



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

JOÃO GOUVEIA COELHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRO/CAMPUS COLORADO DO
OESTE**

TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL DE CURSO: DISSERTAÇÃO

Porto Velho

2016

JOÃO GOUVEIA COELHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRO/CAMPUS COLORADO DO
OESTE**

Trabalho Final de Conclusão de Curso -
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar - Mestrado Profissional da
Universidade Federal de Rondônia, como
requisito final para a obtenção do título de
Mestre em Educação Escolar. Sob orientação
do Professor Dr. Wendell Fiori de Faria.

Porto Velho

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C672a

COELHO, João Gouveia.

Avaliação da aprendizagem escolar: um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária do IFRO/Campus Colorado do Oeste/João Gouveia Coelho, Porto Velho, RO, 2016. 135f.

Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Ensino Técnico.
3. Formação Docente. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37.015.3(811.1)

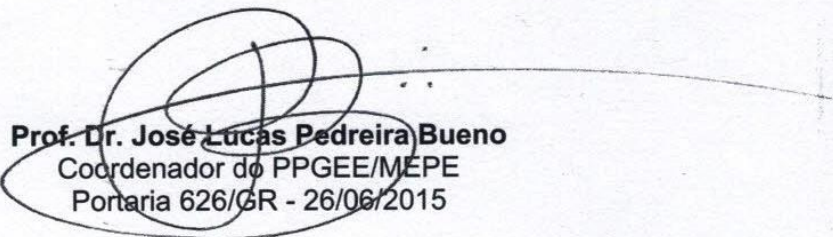
Bibliotecária responsável: Eliane Barros CRB 11.549

JOÃO GOUVEIA COELHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRO/CÂMPUS COLORADO DO
OESTE**


Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e
aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da
Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 29 de fevereiro de 2016.

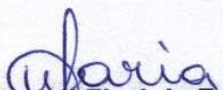


Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGEE/MEPE
Portaria 626/GR - 26/06/2015

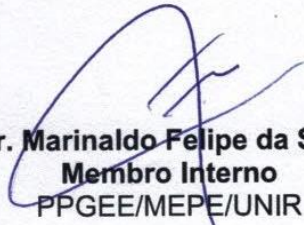
BANCA EXAMINADORA



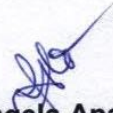
Dra. Ana Maria de Souza Lima
Membro Externo
PPGEE/MAPSI/UNIR



Dr. Wendell Fiori de Faria
Orientador
PPGEE/MEPE/UNIR



Dr. Marinaldo Felipe da Silva
Membro Interno
PPGEE/MEPE/UNIR



Dra. Rosângela Aparecida Hilário
Membro Suplente
PPGEE/MEDUC/UNIR

Dedicatória

Aos meus pais, irmãos, filha, amigos e colegas educadores.

Agradecimentos

Ao meu Deus, por ter me ajudado até aqui e realizado muito mais do que pedi.

Aos meus pais, pelo amor e cuidado que tiveram comigo em todas as etapas de minha vida, abdicando de muita coisa pela nossa felicidade. Meu grande exemplo de educadores!

Aos meus irmãos, que não tiveram a oportunidade de seguir seus estudos, em função da necessidade de sobreviver. Mesmo assim, deram todo o suporte possível para que eu conseguisse realizar os meus objetivos.

À Nanda, riqueza maior da minha vida. Viverei cada dia de minha vida lutando pela tua felicidade! Minha filha me fez um ser humano melhor.

À Danyelly Alves, amiga e companheira durante esses dez anos de casados. Obrigado por não ter me abandonado nos momentos em que mais precisei de ti. Em minhas ausências, sempre foi o suporte que Nanda precisava.

Aos meus colegas educadores da Escola Janete Clair, em Ji-Paraná, lugar onde me forjei enquanto profissional. Serei eternamente grato a vocês: Marina (você é meu exemplo de gestora), Josefa (amiga e mãe), Maria Isabel (inspiradora), Idê, Osmar, Ortega, Cleusa, Juarez, Erleyd e Dina. Não poderia me esquecer daqueles que deram apoio pedagógico com os quais aprendi muito: Mara, Rosângela Falchetto, Cidinha (minha primeira supervisora), Leopoldina e ao meu mestre Luzevaldo (in memoriam), sinto falta de nossas conversas (o primeiro a me chamar de Mestre João).

Aos meus colegas de IFRO, Andréia Paro (amizade incondicional), Matusa, Enilda Marilza, Sílvia, Marcia Jovani, Érica Pizapio e Juliana Negrello (parece que te conheço há uma eternidade). Aprendi e aprendo a cada dia com vocês.

Agradeço também aos colegas professores William Kennedy (pela partilha de materiais), Rosane Sasset (orientações), Paulo Alencar (jamais esquecerei sua carona), Moisés (Vai que cola!) e todos os professores que aceitaram participar da pesquisa (sem vocês, ela não teria sentido).

Aos ex-gestores, Carlos Henrique, Ribamar e José Elias, por terem me liberado de minhas atividades para que eu fosse a Porto Velho cursar as disciplinas.

Ao IFRO e a UNIR, pela parceria que nos proporcionou a realização desse sonho.

Aos professores que ministraram disciplinas no MEPE.

Aos meus colegas de jornada: Ezequiel, Michael, Cláudia, Vanuza, Carlos, Simone, Sirlei, Andréia, Edson, Edivan, Reginaldo, Elisete, Minelly e a todos os outros que compartilharam comigo momentos muito especiais (sinto saudade).

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, meu agradecimento por toda a ajuda que me deram para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Dr. Wendell Fiori de Faria, meu orientador, agradeço pela paciência com que conduziu todo o trabalho de orientação. Sua disponibilidade e profissionalismo contribuíram muito para meu crescimento enquanto pesquisador.

Não há mudanças sem o sofrimento da transição, do próprio esforço implicado que exige, muitas vezes, renúncia, disciplina e dedicação.

Jussara Hoffmann

COELHO, João Gouveia. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRO – CAMPUS DE COLORADO DO OESTE.** Porto Velho/RO. 2016. 135p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2016.

RESUMO

A presente dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa realizada no Campus de Colorado do Oeste, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), tendo como objeto de análise a temática da avaliação da aprendizagem no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. O objetivo geral foi investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária, buscando alternativas para a melhoria da temática no contexto pesquisado. Com relação aos procedimentos metodológicos, adotou-se a abordagem qualitativa, de maneira que a entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a coleta de dados, os quais foram posteriormente transcritos e analisados segundo a técnica da Análise de Conteúdo, na categoria temática. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores das disciplinas do núcleo profissionalizante, formados em cursos de bacharelado na área das Ciências Agrárias. Como fundamentação teórica, buscou-se dialogar com autores que abordam a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa. Os principais resultados alcançados apontam para um contexto em que prevalece a avaliação com características classificatórias, com ênfase nas provas escritas, o que sugere a necessidade de formação continuada para o grupo de professores pesquisados, envolvendo a temática da avaliação, com o objetivo de contribuir para a superação das atuais práticas avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Ensino Técnico. Formação Docente.

COELHO, João Gouveia. **SCHOOL LEARNING ASSESSMENT: A STUDY ABOUT THE CONCEPTS AND PRACTICES IN TEACHING SUBJECTS SPECIFIC TECHNICAL COURSE IN AGRICULTURE OF IFRO – CAMPUS DE COLORADO.** Porto Velho / RO. 2016. 135p. Dissertation (Professional Master in School Education) - Graduate Program in School Education - UNIR, Porto Velho, 2016.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research accomplished in the Campus Colorado do Oeste, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondonia (IFRO). It has as object of analysis the thematic assessment of learning in Integrated Technical Education to High School. The general objective was to investigate the concepts and learning assessment practices of teachers in specific subjects of Technical Course in Agriculture, seeking alternatives to improve the thematic of the search context. The qualitative approach as a methodological procedure was adopted. The semi-structured interview was the instrument used to collect data, which was later transcribed and analyzed using the technique of content analysis, the thematic category. The investigation subjects were ten teachers of the professional core subjects, trained in bachelor's degree programs in agricultural sciences area: Agronomy and Animal Husbandry. As a theoretical basis, it attempted to discuss, the authors who address the assessment of learning in a formative perspective. The main results point to a context in which the prevailing assessment with qualifying features, with an emphasis on written tests, which suggests the need for continued training for the group of subject teachers' research, involving the thematic of assessment, in order to contribute to overcoming the current assessment practices.

Keywords: Learning Assessment. Technical Education. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Palestra: Avaliação da Aprendizagem.....	25
Figura 2. Palestra: Avaliação da Aprendizagem.....	25
Figura 3. Encontro Pedagógico	26
Figura 4. Encontro Pedagógico	27
Figura 5. Localização do Município de Colorado do Oeste	30
Figura 6. Vista aérea do Campus Colorado do Oeste	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Alunos por município – Curso Técnico em Agropecuária	32
Quadro 2. Número de servidores por titulação	33
Quadro 3. Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária	34

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

CNE – Conselho Nacional da Educação

CGU – Controladoria Geral da União

CRA – Coordenação de Registros Acadêmicos

EAFCO – Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

RO – Rondônia

ROA – Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos

SAERO – Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1 Enfoque metodológico da pesquisa	21
2.2 Procedimentos metodológicos da coleta e análise dos dados	23
2.3 Caracterização do Local da Pesquisa	31
2.4 Características do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	35
2.5 Caracterização dos sujeitos	37
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA.....	40
3.1 Avaliação da aprendizagem na legislação educacional e nos documentos normativos do IFRO	40
3.1.1 Avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais do IFRO.....	42
3.2 O papel da avaliação no contexto educacional: uma perspectiva crítica de suas funções e finalidades.....	46
3.3 A pedagogia dos exames: uma realidade difícil de ser superada	52
3.3.1 A avaliação como forma de controle, disciplinamento e punição	54
3.3.2 Avaliação e insucesso escolar	57
3.4 Avaliação formativa: acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem.....	60
3.4.1 Métodos e instrumentos avaliativos	63
3.4.2 Objetividade e subjetividade em avaliação.....	65
3.4.3 Alguns instrumentos de coleta de dados para a avaliação formativa.....	66
3.5 As notas escolares como expressão dos resultados das avaliações	72
3.6 O erro como ponto de partida para a interpretação pedagógica dos resultados de uma avaliação	75
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA.....	78
4.1 Categorização das entrevistas realizadas com os docentes	78
4.1.1 Concepções de avaliação da aprendizagem.....	78
4.1.2 Instrumentos de coleta de dados	89
4.1.3 Utilização pedagógica dos resultados	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS..	117
REFERÊNCIAS.....	124

APÊNDICES	128
ANEXOS	133

APRESENTAÇÃO

Início o presente texto a partir de um resgate sobre a minha história profissional, com o intuito de me apresentar e evidenciar os motivos que me levaram ao interesse pela temática da Avaliação da Aprendizagem.

No ano de 1999, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Ji-Paraná. Durante os quatro anos do curso, tive a oportunidade de estudar com educadores exemplares, que contribuíram de maneira significativa para despertar o meu interesse em me tornar professor.

A minha trajetória profissional teve início no ano de 2004, ao assumir o concurso efetivo para professor de séries iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Janete Clair, também no município de Ji-Paraná, na qual permaneci exercendo a profissão durante nove anos.

O fato de ter atuado como professor em apenas uma escola, não me impediu de conhecer a realidade de outras instituições de ensino, embora a partir de uma visão externa, pois durante esse período participei de diversos cursos de formação continuada, com destaque para a temática das Avaliações Externas como o ENEM, Prova Brasil e SAERO. A participação nos cursos de formação despertou o meu interesse nas leituras e discussões sobre as temáticas relativas à avaliação da aprendizagem, tendo como objetivo a melhoria da minha prática profissional.

Em 2013, a partir da aprovação no concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Rondônia, *Campus* de Colorado do Oeste fui lotado no Departamento de Desenvolvimento de Ensino. O exercício na função levou-me a desempenhar atividades de apoio ao ensino, juntamente com supervisoras educacionais e equipe multidisciplinar de assistência ao educando: Orientadora Educacional, Psicóloga e Assistente Social.

Nessa nova realidade de trabalho, a partir da participação nas primeiras reuniões do Conselho de Classe constatei o alto índice de reprovação apresentado no curso Técnico em Agropecuária, oferecido no *Campus* de Colorado do Oeste, especialmente nas turmas de primeiro ano. Como membro do Departamento de

Desenvolvimento de Ensino verifiquei nos arquivos do referido setor que os docentes buscavam capacitações em suas áreas de atuação técnica, principalmente os bacharéis. Além disso, foi possível constatar também a inexistência de formação continuada em serviço, realizada no interior da escola sob a coordenação da equipe pedagógica. Sendo assim, visualizei um campo aberto para pesquisas, com diversas possibilidades e temáticas a serem abordadas nas práticas de ensino desses professores.

