 25% (n=2) para turmas abaixo de 20 alunos. O número elevado de alunos por turma, apresentado por metade dos professores, pode se apresentar como um fator que represente certa dificuldade na operacionalização das avaliações, visto que, além de empregar as técnicas solicitadas, cada preparação requer um tempo adequado e a correta gestão de tempo, influenciando o resultado final do processo de avaliação.

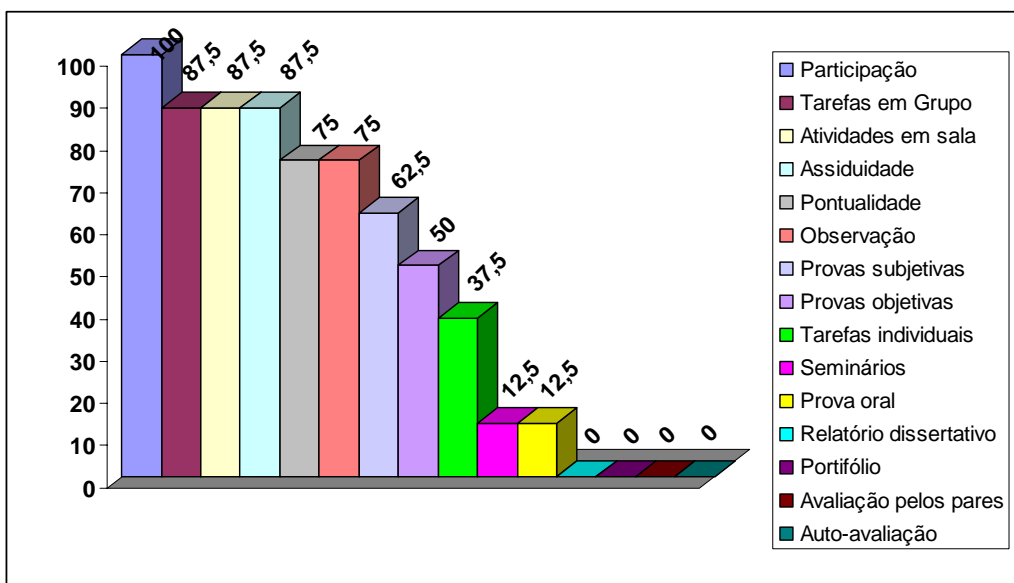
Sobre o número de avaliações práticas que são realizadas durante suas disciplinas, 62,5% (n=5) realizam 2 avaliações; 12,5% (n=1) 1 avaliação; 12,5% (n=1) 4 avaliações e 12,5% (n=1) 5 ou mais avaliações. Nenhum dos professores assinalou a alternativa 3 avaliações.

Carmo (2004) ao investigar como os docentes exploram os instrumentos de avaliação em um curso de Administração, corrobora com os resultados obtidos neste estudo, onde um número maior de professores realiza duas avaliações bimestrais, destacando que o motivo principal, deve-se ao regimento interno da instituição avaliada, sendo um ponto importante refletir, sobre em que bases a escolha da periodicidade das avaliações se fundamenta.

Em relação às estratégias utilizadas pelos professores nas avaliações das disciplinas práticas, foram oferecidas opções de estratégias e um material de apoio, com a conceituação ou modo de realização de cada uma destas, em caso de dúvida ou desconhecimento das estratégias apresentadas. Os professores possuíam liberdade de assinalar as diversas estratégias que correspondessem com sua prática, podendo indicar mais de um método.

Os itens citados com maior frequência, conforme demonstra a Figura 2, foram Participação, a Realização de tarefas em grupo, Atividades na sala de aula e Assiduidade, o que demonstra a utilização de métodos que envolvem o comprometimento do aluno com o curso e as atividades propostas na maioria das aulas e não somente em “época de provas”, o que pode ser confirmado pelos métodos Pontualidade e Observação, também frequentemente utilizados pelos professores.