Foi então que, por meio da assinatura de um termo de cooperação técnica entre a UNIR e o IFRO, fui informado da abertura de edital do Mestrado Profissional em Educação Escolar – MEPE, com a oferta de 25 vagas para servidores do IFRO. O contexto já demarcado pela realidade evidenciada nos poucos meses de instituição motivou-me a submeter um projeto voltado para o estudo da avaliação da aprendizagem escolar.

O conjunto das disciplinas concluídas no Mestrado ampliou a minha visão de educação como possibilidade de emancipação dos sujeitos. No contexto vivenciado, parece vital educar a partir do diálogo e com colaboração efetiva dos diversos profissionais que fazem educação, no sentido de contribuir para a formação de cidadãos com capacidade para se perceberem como sujeitos produtores de condições de transformação social.

Acredito que a formação inicial e continuada dos professores representa uma das grandes indagações postas no decorrer da minha carreira como profissional da educação. Tais inquietações me impulsionaram a realizar esta pesquisa, na tentativa de encontrar respostas para a prática da avaliação desenvolvida pelos docentes, acreditando na possibilidade de contribuir para as reflexões mais aprofundadas sobre o processo avaliativo e a construção do conhecimento permeado pela avaliação praticada pelos docentes pesquisados.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, a avaliação da aprendizagem é um assunto recorrente em diversos estudos realizados no Brasil. A temática tem suscitado o interesse dos pesquisadores, sobretudo, porque ainda não se conseguiu colocar em prática nas escolas, com raras exceções, uma proposta de avaliação que esteja a serviço do acompanhamento do ensino e da aprendizagem. A avaliação que se propõe pela maioria das abordagens teóricas embasa-se em uma perspectiva qualitativa, em detrimento das questões quantitativas e excludentes.

Assim, mesmo em face ao grande número de pesquisas sobre o assunto, acreditamos que cada contexto é um campo possível de investigação, haja vista que são compostos por sujeitos e saberes diversos, abarcando práticas individuais e coletivas muito ricas para análise, merecendo, por isso, intervenções que considerem essas particularidades, na intenção de contribuir para a construção de saberes e reflexões.

A partir da escolha inicial do tema, definimos como local para realização da pesquisa, o *Campus* de Colorado do Oeste, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), delimitando a nossa área de atuação, exclusivamente, nas disciplinas do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

As questões que envolvem a temática da avaliação que a pesquisa se propõe a investigar abrangem as disciplinas do núcleo profissionalizante, considerando que os professores sujeitos da pesquisa não contam com uma formação inicial realizada em cursos de licenciatura. A maioria é formada em cursos de bacharelado: Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária. Isso denota que o processo de formação destes profissionais não foi permeado por uma formação didático-pedagógica vinculada ao processo de construção do conhecimento e da avaliação escolar.

Sobre a formação dos professores atuantes no núcleo profissionalizante é válido ressaltar que As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB 6/2012, no capítulo que trata da formação docente, determinam que a formação inicial para a docência na Educação

Profissional Técnica de Nível Médio deve realizar-se cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas (BRASIL, 2012).

Aos professores graduados, não licenciados e em efetivo exercício da profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou terem reconhecidos os seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, sendo estipulado o prazo até o ano de 2020, para a regularização da questão relativa à formação inicial.

Embora haja pouco tempo para o término do prazo previsto nas referidas Diretrizes, no contexto do Instituto Federal de Rondônia, não há ainda nenhum plano e/ou projeto sendo elaborado para atendimento a essa determinação.

Portanto, ao considerar a formação profissional inicial desses docentes é imperativa a oferta de estudos de formação continuada em condições básicas para o desenvolvimento de metodologias de ensino e práticas avaliativas condizentes, não apenas com conhecimento técnico, mas, também, assentadas em abordagens pedagógicas que tenham o ensino e a aprendizagem como processos indissociáveis.

Em face desse cenário de formação profissional, dentro da área do currículo, consideramos que a avaliação da aprendizagem escolar é um dos temas mais desafiadores no processo de ensino e aprendizagem escolar. Portanto, merecedor de uma formação teórica e prática sólida. Isso se acentua quando o objeto de ensino são disciplinas específicas de cursos técnicos, haja vista que na maioria dos casos, como dissemos anteriormente, a formação inicial dos docentes dessas áreas, não contempla disciplinas pedagógicas em suas matrizes curriculares.

Dessa forma, mesmo com o conhecimento técnico de suas áreas e com os saberes desenvolvidos no decorrer do exercício da atividade docente, podem carecer de uma formação complementar capaz de preencher as lacunas provenientes de uma formação inicial, a princípio, não destinada ao magistério.

Com base nesse pressuposto, a pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: **como os docentes das disciplinas específicas do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio concebem os usos dos procedimentos avaliativos na prática profissional?**

Conforme levantamento de dados realizado na Coordenação de Registros Acadêmicos e na Supervisão Pedagógica do Campus, durante a fase exploratória da pesquisa, constatamos um elevado número de reprovações nos últimos anos na realidade do curso em questão. Em 2013, houve um total de 94 alunos retidos; em 2014, esse número caiu para 62; enquanto em 2015 foi registrada uma retenção de 58 alunos. Como consequência, mostram-se também elevados os indicadores de evasão escolar no ciclo compreendido entre 2013 e 2015, apresentando um percentual de 35%, referente a um total de 201 matrículas iniciais.

Assim, reiteramos que na realidade da escola de realização da pesquisa, pela natureza do ensino técnico profissionalizante, pode haver evidências, com base nos números anteriormente apresentados e a partir das discussões em Conselhos de Classe, de que o ensino nas disciplinas do núcleo profissionalizante, esteja pautado basicamente nos aspectos quantitativos em detrimento ao qualitativo, com foco nas provas escritas.

Portanto, esse mapeamento inicial é revelador de uma escola ainda muito seletiva, a começar pela forma de ingresso que é o processo seletivo¹, o qual até o ano de 2014 foi realizado com base em uma prova escrita contendo 30 questões de Língua Portuguesa e 20 questões de Matemática. Tal fato fortaleceu o objeto de estudo de nossa pesquisa, motivando-nos na busca e proposição de alguns instrumentos e técnicas avaliativas para a diversificação das práticas desenvolvidas na realidade do grupo pesquisado. O que se almeja é uma avaliação pautada na perspectiva inclusiva e emancipatória, que esteja a serviço do direito à aprendizagem de todos os alunos, a fim de que concluam com êxito o curso escolhido.

De acordo com nosso projeto de pesquisa, entendíamos que não seria suficiente apenas investigar uma determinada prática. Assim, a validade de nossa indagação norteadora, que conduziria à compreensão das reais concepções e práticas avaliativas dos professores participantes, se justificaria pelo fato de que, com os resultados do estudo, a partir das características metodológicas de uma pesquisa de abordagem qualitativa, seria possível a proposição de ações, que alcançassem a nível individual e coletivo, práticas de ensino e aprendizagem

¹Para os alunos de 2016, a seleção ocorreu por meio da análise do histórico escolar, com base nas notas obtidas em Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental.

significativas, acompanhadas por uma avaliação formativa, em cumprimento ao seu real sentido de existência no contexto educacional contemporâneo, como defende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Nessa perspectiva, partimos do seguinte objetivo geral: **investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, buscando alternativas para a melhoria da temática no contexto pesquisado.**

Para alcançarmos tal objetivo, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Apreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores participantes;
- Identificar os instrumentais de coleta de dados utilizados pelos professores para a avaliação da aprendizagem;
- Identificar como os professores utilizam pedagogicamente os resultados das avaliações aplicadas;
- Analisar as concepções e as práticas dos professores participantes;
- Sugerir plano de formação continuada que possibilite o contato e a discussão sobre teorias e instrumentos de coleta de dados para a avaliação formativa.

Para a concretização desse estudo, apoiamo-nos nos seguintes referenciais teóricos: Hadji (2001); Perrenoud (1999); Vasconcellos (2007); Hoffmann (2012; 2013; 2014); Afonso (2009); e Luckesi (2005; 2011a; 2011b; 2014), entre outros, considerando as importantes contribuições críticas resultantes de pesquisas sobre a temática avaliativa numa perspectiva qualitativa e emancipatória, destinada aos docentes que desejam superar as práticas excludentes.

Assim, a intenção é contribuir institucionalmente para a melhoria da qualidade das práticas docentes individuais e coletivas, relativas ao processo de avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva emancipatória. A intenção é buscar ampliar a compreensão sobre o processo da avaliação escolar desenvolvido pelos professores do núcleo profissionalizante.

Para tal, a presente dissertação apresenta-se configurada em quatro seções, buscando evidenciar toda a trajetória percorrida para a consecução da pesquisa.

Na primeira seção, abordamos os procedimentos metodológicos, trazendo a caracterização dos sujeitos e do local do estudo, com destaque na metodologia

adotada para coleta e análise dos dados, à luz da abordagem de pesquisa adotada, também explicitada nesta seção.

Na segunda seção, trazemos o referencial teórico sobre o qual buscamos o apoio necessário para sustentar nossas ideias em relação à avaliação. A referida seção discute alguns pressupostos teóricos fundamentais sobre a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Na terceira seção, abordamos a análise dos dados coletados, em consonância com a perspectiva teórica adotada na pesquisa. Essa etapa da pesquisa possibilitou-nos, a partir do material obtido nas transcrições das entrevistas, uma melhor compreensão acerca das concepções e práticas avaliativas dos sujeitos participantes.

Por fim, apresentamos alguns caminhos a serem percorridos com as considerações finais e sugestões para futuros trabalhos, na certeza de não esgotarmos a temática, muito embora tenhamos aumentado significativamente a nossa compreensão individual, enquanto pesquisadores e contribuído ainda que em pequeno grau, para futuras ações de formação continuada, a serem promovidas pela instituição objeto do estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, contemplamos a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa. Nela, definimos o enfoque metodológico, a partir do tipo de abordagem escolhida, neste caso, a pesquisa qualitativa. Explicitamos, ainda, a fase exploratória, a escolha do local e dos sujeitos da pesquisa, as características do curso no qual trabalham os sujeitos, a definição de métodos e instrumentais para a coleta dos dados e os procedimentos de análise do material coletado.

2.1 Enfoque metodológico da pesquisa

A presente pesquisa, como já citado no início desse texto, teve como objetivo geral compreender as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Para tanto, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, por entendermos que, dentro das abordagens possíveis, esta ofereceria os recursos necessários para atingirmos os objetivos do estudo.

Conforme explicita Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para a referida autora, a pesquisa qualitativa tem como objeto de estudo toda a produção realizada pelo ser humano por meio das relações estabelecidas com o mundo e com seus pares. Assim, uma das características desses fenômenos sociais é que, como objetos de pesquisa, dificilmente poderão ser explorados por meio dos

instrumentos e técnicas presentes na abordagem do tipo quantitativa. Isso faz com que a pesquisa qualitativa não tenha a preocupação em medir os fenômenos estudados e muito menos fazer uso de instrumentos estatísticos para análise dos dados, embora possam ser utilizados em algumas pesquisas, dependendo dos objetivos especificados pelo pesquisador.

Na realidade, na abordagem qualitativa, o papel do pesquisador é de grande destaque, pois ele é o “[...] instrumento principal na coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Ainda segundo essa autora,

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2012, p. 28).

Com base nas características levantadas pela autora citada, percebemos que a pesquisa qualitativa não tem a preocupação de enfatizar o produto final; ao contrário, valoriza todo o processo, o que converge para um processo de avaliação formativa, numa perspectiva de demarcação dos fenômenos sociais pela transitoriedade. As ações, crenças, valores e práticas podem sofrer alterações muito significativas em períodos relativamente curtos de tempo, de maneira que é uma peculiaridade do processo de desenvolvimento humano.

Na prática, metodologicamente, o trabalho com pesquisa qualitativa se constitui em três etapas, conforme aponta Minayo (2009): fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental.

De acordo com a autora, “[...] a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, 2009, p. 26). Nesta fase, as definições quanto ao objeto, metodologia, instrumentos, espaços, amostra e cronograma exigem investimentos de tempo e dedicação por parte do pesquisador.

Na segunda etapa, que corresponde ao trabalho de campo, todos os elementos elaborados teórica ou metodologicamente são levados para a prática, por meio do contato direto entre o pesquisador e os sujeitos participantes, favorecendo a

obtenção dos dados diretamente da fonte, por meio de observações, entrevistas e levantamento de documentos.

A análise e o tratamento do material coletado são componentes da terceira etapa da pesquisa qualitativa, objetivando compreender, interpretar os dados, em estreita relação com o referencial teórico que fundamentou a pesquisa. Assim, segundo Minayo (2009, p. 27), “[...] a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador”.

É válido destacarmos que essa divisão em etapas, resumidamente apresentada por Minayo (2009), não significa dizer que o ciclo da pesquisa qualitativa se encerra na terceira fase. De modo geral, a autora defende que mesmo tendo um início, meio e fim, essas etapas são complementares e os conhecimentos gerados a partir dos resultados obtidos, no decorrer de todo o processo, podem levar a novos questionamentos, haja vista a característica de provisoriedade presente nesse tipo de pesquisa.

Dessa forma, com base nos resultados da pesquisa, pensamos na possibilidade de sugerir uma proposta de formação continuada no sentido de contemplar as necessidades levantadas, com relação ao processo de avaliação da aprendizagem no contexto pesquisado.

2.2 Procedimentos metodológicos da coleta e análise dos dados

Iniciamos a pesquisa a partir da leitura analítica e interpretativa do levantamento bibliográfico preliminar, constante no projeto elaborado para realização desse trabalho, como parte da fase exploratória.

A coleta dos dados, parte da segunda fase da pesquisa, teve início com o estudo de alguns documentos, considerando que os mesmos se constituem em importantes fontes informações. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação

contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Fizemos, portanto, o estudo de documentos vigentes da esfera institucional, especialmente, aqueles relacionados ao curso objeto desta pesquisa, a saber: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Regulamento da Organização Acadêmica (ROA). Tais documentos, dada a sua natureza teórica serviram de base para elucidar as diferenças existentes entre o que é planejado e o que efetivamente é realizado nas práticas em sala de aula.

Os dados referentes aos índices de reprovação e evasão no Curso Técnico em Agropecuária foram coletados junto à Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do *Campus*, por meio da consulta em atas de resultado final e relatórios de indicadores extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Para a coleta de dados junto aos professores, como técnica de pesquisa, adotamos a entrevista semiestruturada que, por sua flexibilidade, torna-se um meio eficaz para obtenção dos dados que de fato interessam ao estudo, ao passo que também “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias” (TRIVIÑOS, 1987, p. 145).

Ainda, segundo Triviños (1987, p.146)

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A partir dessas características apontadas pelo autor, a entrevista semiestruturada é conduzida a partir de um roteiro básico (Apêndice A), que pode ser alterado no decorrer da entrevista. Esse roteiro foi elaborado de acordo com as teorias que fundamentam a ação do investigador e também de tudo que ele já pesquisou previamente sobre a temática.

Ainda, sobre a utilização da entrevista, como principal fonte de coleta de dados é válido evidenciar a argumentação de Minayo (2009, p. 65):

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos que são objetos principais da investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados "subjetivos", pois só podem ser conseguidos como a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, ações conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Assim, conforme as definições da autora, os dados subjetivos obtidos por meio dessa interação entre o pesquisador e os participantes representaram a fonte de informação que mais contribuiu para a análise qualitativa da realidade pesquisada.

Esse trabalho específico com os professores das disciplinas do núcleo profissionalizante sujeitos da pesquisa ocorreu, na maioria das vezes, de forma individual, no decorrer do acompanhamento pedagógico bimestral realizado pela Supervisão Pedagógica. Nesses encontros, utilizamos de entrevistas semiestruturadas para a compreensão acerca dos procedimentos e instrumento avaliativos aplicados pelos sujeitos participantes do estudo. Para isso, foi muito importante o apoio da Coordenação de Curso e da Supervisão Pedagógica que cederam alguns momentos semanais do planejamento dos professores sujeitos da pesquisa para a realização das entrevistas.

Cabe destacar, que os momentos de encontros coletivos foram em menor número, tendo em vista que o curso é integral e não dispõe de horário vago durante a semana, para uma reunião com todos os participantes. Dessa forma, os encontros pedagógicos previstos antecipadamente no calendário escolar anual: o primeiro em fevereiro de 2015; e o segundo em julho de 2015 constituíram-se em momentos importantes para que pudéssemos contar com presença da maioria dos professores participantes.

O primeiro encontro ocorreu no dia 04 de fevereiro de 2015 na Semana Pedagógica do *Campus Colorado*. Durante duas horas, fizemos uma fala, em forma de seminário, sobre a temática da avaliação da aprendizagem (Figuras 1 e 2).

Figura 1. Palestra: Avaliação da aprendizagem



Fonte: Andréia Paro do Nascimento

Figura 2. Palestra: Avaliação da aprendizagem



Fonte: Andréia Paro do Nascimento

Na ocasião, com base em Luckesi (2011b), desenvolvemos a palestra a partir da abordagem dos seguintes tópicos: o que é avaliar; funções da avaliação, tipos de avaliação, instrumentos de avaliação. O referido encontro contribuiu para a pesquisa

porque, além de representar o nosso primeiro momento de intervenção formativa com o grupo de professores, viabilizou a conquista de futuros participantes.

A segunda etapa de formação aconteceu no Encontro Pedagógico relativo ao segundo semestre de 2015, realizado entre os dias 21 e 24 de julho. Participamos ativamente da organização do evento, juntamente com toda a equipe da Diretoria de Ensino e do Departamento de Desenvolvimento de Ensino, apoiados pela Direção-Geral do Campus, que nos possibilitou trazer dois palestrantes externos para o desenvolvimento das temáticas relativas ao fazer pedagógico.

Figura 3. Encontro Pedagógico



Fonte: Arquivo Pessoal Neirimar Coradini

O dia 22 de julho foi dedicado à palestra de Casemiro Campos, professor Doutor em Educação e pesquisador na área de formação de professores, gestão escolar, educação superior e avaliação. A atividade teve como tema principal “Habilidade Docente: saber ensinar e como ensinar” (Figura 3).

Na manhã do dia 23 de julho, a palestra foi ministrada por Gustavo Moretto, consultor em gestão educacional pelo programa “Gestor Escolar de Qualidade” da Fundação *L’Hermitage*. Na oportunidade foram trabalhados os temas Avaliação da Aprendizagem Escolar e Planejamento Pedagógico: potencializando os espaços de aprendizagem (Figura 4).

Figura 4. Encontro Pedagógico



Fonte: Arquivo Pessoal Neirimar Coradini

No último dia do encontro em 24 de julho, o tema abordado foi a “Educação Inclusiva: os desafios de ensinar e avaliar o aluno especial”, ministrado pela professora Josimari dos Santos Conceição, pedagoga, especialista em psicopedagogia institucional e LIBRAS, tradutora e intérprete de LIBRAS da Universidade Federal de Rondônia. O público foi muito participativo e contribuíram sobremaneira com relatos e várias experiências.

Dessa forma, os dois eventos realizados corroboraram com a visão da importância da formação continuada em serviço, não só com a participação de membros internos como formadores, mas também com o convite para que outros professores pesquisadores externos façam parte dos momentos de discussão e formação coletiva.

É pertinente destacarmos que, para analisar os dados obtidos durante as entrevistas, recorreremos aos recursos da Análise de Conteúdo. Numa visão geral, a Análise de Conteúdo é definida por Bardin (1987, p. 42), nos seguintes termos:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir dessa definição, em outras palavras, podemos dizer que por meio da Análise de Conteúdo é possível ir além das mensagens emitidas, aprofundando-se nos aspectos que só podem ser percebidos pela análise atenta do contexto em que foram produzidas. Discorrendo sobre a Análise de Conteúdo, Minayo (2009, p. 87 - 88) explica que:

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (de forma exclusiva ou não), destacamos os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos não ocorrem de forma sequencial [...] O caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada.

Por sua vez, Bardin (1987, p. 117) define a categorização como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos unidades de registro, no caso da análise de conteúdo, sob um título genérico, agrupamento esse em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Assim, classificar elementos em categorias exige um trabalho minucioso de investigação na busca de encontrar o que cada um deles tem em comum. Ainda segundo Bardin (1987), as categorias de análise podem ser obtidas a partir de diversos critérios, a saber: semânticos; sintáticos; léxicos e expressivos. Na pesquisa adotamos o critério semântico, para a obtenção de categorias temáticas, para a organização do material produzido com as entrevistas realizadas.

Além da categorização, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção é outro importante procedimento característico da Análise de Conteúdo, que para Bardin (1987) inferir significa fazer deduções de maneira lógica, a partir do tratamento das mensagens, produzindo conhecimentos a respeito do emissor e/ou sobre o contexto de produção de mensagem não percebido pela simples análise do material bruto. De maneira geral, as inferências procuram vestígios que evidenciem as causas ou as consequências de um determinado enunciado.

É importante destacarmos que nas abordagens qualitativas, assim como em qualquer outro tipo de pesquisa, é preciso cuidar das questões éticas decorrentes da interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado.

Sobre as questões éticas Gibbs (2009, p. 23) argumenta o seguinte:

Afetam mais as etapas de planejamento e coleta de dados. Por exemplo, o princípio de consentimento totalmente informado significa que os participantes de pesquisas devem saber exatamente o que está em foco, o que lhes acontecerá durante a pesquisa e qual será o destino dos dados que fornecerem depois que a pesquisa for concluída.

Diante dessa exigência, primeiramente foi necessária uma autorização institucional para a realização da pesquisa, por meio da assinatura da Carta de Anuência (Apêndice B), pelo responsável da Instituição pesquisada. Assim, foi possível formular o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), pelo qual os sujeitos signatários concordavam em participar da pesquisa como entrevistados, sendo orientados acerca dos procedimentos de coleta, tratamento e destino dos dados. Foram alertados de que poderiam solicitar o encerramento da participação a qualquer momento, obtendo o direito de devolução e/ou destruição de qualquer informação fornecida.

Para a garantia do sigilo em relação aos dados coletados e proteção da identidade dos sujeitos participantes, as gravações e, posteriormente, as transcrições das entrevistas foram produzidas e armazenadas no computador pessoal do pesquisador. Na sequência, os nomes dos docentes participantes foram anonimizados por meio da palavra Professor, seguida de um numeral, por exemplo, Professor 1.

Os riscos éticos implicados na pesquisa e a maneira como seriam minimizados foram submetidos, antes de iniciarmos a coleta de dados, à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), resultando na obtenção de um parecer consubstanciado com a manifestação favorável a sua realização da pesquisa (Anexo).

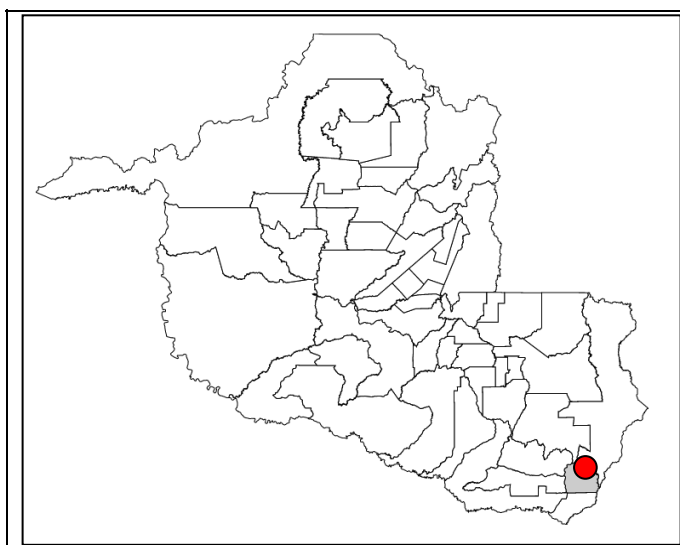
2.3 Caracterização do Local da Pesquisa

A Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), localizada no km 13 da BR-435, Zona Rural, no município de Colorado do Oeste foi criada em 30 de junho de 1993 e fundamentada na Lei nº. 8.670, sendo, posteriormente, transformada em autarquia no mesmo ano de sua criação, com base na Lei nº 8.731, na data de 16 de novembro de 1993.

Durante os primeiros 15 anos de existência, a EAFCO ofertou diversos cursos técnicos de nível médio em Agroindústria, Agricultura, Zootecnia e Agropecuária. A partir do ano de 2008, mais especificamente, na data de 29 de dezembro, com a Lei nº 11.892 foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com a união entre a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, tornando-se o atual Campus de Colorado do Oeste do IFRO, iniciando as suas atividades no ano de 2009, com a oferta dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroindústria Integrados ao Ensino Médio, além do curso de Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada, com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O Campus está localizado no município de Colorado do Oeste, que faz parte da região conhecida como Cone Sul Rondoniense, formada pelos municípios de Vilhena, Colorado do Oeste, Cerejeiras, Cabixi, Pimenteiras e Corumbiara.