Figura 2 – Estratégias mais utilizadas nas avaliações práticas



Os métodos, provas com questões subjetivas e provas com questões objetivas, são realizados em menor número, pois as avaliações têm como finalidade principal, analisar a prática, entretanto, o método de avaliação através da Realização de tarefas práticas individualmente, é relativamente pouco utilizado, talvez devido ao número elevado de alunos nas turmas, como foi observado anteriormente, dando assim preferência pela atuação do aluno em relação às tarefas destinadas ao grupo e sua integração no mesmo. Apresentação de Seminários e Provas Orais, foram pouco citadas pelos professores.

Dentre as estratégias utilizadas para avaliação, os itens Relatórios dissertativos, Portfólio, Avaliação pelos pares e Auto-avaliação não foram apontados como estratégias utilizadas em suas disciplinas.

Observa-se a utilização de uma considerável variedade de métodos pelos professores, no entanto, alguns métodos que exigem maior reflexão por parte do aluno, não foram apontados, o que pode indicar o desconhecimento de tais métodos, da sua importância para o desenvolvimento dos alunos, e a colaboração com o processo dos alunos em refletir sobre sua atuação como profissionais capazes de criar soluções para os problemas que por ventura encontrem.

Alvarenga (2006) destaca a importância do Portifólio como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e a incorporação de novos conceitos como a auto-avaliação, onde o aluno poderá atuar de modo importante na construção e direcionamento profissional, desde a sala de aula, buscando situações que proporcionem oportunidades de desenvolvimento, e o professor pode contribuir com esse processo, orientando-o nesse caminho.

A autora em sua pesquisa, contribui no sentido de clarificar que o processo de implementação do portfólio pode ser trabalhoso, mas os ganhos para professores e alunos podem superar essas possíveis dificuldades.

Em relação às estratégias consideradas mais completas para compor as avaliações em suas disciplinas, 50% (n=4) dos professores destacaram provas práticas individuais; 25% (n=2) provas práticas em grupo; 12,5% (n=1) Provas orais e 12,5% (n=1) não especificou.

Observou-se através da análise desta questão, que aspectos relacionados com a execução prática individual, atende requisitos como nota individual para o aluno, sem, contudo, deixarem de realizar atividades em grupo, refletindo uma necessidade do mercado, o fato de poderem se relacionar de maneira profissional satisfatoriamente. Outro ponto a ser observado, refere-se a que nenhum dos professores participantes, citou utilizar procedimentos voltados ao desenvolvimento de aspectos reflexivos e que possam conduzir a uma maior consciência, por parte do aluno, em relação ao seu próprio aprendizado, possivelmente devido à um desconhecimento dos mesmos, ou de seu alcance, na formação dos alunos.

Di Sordi (2005) destaca a grande importância na atualidade, de profissionais que consigam criar soluções alternativas à realidade complexa que se apresenta na atualidade. Destaca ainda, que a avaliação pode colaborar com esse processo, na medida em que o aluno possa desenvolver, um maior comprometimento com as próprias questões em relação ao aprendizado e a partir disso, possa buscar soluções, habilitando-se não somente para o

mercado de trabalho como um profissional pronto, finito, mas aquele que busca a construção do conhecimento profissional e pessoal.

De acordo com Kraemer (2005) os processos avaliativos devem contemplar o qualitativo e estarem comprometidos com o processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, podendo assim atuar como profissional pleno.

Em consonância com essa proposição, entre outros métodos qualitativos existentes, o Portfólio, como recurso avaliativo, poderia trazer essa contribuição aos métodos tradicionais já desenvolvidos nas instituições, pois além de espelhar as produções cognitivas, aspectos afetivos também podem ser contemplados.

Rangel (2003) explicita que, aspectos afetivos perpassam as produções intelectuais, podendo indicar, sob o ponto de vista qualitativo, que métodos de avaliação que propiciem uma relação entre ensino, professor e aluno, podem ser considerados adequados na superação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da realidade em que estão inseridos, seja de mercado de trabalho, ou dificuldades sociais, podendo destacar ou reforçar ações, que denotem interesse, persistência, iniciativa para compor os saberes, desde a formação profissional.