Figura 5. Localização do Município de Colorado do Oeste



Fonte: http://cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=ro

O *Campus* de Colorado do Oeste dispõe de uma área de 242ha, sendo que 80ha foram mantidos como reserva florestal, contando, ainda, uma área de 90,3ha, distante cerca de 30 km da sede, local de implantação de uma fazenda experimental, destinada às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Instituição conta com uma ampla estrutura física, grande parte herdada da antiga Escola Agrotécnica Federal e outras construídas, após a mudança para Instituto Federal.

Figura 6. Vista aérea do Campus Colorado do Oeste



Fonte: Acervo do Campus (2012)

São 30 salas de aulas, biblioteca, auditório, centro de convenções, ginásio poliesportivo, áreas desportivas descobertas, laboratórios (biologia, construções rurais, física, informática, matemática, química, solos) e estação meteorológica, contando, ainda com unidades de produção animal (PA), com aviário de corte e postura, cunicultura, apicultura, tanques de peixes, granja de suínos, aprisco, curral coberto, bezerreiro, sala de ordenha, estábulo, abatedouro, silos, galpão para armazenamento de grãos e matéria-prima para rações, fábrica de rações, abrigo de animais silvestres e fazenda experimental. Unidades de produção vegetal (PV) com estufas, viveiro de mudas de olerícolas, frutíferas e florestais e um orquidário.

O *Campus* conta, ainda, com casa do mel, agroindústrias de processamento de carne, derivados lácteos, tecnologia de produtos vegetais, um almoxarifado, mecânica, biodigestores e depósito de reciclagem de lixo.

Para atendimento à comunidade escolar há um refeitório, um centro de saúde e alojamentos masculino e feminino, para atendimento há cerca de 250 alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, provenientes dos mais diversos municípios de Rondônia e Mato Grosso (Quadro 1).

Quadro 1. Alunos por município – Curso Técnico em Agropecuária

Município de origem	Unidade da Federação	Nº de alunos
Colorado do Oeste	RO	119
Cerejeiras	RO	63
Vilhena	RO	51
Corumbiara	RO	44
Cabixi	RO	34
Governador Jorge Teixeira	RO	21
Urupá	RO	16
Chupinguaia	RO	13
Itapuã do Oeste	RO	12
Machadinho do Oeste	RO	10
Pimenteiras	RO	10
Cacoal	RO	09
Campos de Júlio	MT	08
Mirante da Serra	RO	08
Nova União	RO	08
São Miguel do Guaporé	RO	08
Espigão do Oeste	RO	07
Rolim de Moura	RO	07
São Francisco do Guaporé	RO	06
Alto Alegre dos Parecis	RO	05
Comodoro	MT	05
Rondolândia	MT	05
Seringueiras	RO	05
Buritis	RO	04
Costa Marques	RO	04
Pimenta Bueno	RO	04
Alvorada do Oeste	RO	03
Ji-Paraná	RO	03
Ouro Preto do Oeste	RO	03
Alta Floresta do Oeste	RO	02
Alto Paraíso	RO	02
Jaru	RO	02
Nova Mamoré	RO	02
Candeias do Jamari	RO	01
Confresa	MT	01

Cotriguaçu	MT	01
Cujubim	RO	01
Jauru	MT	01
Ministro Andreazza	RO	01
Presidente Médici	RO	01
Primavera de Rondônia	RO	01
Sapezal	MT	01
Teixeirópolis	RO	01
Vale do Anari	RO	01
Vale do Paraíso	RO	01

Fonte: Coordenação de Registros Acadêmicos, (2015).

Para atendimento diário aos estudantes e comunidade externa, o *Campus* Colorado do Oeste conta com um quadro de 190 servidores profissionais, distribuídos entre técnicos-administrativos e docentes (Quadro 2), além de outros trabalhadores ligados a empresas terceirizadas, que prestam serviços de limpeza e manutenção da estrutura física do local.

Quadro 2. Número de servidores por titulação

Servidores	Nível médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Técnicos-administrativos	37	34	23	02	-	96
Docentes	-	13	31	35	11	90

Fonte: PDI (2014)

Em matéria de ensino, atualmente, o *Campus* oferta os seguintes cursos na modalidade presencial: Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Superior de Tecnologia em Laticínios, Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (que faz parte de nossa pesquisa); além de outros cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância (EaD): Técnico em Informática para a Internet e Técnico em Finanças, ministrados pelo *Campus* Zona Norte no município de Porto Velho para todos os polos de EaD do IFRO.

2.4 Características do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no âmbito da Educação Técnica de Nível Médio, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia tem sua matriz curricular organizada em itinerários formativos que envolvem disciplinas distribuídas em quatro núcleos: Base Comum Nacional, Núcleo Diversificado, Núcleo Profissionalizante e Núcleo Complementar, conforme nos mostra, a seguir, a referida matriz do Curso (Quadro 3).

Quadro 3. Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO — CAMPUS COLORADO Matriz aprovada pela Resolução nº 19/2012 do Conselho Superior do IFRO						
LDB 9.394/96, Art. 24 – Resoluções CNE 4/1999 e 2/2012 – Decreto 5.154/2004						
Carga horária do curso dimensionada para 40 semanas e 200 dias letivos ao ano						
Duração da aula: 50 minutos						
	DISCIPLINAS	ANOS LETIVOS			TOTAL (Hora-Aula)	TOTAL (Hora-Relógio)
		1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	3	3	400	333
	Matemática	4	3	3	400	333
	Física	2	2	2	240	200
	Química	2	2	2	240	200
	Geografia	2	2	0	160	133
	História	0	2	2	160	133
	Biologia	2	2	2	240	200
	Filosofia	1	1	1	120	100
	Sociologia	1	1	1	120	100
	Arte	2	2	2	80	66
	Educação Física	2	2	2	240	200
Total de aulas por semana – Base Nacional		20	22	18		
CARGA HORÁRIA DA BASE NACIONAL COMUM					2.400	1.998
NÚCLEO DIVERSIFICADO	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	1	2		120	100
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol		1	2	120	100
	Empreendedorismo			1	40	33
	Introdução à Informática	2			80	66
Total de aulas por semana – Núcleo Diversificado		3	3	3		
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO DIVERSIFICADO					360	299
NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE	Orientação para Prática Prof. e Pesquisa	1			40	33
	Produção Vegetal I	3			120	100
	Produção Animal I	4			160	133

	Legislação e Políticas Agropecuárias	1			40	33
	Construções e Instalações Rurais	1			40	33
	Solos	2			80	66
	Manejo Fitossanitário	1			40	33
	Produção Vegetal II		3		120	100
	Produção Animal II		3		120	100
	Topografia		3		120	100
	Mecanização Agrícola		2		80	66
	Produção Vegetal III			4	160	133
	Produção Animal III			3	120	100
	Irrigação e Drenagem			2	80	66
	Gestão e Planejamento Agropecuário			3	120	100
	Extensão Rural			1	40	33
	Processamento de Alimentos			2	80	66
Total de aulas por semana – Núcleo Profissionalizante		14	11	15		
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE					1.560	1.295
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Estágio Obrigatório				240	200
Total de aulas por semana		37	36	36		
Total de componentes curriculares a cada ano		18	17	17		
Carga horária anual (hora-aula)		1480	1440	1440		
Carga horária anual (hora-relógio)		1233	1200	1200		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					4.560	3.792

Fonte: IFRO (2012)

É válido destacar que o núcleo profissionalizante de atuação dos sujeitos da nossa pesquisa é composto por 17 disciplinas específicas do currículo do Curso Técnico em Agropecuária, distribuídas durante os três anos que formam o período de integralização do curso. Essas disciplinas têm como objetivo consolidar a formação dos alunos com perspectivas do preparo para o trabalho e à formação para a vida em sociedade (IFRO, 2012), envolvendo conhecimentos básicos específicos que habilitam os alunos no desempenho de atividades técnicas, no sentido de orientar, acompanhar e executar ações de valorização do ambiente (a terra e o homem), voltados para a sustentabilidade dos empreendimentos no campo agropecuário, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (IFRO, 2012).

Além da oferta de formação profissional técnica em agropecuária integrada com o Ensino, conforme o Projeto Pedagógico do Curso são previstos os seguintes objetivos específicos:

- a) Formar profissionais com competência técnica, ética e política para uma atuação crítica e sustentável no campo da Agropecuária e em todas as instâncias da vida cidadã;
- b) Desenvolver ações formativas na área profissional da Agropecuária segundo as tendências regionais (agricultura familiar e

agronegócio), em consonância com as demandas dos setores produtivos – convencionais e agroecológicas;

c) Preparar pessoas para a criação e modificação das condições do setor produtivo por meio de projetos que envolvam soluções viáveis à sustentabilidade do setor e dos negócios (IFRO, 2012, p. 18).

Portanto, o referido curso é relevante para o desenvolvimento de toda a região atendida, capacitando adolescentes e jovens para atuarem em diversas atividades agropecuárias, contribuindo para a melhoria das condições de vida desses estudantes, possibilitando, por conseguinte, o acesso dos mesmos a níveis mais elevados de ensino, em cursos superiores do próprio Campus e/ou em outras instituições públicas ou privadas de diversas regiões do Brasil. Isso porque a instituição atua em conformidade com os dados propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre as cinco escolas públicas do estado de Rondônia com as melhores médias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos anos de 2013 e 2014. Ressaltando-se que essa nota do ENEM utilizada parcial ou integralmente, é requisito para concorrer a vagas na maioria das universidades públicas e privadas brasileiras.

2.5 Caracterização dos sujeitos

No que se refere à amostragem, optamos por trabalhar somente com os professores efetivos, considerando que os professores substitutos ou temporários têm contratos de curto prazo. Nos últimos três processos seletivos para contratação de professores substitutos e temporários realizados em 2014 e início de 2015 foi estipulado o prazo de seis meses de contrato, com possibilidade de prorrogação por igual período.

Entretanto, em razão da realização de um concurso para professores efetivos, ainda no primeiro semestre de 2014, a expectativa seria de que esses contratos temporários não fossem renovados, o que inviabilizaria a participação desses professores, uma vez que nenhum dos participantes que fizeram a seleção foi aprovado nesse último concurso para contratação efetiva, podendo perder o vínculo com a instituição.

Inicialmente, tínhamos a pretensão de formar o grupo de sujeitos participantes com 15 membros. Contudo, os afastamentos para cursar programas de pós-graduação, os processos de remoções para outros *Campi* e a desistência de outros, além da dificuldade de conseguir reunir um grupo mais numeroso, tendo em vista que o curso funciona de forma integral foram fatores que contribuíram para a composição de um grupo com dez participantes.

Desses participantes, oito são do gênero masculino e dois do gênero feminino, fato que justifica a representação da presença masculina na área das Ciências Agrárias, em especial na Engenharia Agrônômica.

Com relação à área de formação, oito são engenheiros agrônomos; e dois zootecnistas. Sendo que dois deles têm o título de Doutor; sete mestres; e um especialista, revelando-se um grupo com formação acadêmica em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*. Importante ressaltar que dois sujeitos estão aprovados em programas de doutorado, em suas áreas de formação. Embora tenham formação específica em suas áreas, somente dois professores fizeram cursos na área de educação, nesse caso, especialização em Didática do Ensino Superior.

A partir da entrevista com os participantes, conforme as primeiras questões do roteiro (Apêndice A) foi possível constatar que poucos deles atuaram diretamente em sua área de formação, antes do ingresso no magistério. Dois docentes trabalharam com extensão rural em empresas governamentais e um deles trabalhou como produtor rural, enquanto os demais terminaram os estudos e ingressaram diretamente no serviço público como docentes.

Vários são os motivos que os levaram a exercer a profissão de professor e a não atuarem na área técnica de formação. Dentre os principais motivos destacam-se a falta de oportunidade na área e o desejo pela estabilidade oferecida por um concurso público. Não obstante, para três professores, a influência maior veio da família, haja vista que os pais são ou foram docentes e serviram de inspiração para o ingresso na carreira de magistério. Outros também destacaram que o estágio de docência realizado durante o mestrado, potencializou habilidades, despertando o desejo de atuar na área da educação.

No geral, os docentes relataram satisfação em exercer a docência, mencionando como principais dificuldades a falta de interesse dos alunos pelo curso técnico, a ausência de pré-requisitos por parte dos alunos em disciplinas exatas (matemática, química e física), além da falta de formação continuada que lhes deem

o suporte para lidar com os problemas do cotidiano da sala de aula. Dessa forma, sugerem que a instituição promova cursos de capacitação que os ajudem a superar essas dificuldades.

Com isso, após conhecermos as características da realidade pesquisada, incluindo-se aqui os sujeitos e o local de realização da pesquisa, além do delineamento da metodologia adotada, que revela o percurso percorrido, na próxima seção apresentamos a perspectiva teórica que fundamenta as nossas discussões sobre a avaliação formativa.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

Nesta seção tratamos de analisar os dispositivos legais e os autores com quem dialogamos sobre a temática da avaliação, embasando nosso discurso enquanto pesquisadores. A abordagem aqui defendida, por meio desses autores, pretende contribuir para uma prática em avaliação assentada em pilares que a reforçam como parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a ideia de rompimento com práticas tradicionais de avaliação são confrontadas com a possibilidade de fazer desse instrumento um importante aliado do fazer pedagógico.

3.1 Avaliação da aprendizagem na legislação educacional e nos documentos normativos do IFRO

Pensamos ser válido iniciar esta seção, destinada ao referencial teórico, fazendo uma breve apresentação de como a avaliação da aprendizagem é tratada na legislação vigente em seus diversos níveis.

Iniciando pelo nível geral, a Lei 9.394, vigente desde 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda de maneira genérica no artigo 24, inciso V, a temática da avaliação da aprendizagem, a partir da definição e observação dos seguintes critérios para a verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Nota-se pela leitura do texto legal, a preocupação do legislador em destacar a importância da avaliação formativa, entendendo que a qualidade precisa prevalecer em relação à quantidade, levando-se em consideração os avanços alcançados pelo aluno durante o processo de aprendizagem.

Ainda, numa perspectiva processual, é posto como critério obrigatório a promoção de estudos de recuperação para oportunizar que os alunos de baixo rendimento consigam preencher lacunas existentes que dificultam o prosseguimento com êxito no processo de escolarização. Vale lembrar que não estamos nos referindo à recuperação de notas, mas em oferecer continuamente condições, diferente daquelas trabalhadas no dia a dia da sala de aula, para que os alunos alcancem a aprendizagem desejada, levando-se em conta que aprendem em ritmos diferentes uns dos outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, ao tratar do caráter formativo da avaliação da aprendizagem, recomendam que “[...] é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar” (BRASIL, 2013, p. 52).

Especialmente em relação ao curso pesquisado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, documento aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, no artigo 22 evidenciam a necessidade de definição dos critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem no planejamento da organização curricular dos cursos técnicos. Mais adiante, no artigo 34, as referidas Diretrizes esclarecem que:

A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 2012).

Portanto, as referidas Diretrizes, também, reforçam o já preconizado na LDB, dando ênfase à avaliação como forma de acompanhamento do processo de formação profissional do aluno.

É possível compreender, então, que a legislação em nível nacional oferece esse direcionamento para uma avaliação de caráter formativo, que deve ser

realizada continuamente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, prevalecendo a abordagem qualitativa na análise desse processo.

3.1.1 Avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais do IFRO

Os documentos oficiais de qualquer instituição se configuram em importantes fontes de informação primária sobre os mais diversos assuntos. Desse modo, no contexto do Instituto Federal de Rondônia fizemos uma análise dos seguintes documentos: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos de Nível Médio (ROA), e Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (PPC), buscando uma melhor compreensão de como tais documentos institucionais abordam a temática da avaliação da aprendizagem.

Sobre o processo de avaliação escolar o Projeto de Desenvolvimento Institucional evidencia que:

[...] como um processo contínuo e concomitante às atividades do cotidiano do aluno, é um recurso metodológico de reorientação do processo ensino-aprendizagem, conquanto sirva para diagnosticar as facilidades e as dificuldades dos alunos, como também servir de instrumento para o educador aperfeiçoar seu trabalho pedagógico, objetivando garantir a qualidade de ensino. Deve permitir ao professor oportunizar ao aluno a reelaboração e ressignificação de um conhecimento com vistas à construção de outros, ajudando-o a identificar suas falhas, seus pontos fortes e fracos, transformando-se num diagnóstico da aprendizagem por ele realizada, cuja função precípua não é a atribuição de nota, mas apontar para progressos e auxiliar na superação dessas dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação significa encaminhar-se para um processo dialógico, cooperativo, interativo, no qual professor e aluno aprendam juntos, o que, possibilitará a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos (IFRO, 2014, p. 82).

O referido documento dá ênfase à avaliação, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, como ferramenta de mediação na construção do currículo, tendo uma relação direta com a gestão da aprendizagem discente. Para que a função mediadora ocorra na prática, ainda de acordo com o PDI, a proposta

pedagógica do Instituto Federal de Rondônia IFRO (2014, p. 88) prevê que “[...] a avaliação do processo educativo aconteça de forma contínua e cumulativa, assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa”, devendo ser utilizadas como princípios norteadores de tomada de consciência acerca das dificuldades, conquistas e possibilidades.

Entre outros aspectos, a avaliação deve funcionar como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do processo da aprendizagem, sobre eventuais provas finais, conforme previsão na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Considerando-se as múltiplas dimensões da avaliação diagnóstica, processual, formativa e somativa, o PDI sugere que o professor, além das provas individuais utilize em sua prática avaliativa diferentes formas de avaliação, tais como: “autoavaliação, mapas conceituais, trabalhos em grupo, projetos, monografias, seminários, exposições, feira de ciências, coletâneas de trabalhos” (IFRO, 2014, p. 88).

Na sequência de análise dos documentos institucionais faz-se necessário pontuarmos como o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, objeto de nosso estudo, aborda os critérios para avaliação das aprendizagens. De acordo com o referido documento, que não traz nenhuma referência teórica sobre o assunto,

[...] a avaliação do desempenho do aluno, elemento fundamental para acompanhamento e redirecionamento do processo de desenvolvimento de competências relacionadas com a habilitação profissional, será contínua e cumulativa (IFRO, 2012, p. 25).

Destaca-se, ainda, a prevalência “dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do processo da aprendizagem sobre eventuais provas finais” (IFRO, 2012, p. 25), aludindo, também, ao que está previsto na LDB (Lei 9.394/96).

É importante mencionar que o Projeto Pedagógico, também, a exemplo do PDI, elenca as estratégias para a verificação da aprendizagem, a saber:

- a) Observação sistemática dos alunos, com a utilização de instrumentos próprios: fichas de observação, diário de classe, registro de atividades;
- b) Autoavaliação;
- c) Análise das produções dos alunos (relatórios, artigos, portfólio);
- d) Assiduidade e participação ativa nas aulas;
- e) Atividades específicas de avaliação (exame oral, escrito, entrevista, produção textual, realização de projetos e de relatórios próprios, etc.) (IFRO, 2012, p. 25).

Há, ainda, a exigência de que o professor de cada componente curricular elabore e aplique no mínimo dois instrumentos de avaliação diferentes entre si por bimestre, não colocando normas quanto à repetição dos instrumentos de um bimestre para outro. Entretanto, a distribuição dos pesos de cada avaliação fica a cargo do professor, de acordo com a sua proposta didática e com o valor atribuído a cada instrumento avaliativo.

Em suma, acreditamos que o referido Projeto Pedagógico carece de algumas reformulações, principalmente, no tocante à temática pesquisada, considerando a sua importância como documento norteador das ações pedagógicas do curso.

Veiga (2001) ao discorrer sobre a construção do projeto político-pedagógico enfatiza a importância de clarificar muito bem o que se pretende fazer e as motivações que impulsionam o docente a fazê-lo. A autora faz menção a uma prática pautada na dinâmica da ação-reflexão-ação, com a participação coletiva dos envolvidos na realidade escolar, com engajamento político, objetivando fazer com que o projeto político-pedagógico, não se torne mais um documento a ser engavetado. A respeito da relação indissociável entre teoria e prática na construção desse tipo de documento escolar, a autora citada complementa que:

O projeto político-pedagógico construído na sua visão de unicidade da teoria e da prática pressupõe, entre dois polos, relações de interdependência e reciprocidade [...] Sob essa ótica, ambas se produzem mutuamente, reciprocamente, o que torna impossível separá-las para depois dicotomizá-las, como se a um elemento teórico correspondesse de forma direta e imediata um elemento prático, ou vice-versa. [...] Portanto, a relação teoria-prática constitui um todo único, produzido na dinâmica do processo educativo em um contexto e em um tempo. Não há primazia de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há referências de uma para a outra, há dinamicidade (VEIGA, 2001, p. 56).

Com isso, ao tratarmos do Projeto Pedagógico analisado, acreditamos que a clareza na definição dos critérios de avaliação, a introdução de fundamentos teóricos para sustentação do trabalho do professor em sala de aula e as definições específicas da equipe pedagógica no acompanhamento e apoio às atividades avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar e a formação continuada em serviço são fatores imprescindíveis para a melhoria das práticas individuais e coletivas referentes aos procedimentos avaliativos.

Importa-nos trazer, também, para a nossa análise um documento norteador das atividades relacionadas ao ensino, que é o Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos de Nível Médio (ROA). Cabe destacar que o referido documento encontra-se em processo de reformulação, pois a nova versão está prevista para entrar em vigor a partir do início de 2016. Contudo, mesmo alvo de muitas críticas é o documento que organiza academicamente, os principais procedimentos relativos aos cursos técnicos de nível médio no IFRO.

Com relação à temática da avaliação, o Regulamento da Organização Acadêmica, em seu artigo 69, define que “[...] a avaliação consiste numa prática de diagnóstico e intervenção, devendo ser aplicada sobre todas as atividades e condições de ensino e aprendizagem na instituição” (IFRO, 2010, p. 20).

Na sequência, a respeito das concepções e estratégias de avaliação, o referido documento, faz menção aos princípios contidos no artigo 24 da LDB 9394/96 que tratam da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, também, referenciados nos documentos anteriormente citados, PDI e PPC. Ao tratar dos instrumentos de avaliação, o artigo 74 traz a seguinte redação:

São considerados instrumentos de avaliação todos aqueles que permitem aos educadores fazerem diagnósticos e intervenções em tempo hábil, com vistas ao aprimoramento do processo ou recuperação de estudos, incluindo-se provas escritas e orais, testes, debates, relatórios, dissertações, experiências, práticas, demonstrações, projetos, monografias, exercícios e outros, seja em atividades regulares ou de rotina, seja ainda nas atividades especiais e estágios (IFRO, 2010, p. 21).

Diante do cenário até aqui apresentado acerca dos documentos institucionais analisados é possível perceber que apesar das perceptíveis lacunas, sobretudo, no tocante à fundamentação teórica que tais documentos se apresentam como

caminhos úteis para o trabalho com o processo da avaliação da aprendizagem na prática dos professores. Não obstante, é preciso ponderar com uma visão crítica de como os professores têm efetivamente utilizado esses documentos, a partir de alguns questionamentos: se são lidos, discutidos e questionados ou, simplesmente, representam mera burocracia administrativa presente nos planos de ensino e na rotina das atividades escolares?

As respostas a tais indagações podem elucidar alguns indícios de como trabalhar com a formação em serviço desses professores, tendo em vista que a concebemos a partir da problematização de situações que ocorrem diretamente no cotidiano das escolas e que suscitam desdobramentos para o trabalho docente.

3.2 O papel da avaliação no contexto educacional: uma perspectiva crítica de suas funções e finalidades

Desde o nascimento somos alvos de avaliações, especialmente, em termos comparativos e tornamo-nos referências para as pessoas que nos são próximas: pais, avós, irmãos, enfim, nossos familiares. Nesse sentido, somos avaliados quem nos parecemos fisicamente, se estamos nos desenvolvendo adequadamente, como está a nossa saúde. E assim, crescemos também avaliando as outras pessoas, suas ações, as vestimentas, os ambientes, o que comem ou bebem, como vivem entre outros aspectos.

Dessa maneira, seja informal ou formalmente, tanto na vida cotidiana, como no trabalho ou na escola, a avaliação tem importância vital na constituição do ser humano, como afirma Luckesi (2005, p. 103):

Se fosse impossível ao homem avaliar e autoavaliar-se, perderia sua capacidade de participação e criatividade e, conseqüentemente, as possibilidades de transformar o mundo. O ato de avaliar cumpre um papel na relação do homem com seus pares e com o mundo.

Sem medidas de comparação nem sempre pautadas em critérios bem definidos, provavelmente, a humanidade não teria atingido o nível avançado em que

se encontra nas áreas da ciência e tecnologia. É claro que, haverá alguns que dirão que em algumas áreas esses avanços tiveram efeitos colaterais, entretanto, não é possível negar tais conquistas.