Partindo esta visão, o portfólio pode vir a colaborar com o critérios tais como postura profissional, comprometimento, atitudes e valores, citados pelos professores, como integrantes do processo de avaliação em suas disciplinas, e de maneira que aspectos éticos poderiam ser desenvolvidos, relacionados à outros critérios destacados, como pontualidade e assiduidade, contemplados por métodos de avaliação mais objetivos.

De acordo com Di Sordi (2006), têm crescido a indicação do portfólio nos cursos universitários por proporcionar, uma prática avaliativa emancipatória e coerente, com aspectos crítico-reflexivos, na docência e na aprendizagem.

Em relação ao tempo dispensado à elaboração dos instrumentos de avaliação em suas disciplinas, não houve uniformidade nas respostas, podendo-se concluir que essa etapa é bastante pessoal e variada.

Quando inquiridos através de uma questão fechada, se encontravam dificuldades na aplicação das avaliações, 100% (n=8) dos professores respondeu não encontrar dificuldades. Estes resultados podem expressar um domínio de tal atividade, embora não seja a tônica mais comum (Gatti, 2003; Hoffman, 1993; Coelho Neto, 1980; Borba et al. 2007).

Ao procurar investigar, como os professores realizam suas avaliações em disciplinas práticas em cursos Superiores de Tecnologia em Gastronomia, utilizou-se a definição de

competência presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia.

Em dada Diretriz, enuncia-se que é uma atribuição dos mesmos “desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços (Brasil, 2008);” e em seu sétimo artigo, define que:

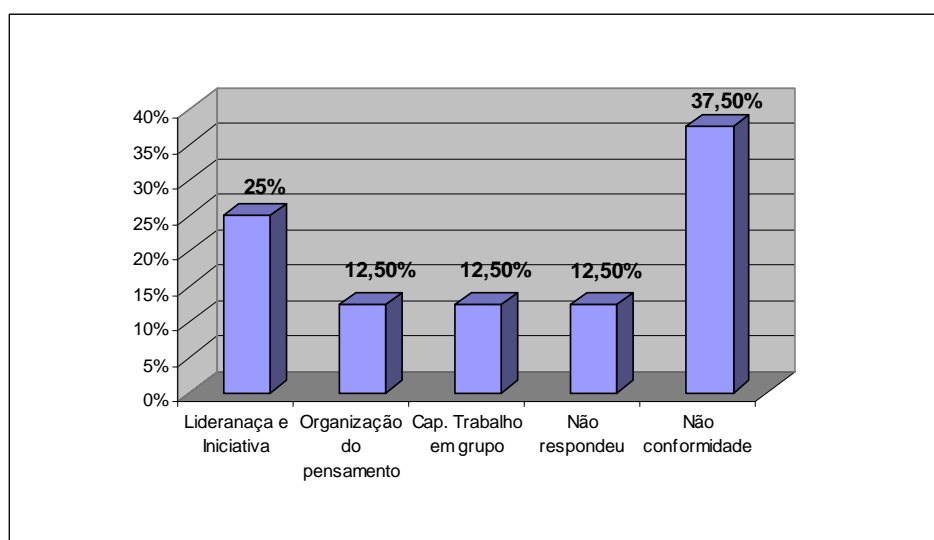
“Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e atitudes e valores, necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico” (Brasil, 2008).

Para tanto foi solicitado aos professores, através de questão aberta, o modo como realizavam suas avaliações em relação aos componentes da definição de dada Diretriz, ou seja, os métodos ou recursos que utilizavam para avaliar a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, em avaliar habilidades e em avaliar atitudes e valores.