De acordo com Luckesi (2011a), a paternidade do termo avaliação da aprendizagem é atribuída ao educador norte-americano, Ralf Tyler, no ano de 1930. A partir de então, inúmeros autores procuraram, a seu modo, conceituar essa prática pedagógica que permeia a realidade escolar de professores e alunos como sujeitos da ação educativa.

Diante do exposto, cabe-nos inicialmente uma pergunta: o que é avaliação? De acordo com Luckesi (2014, p. 31) avaliar vem do verbo latino *avalere*, que significa atribuir valor a alguma coisa, o que não pode ser confundido com a atribuição de uma nota, como é o que ocorre na maioria das vezes. Esta não passa de uma maneira entre outras de atribuição de valor (HADJI, 2001).

Portanto, o termo avaliar não implica em uma avaliação de cunho predominantemente quantitativo. Para ser chamada de avaliação é fundamental considerar o viés qualitativo, pela sua característica básica ligada à atribuição de qualidade a um determinado objeto a ser avaliado. Assim, a avaliação supera a aferição do resultado, ou seja, a apreciação do produto final, passando a atender o percurso da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, toda ação avaliativa pressupõe a existência de um avaliador e de algo a ser avaliado, a partir do que se espera encontrar no objeto da avaliação.

Nas palavras de Hadji (2001, p. 41), “[...] a avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação”. O que pode ser benéfico ou não para o processo de avaliar, tendo em vista os preconceitos que podem surgir a partir das expectativas geradas a priori ou das informações coletadas durante a avaliação. Em outras palavras, as expectativas conduzirão de forma significativa, todo o ato de avaliar, na medida em que se antecipam os resultados a partir dos conhecimentos prévios do objeto a ser avaliado. Isso, de certa forma, poderá gerar frustrações, tendo em vista que, em muitos casos, as expectativas não se materializam na realidade.

Não são raros os casos em que alunos considerados excelentes, por diversos motivos, não se saem como o esperado nas avaliações, ocorrendo também o contrário com aqueles tidos como de baixo rendimento, que em determinadas situações conseguem surpreender o avaliador e atingir bons níveis de rendimento,

os quais pelas expectativas iniciais não eram esperados. É importante destacar que o estado emocional do aluno, a relação com o professor e com os colegas, além do próprio instrumento utilizado estão entre os fatores que podem influenciar diretamente o rendimento dos alunos durante uma avaliação.

Para Haydt (2006, p. 286), na concepção pedagógica tradicional, ainda predominante em nossas escolas, [...] “avaliar tem sido constantemente associado a expressões como fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano.” A autora acrescenta que, nesse tipo de educação, o aluno tem papel passivo de receptor de informações através da memorização. Como consequência, a avaliação se resume em medir o que o aluno reteve dessas informações trazidas pelo professor, desconsiderando de fato se houve ou não o desenvolvimento da aprendizagem, não no sentido de acúmulo de informação, mas de geração de conhecimento, fazendo com que todos, nas palavras de Álvarez Méndez (2002, p. 81) “adquiram o saber e apropriem-se dele reflexivamente.”

Sobre essa concepção tradicional de educação, Freire (1987, p. 33) enfatiza que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.

Contrariamente ao modelo tradicional, a avaliação da aprendizagem, na perspectiva aqui defendida, concorre para a formação do educando, mediante um processo emancipatório, pois de acordo com Saul (2010, p. 65):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. [...] Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação.

É válido afirmar que a emancipação do aluno ocorreria tanto diante de sua relação com o conhecimento e, assim, com a própria aprendizagem, bem como diante dos problemas que afetam toda a sociedade, ou seja, a apropriação do conhecimento o torna mais capacitado para agir na sociedade, recriando esses saberes e aplicando-os em outros contextos.

De acordo com Afonso (2009, p. 11), no âmbito educacional, como uma das instituições incumbidas de proporcionar educação formal aos membros da sociedade, “[...] a escola tem na avaliação um importante instrumento para a execução dessa tarefa”. Contudo, historicamente, para o referido autor, os objetivos principais da avaliação, no contexto educacional, na maioria das vezes estiveram a serviço da manutenção e legitimação das ideologias dominantes, cumprindo a função discriminatória, não promovendo a justiça social e educacional, ou seja, a premissa estava vinculada à manutenção do *status quo*.

Para que haja uma discussão em relação à avaliação escolar em momentos de formação continuada, segundo entendimento de Romão (1998) é preciso considerar a sua ligação com um projeto pedagógico norteador das relações no espaço escolar. O projeto é representante da realidade, com a expressão de um projeto de sociedade que, aparentemente, é imposto por uma elite governante e determinante do que se deve valorizar ou não em termos de cultura e de conhecimento. Dessa forma, o autor insiste no fato de que, por muito tempo, houve a tentativa, em nosso país, fazer com que o ato pedagógico não fosse percebido como ato político, tentando dar-lhe contornos de neutralidade diante do cenário imposto pelas ideologias dominantes.

Como componente importante do currículo na realidade educacional, a avaliação é realizada de acordo com diversos objetivos na concepção pedagógica tradicional. Hargreaves (2001) levanta três principais propósitos da avaliação, a saber: prestação de contas, certificação, diagnóstico e motivação do aluno.

Segundo as concepções que fundamentam os sujeitos que praticam a avaliação da aprendizagem escolar, para Villas-Boas (1988), ela constitui-se em um mecanismo tanto de manutenção ou de transformação da realidade social dos alunos.

Em um contexto mais amplo, de acordo com Haydt (2006), a avaliação da aprendizagem ocorre em conformidade com a filosofia pedagógica adotada pelo

professor. Para a autora, além da postura filosófica, o modo como o professor encara a avaliação é reflexo, também, das interações estabelecidas entre ele e os alunos. Nesse sentido, é possível afirmar que o professor, guiado por suas convicções, poderá fazer da avaliação uma ferramenta de controle e punição nas turmas em que a relação não é das mais favoráveis; ou um instrumento colaborativo para a construção do conhecimento, nas turmas em que a interação aconteça pautada num clima de respeito mútuo, em que se permita o estabelecimento de um trabalho de mediação, mediada pela orientação que viabilize o progresso da aprendizagem e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Na visão de Tardif (2012, p. 20), “[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas”; portanto, dessa época de alunos, carregam importantes experiências que serão rejeitadas ou incorporadas à sua prática profissional.

A esse respeito, Hoffmann (2013, p.19-20) expressa que:

A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí, a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas.

Dessa forma, é preciso que o professor tome consciência das influências provenientes de sua trajetória como aluno, para que não venha reproduzir em sua prática profissional a lógica autoritária e classificatória de sua vivência no período escolar.

Nesse mesmo sentido, Sacristán e Pérez Gómez (1998) destacam a multiplicidade de objetivos e funções desempenhados pela avaliação na prática, ponderando sobre a importância dada ao processo da avaliação escolar dentro dos sistemas educacionais, tendo em vista a sua difusão nos diversos níveis de ensino que compõem esses sistemas. Complementam os autores, que como prática presente na rotina escolar, a avaliação é representante da “[...] resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado” (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 295).

Para os mesmos autores, a maneira como se pratica a avaliação tem explicação nas funções exercidas pela escola como instituição social, não raro,

condicionada pelos diversos aspectos que marcam suas funções que, concomitantemente, incidem diretamente nas atividades cotidianas: conhecimento, relações interpessoais, disciplina, valorização social e auxiliando, por conseguinte, na configuração de todo o ambiente escolar.

Pautados nesses aspectos, os autores citados anteriormente, sugerem que, antes de qualquer prescrição de modelos avaliativos é de fundamental importância a realização de um trabalho de sensibilização com os professores, objetivando desvelar esses elementos que influenciam e são influenciados diretamente pelas práticas avaliativas.

Numa atitude de questionamento crítico é preciso indagar sobre a “[...] razão pela quais determinadas formas de avaliar, que não se aconselham há muito tempo, continuam sendo praticadas tão massivamente” (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 296).

Ainda, segundo esses mesmos autores, muito embora haja uma tendência teórica presente nos planos de ensino e discursos de grande parte dos professores que conceituam a avaliação como atividade de investigação, procurando compreender melhor a realidade individual ou de um grupo de estudantes, por meio das mais diversas estratégias e metodologias, o que se percebe na prática é que “[...] a avaliação evidencia sua servidão a serviço de outras políticas e de outras ideias: seleção, hierarquização, controle de conduta, etc” (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 299).

Na perspectiva crítica, cabe ao professor se perguntar para que e como conseguir avaliar pedagogicamente os seus alunos, e quais outras funções a avaliação cumpre socialmente e quem são os maiores beneficiados no tocante aos resultados obtidos.

Reflexões como essas poderão contribuir significativamente para um trabalho pedagógico avaliativo mais autônomo, consciente, favorecedor de relações emancipatórias entre os sujeitos que compõem a ação educativa. Essa atitude revela as características de um profissional reflexivo, que lança um olhar investigativo sobre a sua prática, desvelando tudo aquilo que pode afetá-la positiva ou negativamente quanto aos resultados esperados.

3.3 A pedagogia dos exames: uma realidade difícil de ser superada

Historicamente a avaliação da aprendizagem se confunde como o ato de examinar, haja vista que são conceitos e práticas diferentes, mas que são tomados até hoje como sinônimos nas práticas de muitos professores.

Luckesi (2011a) traz uma importante contribuição crítica sobre os modelos de avaliação tradicional ao argumentar que, historicamente, passamos a utilizar a denominação avaliação da aprendizagem escolar, mas que na prática continuamos a realizar exames, testes com o objetivo de medir a aprendizagem de nossos alunos. Assim de acordo com o mesmo autor:

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. [...] O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2011a, p. 36).

O autor citado considera que mesmo que tenham uma função dentro da realidade educacional, como nas provas oficiais, ENEM e SINAES, por exemplo, no contexto da sala de aula, não cabe mais a utilização desses instrumentos, tendo em vista que os alunos estão na escola com o objetivo de aprender e não para serem submetidos constantemente a exames de viés classificatório e seletivo. Tais formatos avaliativos devem ser substituídos por recursos que favoreçam o diagnóstico, no sentido de acompanhamento e reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

Também, ao tratar sobre o exame como instrumento de avaliação, Álvarez Méndez (2002) destaca que as inadequações desse tipo de recurso se devem muito mais a quem o utiliza, do que ao próprio instrumento em si. Desse modo, para o autor, a partir da análise das respostas dos alunos às questões formuladas no exame, se o professor consegue extrair informações úteis para a melhoria da aprendizagem e a reorientação do ensino, o instrumento cumpre relevante função no contexto avaliativo.

Por outro lado, se o exame é utilizado somente como sinônimo de medição da capacidade do aluno em reproduzir conteúdos sem nenhuma reflexão, seu efeito como recurso de avaliação será pouco produtivo para a realidade da sala de aula, especialmente, os contextos individuais de cada aluno.

Nesse segundo ponto reside a crítica maior de Álvarez Méndez (2002), em relação à utilização do exame como recurso inadequado de avaliação, pelo fato de privilegiar as técnicas de memorização, não desconsiderando o papel da memória para a aprendizagem, mas como forma de repetição e reprodução de conhecimentos alheios, impedindo o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico como ações emancipatórias do sujeito. Em consequência, como enfatiza o autor, é possível que continuemos tendo a chamada “educação bancária”, conceito este formulado pelo educador brasileiro Paulo Freire, a partir de seus estudos (FREIRE, 1987).

Nessa perspectiva, de acordo com Garcia (2003, p. 41), no ensino através do qual se privilegia a prova como principal, ou em muitos casos, como o único instrumento avaliativo, “a sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias”. Portanto, uma atmosfera que nada ou pouco acrescenta para o desenvolvimento intelectual dos alunos, centrado em uma aprendizagem significativa, emancipatória.

Por sua vez, Esteban (2002) avalia que a fragmentação do processo marcada pela lógica perversa do exame, que enfatiza muito mais o produto final, não abre espaço para a observação processual da aprendizagem como atividade permanente de extrema complexidade, na qual ocorrem “avanços, rupturas e retrocessos” (p. 105).

Ainda, na discussão sobre a pedagogia dos exames, importa trazer também a contribuição de Esteban (2002, p. 108), ao mencionar que:

A avaliação escolar, que mantém a lógica do exame e em certa medida a amplifica, pode ser entendida como um dos métodos sociais mais suaves, corporalmente menos violentos e visualmente menos perceptíveis, de manter a disciplina; um dos instrumentos capazes de atuar com intensidade e amplitude sobre o sujeito em sua totalidade. Tem o sentido de disciplinar não só o corpo, mas também o pensamento, a vontade, as disposições.

Por se tratar de uma violência simbólica², segundo a autora, esse disciplinamento social decorrente do uso do exame faz com que o sujeito se inferiorize diante do seu fracasso no percurso escolar, como se essa condição fosse naturalmente forjada pelas diferenças individuais.

Em outras palavras, o sujeito é levado a acreditar que as diferenças sociais ocorrem porque ele tem menor capacidade em aprender do que os outros, assumindo com isso a culpa pelo seu fracasso escolar, e não considerando outros fatores que explícita ou implicitamente contribuem para a ocorrência a de tal situação.

Assim, de acordo com Barriga (2003, p. 62), a maneira como se estruturou a pedagogia do exame, faz com que “a avaliação esteja mais articulada com a finalidade certificadora que aos problemas de caráter pedagógico”, não tendo, portanto, o devido cuidado e preocupação com a formação e, tampouco, com o processo de ensino e aprendizagem, pois este não tem sido o seu objetivo principal.

Nessa perspectiva, pela característica do ensino técnico, marcada por um processo de ingresso de alunos por meio de uma seleção através de prova escrita, passando pela existência de professores com formação técnica não voltada para as licenciaturas e sem formação pedagógica específica, acreditamos que a pedagogia do exame ainda parece ser uma realidade presente nas práticas avaliativas dos professores pesquisados, as quais são objeto de nossa análise, e que serão o motivo para a formação continuada sugerida por esse trabalho de pesquisa.

3.3.1 A avaliação como forma de controle, disciplinamento e punição

Um dos mais evidentes desvios da avaliação como ação pedagógica, é a sua utilização pelos professores, como arma para controlar a disciplina em sala de aula, punindo os que são considerados insubordinados por não se adequarem a algumas regras impostas pelo professor ou pelo sistema escolar.

² De acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 19), representa “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

Em seus estudos, Hoffmann (2013) enfatiza que as práticas avaliativas são compostas por reproduções das vivências dos professores como estudantes e/ou educadores. A autora relata que, em seus encontros com professores, solicita que os mesmos relacionem a palavra avaliação a algum personagem. Os resultados dessas práticas relacionais revelam essencialmente associações fundamentadas em termos negativos, com menções a dragões, monstros de sete cabeças, labirintos, entre outros.

Diante disso, nessas atividades coordenadas pela autora, são raras as imagens que apontam para aspectos positivos, mostrando a atmosfera de tensão criada pela avaliação no ambiente escolar e, conseqüentemente, na relação entre professores e alunos, principais atores do cenário formado pela sala de aula, caracterizado principalmente por um modelo de avaliação que leva em conta a supervalorização do instrumento prova escrita.

Portanto, para Hoffmann (2013), os modelos de avaliação aos quais os professores foram submetidos enquanto alunos, e os referenciais teóricos que fundamentam a sua formação refletem de maneira significativa nessa característica autoritária da prática realizada nas escolas, sendo perceptível a tendência de reprodução do processo vivenciado, sem uma reflexão crítica de suas reais influências.

Importante também mencionar as contribuições críticas de Barriga (2003) sobre a temática. O autor tece críticas à prática do exame, que ao longo do tempo tem servido como forma eficaz de controle social, sobretudo, de controle individualmente dos sujeitos, através das diversas manifestações: medo de punição, castigo, exclusão, fato esse que não é diferente em outros cursos ou níveis de ensino.

Assim, em consonância com as críticas aqui expostas, Vasconcellos (2007) destaca que a avaliação escolar, pautada na pedagogia do exame, tem pervertido as relações estabelecidas na sala de aula. Nesse sentido, para o autor:

A partir de uma análise mais profunda, faz-se, pois, essa descoberta: a avaliação escolar não é só avaliação. De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão, adquirindo até um caráter passional de vingança, de 'acerto de contas' (p. 37).

O autor ressalta o perigo de achar que a mudança da realidade é uma tarefa fácil. Para ele, determinados que são socialmente, os docentes sofrem de um processo de alienação difícil de ser superado, tendo em vista que a autonomia em relação ao seu trabalho, quando existente, é muito relativa.

Suas vontades e sonhos nem sempre se realizam porque, na maioria das vezes, são “[...] corrompidos por uma estrutura escolar já existente, que se insere em um contexto social mais amplo, do qual sofre forte influência” (VASCONCELLOS, 2007, p. 42). Complementa o autor, que o principal problema da avaliação escolar advém das propostas de trabalho de muitos professores, que por não dominarem conteúdos e metodologias, tendem a utilizar-se da avaliação, numa perspectiva menos pedagógica e mais política e regulatória, como forma autoritária de controle do problema da indisciplina em sala de aula (VASCONCELLOS, 2007).

Para Luckesi (2011a, p. 40), a utilização perversa das provas pelo professor “[...] como forma negativa de motivação, tendo em vista que se estuda não pelo desejo, pela curiosidade de aprender, mas por medo da punição e do castigo”, não raro, tem ocasionado desdobramentos negativos consideráveis na rotina escolar. Nessa ótica, a avaliação atua de maneira negativa na configuração do ambiente e das relações nele estabelecidas.

Por um lado, ainda há alguns professores que elaboram provas com o objetivo de reprovar aqueles que não se enquadraram nos padrões disciplinares impostos, usam e abusam das notas e da forma como elas podem ser manipuladas, seja pela divisão, acréscimo ou retirada arbitrária de pontos ou conceitos. Por outro lado, os alunos fazem de tudo para sobreviverem nesse universo hostil de convivência, ora estudando unicamente para obter notas, ora simplesmente buscando meios não aceitos, como a tão conhecida “cola”, para atingir um padrão de desempenho, que na realidade é nocivamente enganoso, pois o que se buscou não foi à aprendizagem como fim, mas a obtenção de uma nota. O autor conclui que “a utilização como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos sob a égide do medo” (LUCKESI, 2011a, p. 39).

Luckesi (2011a) também denuncia o fato de que a avaliação exerce um papel fundamental como forma de controle dos alunos, uma vez que é utilizada como ferramenta eficaz de ameaça. Para o autor, considerando-se que uma pessoa pode passar uma vida inteira sendo ameaçada psicologicamente, sem que de fato o

castigo ocorra, a ameaça torna-se mais cruel do que o próprio castigo, tendo em vista essa manutenção do estado de medo por longos períodos e com consequências trágicas do ponto de vista psicológico, pedagógico e sociológico.

Dessa forma, a avaliação que se operacionaliza nesse clima de tensão, com base em modelos de provas tradicionais, em nada ou muito pouco contribui para as relações pedagógicas que estimulem a eficácia do ensinar e do aprender.

3.3.2 Avaliação e insucesso escolar

A avaliação tem diversas funções e finalidades no contexto escolar e social, prestando-se, muitas vezes, ao papel de mecanismo de seleção e exclusão social, o que na realidade não tem relação alguma com seu sentido pedagógico que a faz justificar sua existência como etapa do processo de ensino e aprendizagem. Buscaremos apoio em alguns autores que abordam a avaliação numa perspectiva de que o fracasso e o sucesso escolar estão diretamente ligados à forma com que ela é praticada em sala de aula.

Franco (1995, p. 25) argumenta que, de maneira muito evidente, tanto o fracasso quanto as suas consequências diretas, como “a repetência e a evasão, encontram relação direta com o tipo de avaliação que se tem praticado nas escolas, marcado pela fragmentação e ocorrência em momentos parciais”. Sendo assim, impede-se que, por meio do acompanhamento contínuo, haja a identificação e recuperação do que não foi aprendido por todos, sem nenhum tipo de exclusão, vinculado a aprendizagem.

Nessa linha de pensamento crítico, Luckesi (2011a, p. 44) enfatiza que:

[...] a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um “fio d’água”.

Na concepção abordada pelo autor, a avaliação trabalha para legitimar algo que já vem definido *a priori*. O que corrobora com a visão explicitada por

Vasconcellos (2007, p. 35) ao mencionar que a avaliação, no âmbito escolar, assume, entre tantas funções, “[...] a tarefa de separar os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes”, também numa função de validação, servindo como espelho de uma seleção que já ocorre na sociedade como um todo.

Garcia (2003) questiona a reprovação e a repetência enfatizando a existência de situações de ordem social, cultural, econômica e política que corroboram para o fracasso escolar e precisam ser analisadas criticamente, tendo em vista que esses fatores não afetam de maneira igual a todos.

Nessa visão, uma grande parcela da população estaria condenada ao fracasso, por ser diretamente menos favorecida em determinadas questões. Então, a atitude crítica do professor em relação ao sucesso de uns e ao fracasso de outros, deve iniciar por uma opção política pela mudança da situação dos que não têm acesso às condições iniciais favoráveis que têm contribuído consideravelmente para a permanência e êxito na vida escolar, sendo, em muitos casos, a motivação para o fenômeno da evasão escolar.

Romão (1998) pontua sobre a eficácia da reprovação como pretensa forma de recuperar a aprendizagem, apontando para o fato de que há comprovações de que a tendência após uma reprovação é de que ela volte a se repetir.

Portanto, não faz o menor sentido a reprovação sem que ocorram mudanças efetivas na maneira de intervir pedagogicamente em relação aos alunos reprovados, pois pouco adianta utilizar os mesmos métodos e estratégias de ensino e avaliação, que comprovadamente não mostraram resultados satisfatórios. Neste caso, talvez a reprovação tivesse um efeito positivo, se o professor dispusesse de formas diferenciadas de ensino e aprendizagem e, por consequência, de avaliação para apresentar ao aluno.

Perrenoud (1999), ao tratar das normas de excelência que servem de base para o modelo de avaliação classificatória, seletiva e excludente, deixa bem claro a sua posição de que êxito e fracasso escolar são resultantes dessas normas estabelecidas pelos professores. Nesse sentido, o autor elucida que:

Sem as normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário aos diplomas (p. 25).

O grande problema é que, por não considerar o contexto individual de cada aluno, seja numa perspectiva social ou cultural, não raro, a escola trata a todos de maneira igual, como se partissem de um mesmo ponto inicial. Isso representa uma visão equivocada da situação, muitas vezes, ancorada na desculpa de justiça, por se referir a sujeitos em situações desiguais, dessa forma, não podendo ser tratados da mesma maneira. Isso porque necessidades heterogêneas exigem intervenções, também, diversificadas, fato esse que, segundo entendimento de Garcia (2003, p. 46) “[...] torna absurdo um método único de ensinar como se houvesse a tão falada homogeneidade de aprendizagens”.

Nessa ótica, Esteban (2002) tece considerações sobre as principais causas do fracasso escolar produzido por fatores escolares, buscando antever possibilidades para a superação desse desafio, que precisa ser entendido a partir de um compromisso político do educador em relação ao direito à aprendizagem de todos os alunos.

Sendo assim, considerando-se os ritmos de aprendizagem de cada aluno, com a inclusão dos conhecimentos e estruturas cognitivas que já possuem ou não, é preciso que o docente esteja ao processo de evolução dos alunos em relação aos padrões ou normas estabelecidas, numa perspectiva de compreensão ancorada na ideia de que aprendemos de maneiras diversas, a partir da base oferecida como estímulo pautada na mediação.

Para Sacristán e Pérez Gomez (1998), o tratamento sem a devida atenção aos diversos ritmos e fatores que influenciam a aprendizagem interfere na possibilidade de motivar os alunos. O autor enfatiza os aspectos positivos no percurso das aprendizagens individuais, salientando a importância de trabalhar metodologicamente estratégias diferenciadas para a superação das lacunas, não abordando os erros como forma punitiva, mas como caminhos para entender como os alunos compreenderam determinada tarefa aplicada durante a instrução e as hipóteses construídas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, ainda segundo os autores citados, o fracasso escolar necessita ser repensado criticamente, considerando que a escola não tem conseguido desenvolver a sua incumbência de maneira eficiente, ou seja, fazer com que todos avancem para as séries posteriores, na idade adequada, nomeadamente, zelando pela qualidade das aprendizagens individuais e coletivas. Ainda, de acordo com os autores:

O fracasso escolar num sistema de informação rígida e empobrecida significa o fracasso global do aluno/a. A informação diferenciada dá a chance de que esse sujeito encontre julgamentos positivos sobre si, e alguma qualidade, que o motivem e valorizem seu esforço (SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 315).

É válido mencionar que o fracasso dos alunos se insere num quadro maior de mazelas, que engloba a escola como herdeira do fracasso do próprio sistema educacional como um todo. Portanto, a avaliação formativa que defendemos em nosso trabalho de pesquisa, se configura como uma alternativa viável de superação do fracasso, com base no acompanhamento contínuo, prestando-se não apenas para avaliar o micro, que é a aprendizagem escolar, mas, também, como avaliação dos sistemas educacionais como defendem alguns autores na sequência desse texto.