Em relação à capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, como observa-se na Figura 3, 25% (n=2) citou utilizar valores como liderança e iniciativa. O número de respostas que obtidas onde os professores basearam-se na organização do pensamento, na capacidade de trabalho em grupo e que não responderam, foi de 12,5% (n=1) para cada categoria.

Porém, merece destaque, o número elevado de respostas não condizentes com a questão, como ilustra a Figura 3, onde as respostas apresentadas, não puderam adequar-se a uma categoria coerente com a pergunta oferecida aos professores, podendo indicar um desconhecimento deste componente presente na diretriz ou o fato de não saberem determinar um método mais adequado.

Figura 3 – Formas de avaliar a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos



Em relação às formas de avaliação das Habilidades, 25% (n=2) responderam utilizar a Observação como modo de avaliar, 25% (n=2) através de Atividades Práticas e 25% (n=2) destacaram avaliar através da Capacidade de realizar uma tarefa. Para este fator, que parece ser de melhor compreensão para os professores, acerca do seu significado, obteve-se um resultado bem menor em relação às respostas não conformes com a questão, 12,5% (n=1) e em igual número não responderam.

Depresbiteris (1991) destaca a importância da definição clara do que se pretende avaliar, para que a avaliação aconteça de forma justa e consiga alcançar os objetivos pretendidos. Mas para que isso aconteça, é necessário que o professor compreenda o que pretende avaliar, estabeleça objetivos e critérios, para uma escolha adequada dos métodos.

A avaliação de competências é um terreno complexo, visto que o significado do termo competência, de acordo com a área que o utiliza, pode significar proposições diferenciadas, (Depresbiteris, 2008; Dacorregio, 2006; Defune, 2002; Fleury, 2001; Fink, 2006).

Defune (2002) explicita que a definição de habilidades envolve atributos relacionados não apenas ao saber-fazer, mas aos saberes, referindo-se à conhecimentos, ao saber-ser, em relação às atitudes e ao saber agir, que são as práticas do trabalho.

Depresbiteris (2005), clarifica que em relação às competências e às habilidades, uma maior atenção pode ser requerida pelos professores, pois as pessoas possuem modos diferentes de alcançar um determinado objetivo, ou expressar seus conhecimentos.

A reflexão acerca da metodologia de avaliação, é importante a fim de preservar essa

variedade, sem menosprezar as competências já adquiridas, dando oportunidade aos que ainda não desenvolveram determinados recursos.

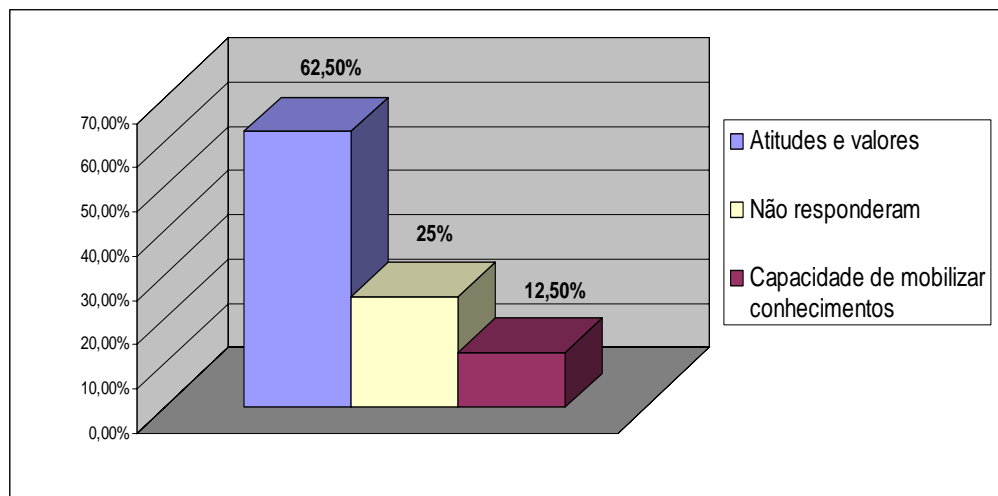
A utilização de vários métodos em conjunto pode fornecer ao professor uma imagem mais próxima do estágio de conhecimento em que o aluno se encontra, de modo a contribuir, para que supere eventuais percalços

Em relação às formas de avaliar Atitudes e Valores, outra competência a ser desenvolvida nos cursos superiores de tecnologia, 25% (n=2) dos professores responderam utilizar a ética como forma de avaliar e 75% (n=6) apresentaram respostas variadas, não conformes com a questão, podendo indicar uma dificuldade em traduzir certos requisitos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e em determinar quais métodos para avaliar esses componentes subjetivos, como atitudes e valores, são os mais adequados.

Nas entrevistas, os professores confirmam que esses aspectos do comportamento profissional, são uma exigência do mercado de trabalho, no entanto, avaliá-los torna-se muito mais complexo, pois é necessário um conhecimento mais aprofundado acerca da avaliação de modo geral e de formas qualitativas, para que possa acontecer de maneira a promover o desenvolvimento dessas características nos alunos, e na vida profissional em formação.

Dentre as competências relacionadas na questão anterior, perguntou-se aos professores, em qual encontrava maior dificuldades em avaliar. Como demonstra a Figura 4, grande parte dos professores respondeu encontram maiores dificuldades em avaliar atitudes e valores, demonstrando que é uma competência presente na realidade profissional em gastronomia, e merece uma atenção adequada, para o desenvolvimento de recursos para uma adequada avaliação e desenvolvimento.

Figura 4 – Dificuldades em avaliar componentes de competência



Depresbiteris (2005) em seu rico texto destaca que o desenvolvimento de competências não é um processo de aquisição, no qual a pessoa aprende e repete exaustivamente durante a sua vida, mas um processo de construção, sabendo inovar, sem deixar pelo caminho o que já foi desenvolvido, pensando a sua prática de forma que os saberes se complementem, sem que seja necessário uma substituição de um aprendizado anteriormente conquistado.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como finalidade conhecer que procedimentos os professores de disciplinas práticas em gastronomia utilizam em suas avaliações, e alguns critérios envolvidos nesse processo.

Os cursos superiores de tecnologia foram criados para atender uma demanda de profissionais que tivessem uma formação prática e forte relação com aspectos técnicos e tecnológicos, contudo, sem deixar de lado, aspectos críticos inerentes ao ensino superior.

Conclui-se que conhecer de modo mais aprofundado o processo de avaliação, pode transformá-la em um recurso valioso na construção desse perfil profissional, principalmente quando aspectos reflexivos proporcionam uma visão crítica da realidade, em que os alunos pretendem atuar.

Através deste estudo também foi possível concluir que os professores de Gastronomia, nas disciplinas práticas, do Distrito Federal, realizam avaliações que atendem alguns aspectos objetivos da aprendizagem, como técnica, assiduidade, porém outros aspectos mais subjetivos, requerem uma atenção maior, por parte dos professores na escolha da metodologia adequada. Também foi possível observar, que os professores de disciplinas práticas de Gastronomia, possuem um conhecimento restrito acerca de como avaliar competências.

As instituições ocupam um papel importante nesse processo, na medida em que apóiam práticas reflexivas para alunos e docentes a fim de integrar ensino de qualidade, oportunidade de desenvolvimento e inserção profissional contemporânea.

O presente estudo possibilitou identificar alguns componentes envolvidos nas avaliações práticas, e sugere-se que outros estudos sejam desenvolvidos a fim de conhecermos as especificidades da avaliação e docência em gastronomia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARRUDA, M. A. Origem da Universidade Federal de Viçosa: modernidade, agricultura de exportação e importação de modelos (1922-1970). Cadernos de História da Educação – n 2, 141-156, jan./dez. 2003.
- ALVARENGA, G. M. ARAÚJO, Z. R. Portfólio: aproximando o saber e a experiência. Estudos em avaliação educacional, v. 17, n. 34, maio/ ago. 2006.
- BARTOLOMEI, R. Ensinando em tempos de incertezas: a re-significação do erro em busca da melhoria da qualidade no ensino. Revista de Educação PUC – Campinas, Campinas, n 17, p. 15-35, nov. 2004.
- BENFATTI, X. D. Avaliação Diagnóstica: como e quando realizá-la em um programa de alfabetização solidária. Congresso Internacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/semana/Avaliacao_diagnostica_Xenia_Diogenes_Benfatti.pdf. Acesso em 22. jun. 2008.
- BERBEL, N. A. N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Londrina: UEL, 2001.
- BLOOM, B. S; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Pioneira, 1971.
- BORBA, A. M. de. FERRI, C., HOSTINS, R. C. L. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: questões que emergem da prática docente. Contrapontos, vol. 7, n.1, p.43-54. Itajaí, jan./abr.2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Nível Tecnológico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=188&Itemid=227>. Acesso em 07 fev.2008 a.
- _____. Ministério da Educação. Legislação Educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 10 jun.2008 b.
- _____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Busca de Curso. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp . Acesso em: 20 jun. 2008c.
- BUENO, K. M. P. B. As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição. Dissertação. Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- CARMO, R. M. do. Avaliação do discente na sala de aula: uma pesquisa exploratória no curso de administração da Fundação Educacional de Barretos. Disponível em: <http://anpad.org.br/enanpad/2004/dwn/enanpad2004-epa-1013.pdf> .Acesso em: 10 jul. 2008.
- CAVALCANTE, J. F. Educação Superior: conceitos, definições e classificações. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/serie_documental/educacao_superior_n8.pdf . Acesso em 10 de maio de 2008.
- CERVO, A. L. Metodologia Científica 5ª Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COELHO NETO, A. Avaliação sem medo. Esteves: Fortaleza, 1980.

DACORREGIO, M. dos S. Competências no contexto da ação docente. Contrapontos, vol. 6, n. 1, p. 49-64, Itajaí, jan./Abr. 2006.

DEFFUNE, D. Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões. 2 ed., Editora Senac, São Paulo, 2002.

DEPRESBITERIS, L. O desafio da avaliação na aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo:EPU, 1989.

_____. Competências na educação profissional – É possível avaliá-las? Boletim Técnico [do Senac], Vol. 31, n 2, mai./ago.,2005. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/index.asp>> .Acesso em 15 fev. 2008.

DI SORDI, M. R. L. A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária: a visão dos profissionais de artes e letras. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 19, p. 87-100, nov. 2005.

_____, M. R. L., SAMPAIO, S. F. O portfólio como recurso formativo e de avaliação e seu potencial emancipatório: novos olhares , novos sentidos pedagógicos. Disponível em: http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc649.doc

DINIZ, T. Sistema de avaliação e aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

DUARTE, N. de S. Uma história da avaliação. Revista do Curso de Pedag., Brasília, v.1, n. 2, p. 39-49, jan./jun. 2003.

ELLIOT, L. G. Critérios de Julgamento: Chave para a avaliação da aprendizagem. Ensaio: aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v.8, n.27, p.129-142, abr./jun.2000.

FARIA, S. M. V. de. A escola reflexiva: rompendo com paradigmas ultrapassados. Interatividade, Andradina-SP, Vol. 2, n.1, jan./jun. 2002.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A.. Construindo o conceito de competência. RAC, Edição Especial 2001. Disponível em: <http://br.geocities.com/gestao2etcom/rh/competencias/construindo_o_conceito_de_competencia.pdf> Acesso em jun.2008.

FLINK, R. J. S., VANALLE, R. M.. O desafio da avaliação das competências. XXVI ENEGEP, Fortaleza, out. 2006.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, n.27, jan./jun. 2003.

GISI, M L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

HOFFMAN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KRAEMER, M. E. P.. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Avaliação, vol. 10, n.2, p.137-147, Unicamp, Campinas, 2005.

LEITÃO. R. Novos tempos, novas práticas...repensando metodologia e avaliação no Ensino Superior – Relato de Pesquisa. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4,n.10, p. 157-172, set./dez.2003.

LUDKE, M; ANDRE, M.E.D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo: EPU; 1986.

- MIYAZAKI, M. H. Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos na formação de professores. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. A educação superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Cap. 2
- OLIVEIRA, A. M. R. A contribuição da prática reflexiva para uma docência com profissionalidade. B. Tec. SENAC, vol. 33, n. 1, jan./abr. 2007.
- OLIVEN, A C. Histórico da Educação Superior no Brasil. A educação superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Cap.1
- PAIVA, D. S. S. A docência no ensino superior de administração: o paradigma do professor reflexivo. Uberlândia : UFU, 2005. 131p.
- PERRENOUD, P. Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RANGEL, J. N. M. O portfólio e a avaliação no Ensino Superior. Estudos em Avaliação Educacional, n.28, jul./dez. 2003.
- ROSA-SILVA, P. de O. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 18, n. 38, set./dez. 2007.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SHIROMA, E. O. Política Educacional, Rio de Janeiro: DP&A. Ed. 2000.
- SMANIOTTO, S. R. U.; MERCURI, E. Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. Boletim Técnico do Senac. R. Educ. Prof. Rio de Janeiro v. 33, n 2, mai./ago. 2007.

A N E X O S

ANEXO A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

Instituição:

Disciplina:

Carga Horária da disciplina:

Professor (es) responsáveis pela disciplina:

Professor entrevistado/código:

Você foi escolhido (a) para participar da pesquisa “**Avaliações das disciplinas práticas em cursos de Gastronomia**” que faz parte do programa de pós-graduação em Gastronomia e Saúde, oferecido pelo Centro de Excelência em Turismo (CET/UNB). Sua participação será fundamental para averiguação do perfil das avaliações utilizadas pelos professores nas disciplinas práticas no curso de gastronomia. Essas informações serão mantidas em sigilo e destinadas somente para pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração.

1. Quais são os critérios que o senhor (a) considera mais importante nas avaliações práticas em sua disciplina?

2. Esses critérios são apresentados pelo senhor (a) aos alunos, antes de serem realizadas as avaliações? De que forma?

3. Quantos alunos em média compõem as turmas em sua disciplina?

4. Quantas avaliações práticas são realizadas até o término da disciplina?

a. 1 ()

d. 4 ()

b. 2 ()

e. 5 ou mais ()

c. 3 ()

5. Dentre as estratégias abaixo relacionados, marque os que o senhor (a) utiliza em sua disciplina.

a. Realização de tarefas práticas individualmente []

h. Avaliação pelos pares []

b. Realização de tarefas em grupo []

i. Atividades na sala de aula []

c. Apresentação de seminários []

j. Auto-avaliação []

d. Provas com questões objetivas []

k. Assiduidade []

e. Provas com questões subjetivas []

l. Pontualidade []

f. Relatórios dissertativos []

m. Participação []

g. Portifólio []

n. Observação []

6. Dentre as estratégias que o senhor (a) conhece, qual considera mais completa para uma avaliação na sua disciplina? Por quê?

7. O senhor (a) encontra dificuldades na aplicação destas avaliações?

() Sim () Não

8. Na preparação das atividades a serem desenvolvidas em sua disciplina, quanto tempo é dedicado à elaboração dos instrumentos de avaliação?

9. Baseado no artigo 7º do Parecer CNE/CP N° 29/02 do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares do MEC sobre os Cursos Superiores de Tecnologia, que diz: “ *Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.*”. Como o senhor avalia:

Habilidades:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos:

Atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico:

10. Dentre estas Competências estabelecidas pelo MEC, qual (quais) encontra mais dificuldades de serem avaliadas durante o curso? Por quê?

Grata pela colaboração.