3.4 Avaliação formativa: acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem

Apoiando-nos em autores como Hadji (2001); Perrenoud (1999); Zabala (1998); Esteban (2002; 2003); Afonso (2009) concebemos a avaliação como um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está o processo de ensino e aprendizagem como um todo esta sendo realizado. Isso auxilia a compreensão de professores e da equipe escolar, possibilitando o conhecimento e análise dos resultados do seu trabalho. Ao aluno possibilita o acompanhamento do seu desempenho. Assim, a avaliação não deve simplesmente focalizar o desempenho cognitivo e o acúmulo de conteúdos para classificar, aprovar ou reprovar os alunos.

Nesse cenário, os resultados das avaliações, além de servirem como elemento de reflexão sobre a própria prática educativa do professor podem ser vistos como instrumentos que possibilitam ao aluno tomar consciência, não só de suas dificuldades, como também de seus avanços, potencialidades e possibilidades, portanto, foco da avaliação formativa.

De acordo com Ballester (2003, p. 30), “a avaliação formativa responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento [...]”. Para a mesma autora, uma das causas da não aprendizagem reside na falta de qualidade das atividades que são propostas aos alunos, o que denota que o maior problema não está na avaliação, mas provavelmente na metodologia de ensino empreendida.

Desse modo, essas atividades são importantes na medida em que propiciam essa dimensão processual ao ensino e à aprendizagem, configurando-se em tarefas significativas, contextualizadas, revelando o que o aluno já aprendeu e o que ainda resta para ser aprendido, possibilitando, por conseguinte, o avanço nos estudos.

Hadji (2001) considera as práticas avaliativas como processo de comunicação, no qual o professor toma conhecimento dos resultados do seu agir pedagógico, podendo fazer a regulação de ações futuras; enquanto, o aluno também é informado dos avanços e percalços encontrados, tendo a oportunidade, com isso, de perceber e corrigir os rumos de sua aprendizagem a partir dos próprios erros.

Depresbiteris (1995), também aborda a avaliação formativa numa perspectiva que considera a importância do processo; e não apenas do produto final da aprendizagem, muitas vezes, refletido em notas ou conceitos que pouco informam sobre a realidade avaliada.

Sobre a temática, Perrenoud (1999, p. 89) evidencia que a avaliação formativa se situa na perspectiva da regulação intencional das aprendizagens, pela qual o professor acompanha de maneira individualizada o desenvolvimento dos alunos, mapeando os conhecimentos adquiridos e o que ainda falta ser alcançado, a fim de aperfeiçoar o processo de aprendizagem. Portanto, a regulação da aprendizagem pressupõe a utilização dos dados coletados, através dos mais diversos instrumentos, oferecendo ao professor “informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos”, assinala Perrenoud (1999, p. 149), em busca de formas diferenciadas de ação pedagógica, objetivando fazer com que todos os alunos superem as dificuldades encontradas.

Sendo assim, com a finalidade de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, de acordo com Haydt (1995), ao professor cabe empregar diferentes formas de avaliação continuamente, e não apenas em momentos específicos do processo dentro do calendário escolar. Isso porque o caráter do processo de

aprendizagem é naturalmente dinâmico, e como a avaliação faz parte desse processo, deve, também, acompanhar esse dinamismo. Daí a necessidade de sua ocorrência ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, como dito anteriormente, e não apenas nos fins de etapas, módulos ou bimestres.

Até esse momento, temos discutido a avaliação da aprendizagem apontando para o caminho da avaliação que privilegia a formação do educando como um processo longo e contínuo, buscando-se a superação da lógica seletiva, reprodutora, tão presente na chamada pedagogia do exame, sobre a qual já discorreremos durante esse texto.

Contudo, ainda há muita dificuldade em colocar em prática a avaliação formativa no cotidiano escolar, ou pelo menos, em entender a sua função como orientadora de todo o processo de ensino e aprendizagem. A dificuldade de entendimento pode estar ligada ao fato de que nem sempre o professor se dá conta de que, informalmente, no cotidiano da rotina sala de aula, está praticando avaliação formativa, na medida em que faz, durante as atividades que propõe o acompanhamento necessário para a execução das mesmas, orientando e apontando possíveis falhas e/ou lacunas, além de indicar caminhos para superação das dificuldades inerentes.

O desafio, nesse cenário, é fazer com que o que é feito informalmente ganhe contornos formais, mediante registros e anotações no sentido de localizar em que ponto do percurso formativo o aluno se encontra, em consideração ao local de partida e o destino final. Isso porque o ano letivo é composto de no mínimo duzentos dias e, em geral, o professor tem um número muito grande de alunos, fatos esses que contribuem para que a memória não se lembre exatamente de como estavam inicialmente e como estão os alunos no final de cada ano letivo.

Além desse acompanhamento formal, mencionado anteriormente, é preciso entrar no mérito da necessidade de atribuir uma nota ao aluno, geralmente, ao final do bimestre ou semestre letivo. As questões pontuadas são as seguintes: suponhamos que, durante um bimestre, o professor aplica uma avaliação e alguns alunos não atingem o objetivo esperado, recebendo uma nota bem baixa, posteriormente, antes do final desse bimestre, o professor ao retomar o conteúdo não assimilado avalia que os alunos dominam o assunto.

Cabe, pois, levantarmos mais algumas indagações sobre o assunto. Não teria o instrumento avaliativo falhado na sua função de coletar informações para a

avaliação do professor? O aluno se apropriou do conteúdo? É possível mudar a nota desses alunos apenas com as observações feitas posteriormente pelo professor? Esses alunos precisam realmente fazer uma prova de recuperação?

Tais questionamentos precisam se fazer presentes nas discussões pedagógicas e na reflexão individual sobre a prática de cada professor, como forma de entender a avaliação como processo e não como produto final. Com isso, confirmamos a necessidade de buscar os instrumentos avaliativos mais adequados a cada situação educativa, prevalecendo a diversidade como proposta para uma coleta de informações de maior abrangência, privilegiando-se os aspectos qualitativos, que possibilite uma avaliação precisa dos alunos com maior dificuldade, com o objetivo de oferecer-lhes as ferramentas adequadas para a superação do fracasso escolar.

A sugestão de Luckesi (2011a) é que o educador que almeja dar novos rumos para as suas práticas de avaliação escolar, precisa assumir a não neutralidade da ação pedagógica, com a redefinição ou definição dos objetivos a serem atingidos com suas ações. É preciso considerar que há atitudes ou omissões, no processo de ensino e aprendizagem que marcam a trajetória dos alunos positiva ou negativamente para o resto de suas vidas.

Acreditamos, portanto, que as ações coletivas devem emergir da própria necessidade do grupo de professores, coordenados pela equipe de apoio pedagógico da escola, buscando uma formação em serviço a partir da realidade e dos problemas detectados no contexto. Isso faz pensar na necessidade de investimentos em atitudes investigativas das práticas pedagógicas docente, a partir de um olhar interno, focado naqueles que estão ofuscados por diversos fatores que impedem o desenvolvimento do trabalho individual e coletivo e que poder refletir no fracasso do aluno.

3.4.1 Métodos e instrumentos avaliativos

A escolha de métodos e instrumentos de coleta de dados para avaliar a aprendizagem discente representa momentos que exigem o cuidado especial do professor, uma vez que se não for bem feito pode não cumprir a função de

realmente retratar o estágio em que se encontra o desenvolvimento cognitivo do aluno para subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e metodológicas.

Conforme Sousa (1995, p. 41), “[...] procedimentos de avaliação referem-se a todos os meios que utilizados para permitir a obtenção de dados que interessam ao avaliador.” Nessa mesma perspectiva metodológica, Luckesi (2011b) enfatiza que ao aplicar uma prova, um questionário ou determinada tarefa, comumente chamada de avaliação, na verdade, estamos aplicando instrumentais para a coleta de dados, informações relevantes que servem e servirão para a etapa posterior. Isso pode ser chamado de avaliação, ou seja, a avaliação não pode ser confundida com os meios utilizados como instrumentais para construir um repertório de informações sobre as hipóteses que os alunos estão construindo ou já construíram acerca dos saberes que lhes foram ensinados.

Considerando que a avaliação da aprendizagem deve ser realizada de forma ampla, com foco nos diferentes aspectos do ensino e aprendizagem escolar e atentando para o fato de que os sujeitos demonstram ritmos e diferenciações no processo de aprender, é importante que os métodos e os instrumentos utilizados para a realização de uma avaliação sejam diversificados. Ao contrário, pode haver o risco de não se dar conta de toda a complexidade que envolve o ato de avaliar a aprendizagem.

Ao tratar dos procedimentos avaliativos, Sacristán e Pérez Gomez (1998) destacam a variedade de opções que podem ser utilizadas na prática avaliativa do professor, enfatizando que a diferença básica entre cada um deles reside no maior e/ou menor potencial para retratar o objeto a ser avaliado. Entretanto, mesmo com essa gama de possibilidades, o que se percebe é a opção pelo comodismo, independentemente da qualidade do procedimento utilizado.

Em consequência do número considerável de alunos a serem avaliados, em média 30 alunos por turma, no caso do Campus Colorado do Oeste, conforme dados da Coordenação de Registros Acadêmicos, além do fato de cada professor ter em média quatro turmas ou disciplinas diferentes, o que equivale a um número que ultrapassa o total de 120; buscaram-se alternativas para facilitar o trabalho de elaboração e correção desses instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Tal fato pode ser justificado em razão da redução na quantidade de instrumentos aplicados ou na escolha de outros que necessitem de menor tempo para correção, estes últimos, geralmente, provas objetivas.

Nessa linha de análise, é importante destacar que nenhum instrumento avaliativo sozinho e utilizado individualmente poderá dar conta de todos os objetivos da avaliação no contexto educacional, na medida em que todos têm seus méritos, potencialidades e suas falhas. Por isso, não temos a pretensão de achar que os instrumentos que possamos sugerir nesse texto, correspondam à solução para os problemas enfrentados pelo professor no que tange ao processo de avaliar os alunos, pois as peculiaridades locais e de cada turma a ser avaliada devem considerados por cada professor, numa dimensão micro do processo avaliativo.

Pelo contrário, com suas possibilidades limitadas aqui apresentadas resumidamente, esses instrumentos se somam a tantos outros com a finalidade de oferecer ao professor novos caminhos para a sua prática avaliativa, diversificando as ferramentas, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem ocorrem em meio à diversidade.

3.4.2 Objetividade e subjetividade em avaliação

É evidente que, numa perspectiva técnica de avaliação, há uma preocupação exacerbada com a elaboração mais precisa dos instrumentais de coleta de dados, com o objetivo de melhor demonstrar a realidade investigada e dimensionar as potencialidades e dificuldades a serem superadas no processo de construção do conhecimento. Entretanto, na concepção de avaliação na qual comungamos e defendemos neste texto, a subjetividade é um fator bastante significativo, tendo em vista que é impossível eliminá-la do contexto avaliativo. Destarte, a própria escolha dos instrumentos avaliativos, mesmo baseada em algum critério e características do material, representa opções baseadas quase sempre nas concepções de quem avalia.

Inicialmente, é necessário compreender que o ato de avaliar encerra uma relação entre sujeitos com histórias e contextos diferentes e que sofrem influências que marcam continuamente os modos de relação. Portanto, não estamos nos referindo a uma relação entre sujeito e objeto, mas entre sujeitos que se relacionam com os conhecimentos a serem construídos. É importante avaliar as diferenças que são muito significativas entre si.

Nessa lógica do modelo subjetivista, o conhecimento “[...] é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores” (FRANCO, 1995, p. 18). Em outras palavras, o papel predominante é do sujeito, criador da realidade, de modo que, enquanto o objeto do conhecimento desaparece, ele ganha mais importância.

Nessa ótica, Sacristán e Pérez Gomez (1998) destacam que a avaliação consiste em uma prática profissional bastante complexa, que envolve diversas operações, também complexas durante as fases de sua realização. Portanto, iludem-se consideravelmente aqueles que dão matizes de simplicidade a uma atividade como a avaliação, na medida em que podem não dar o enfoque necessário para o que se deseja avaliar.

Dentro dessa perspectiva de não considerar a avaliação como uma simples prática, os autores mencionam a impossibilidade de se atingir a objetividade pretendida por muitos quando se pratica a avaliação. Por isso mesmo, por mais que num primeiro momento haja a tentativa de restringir ao máximo o objeto/conhecimento a ser avaliado, de acordo com Sacristán e Pérez Gomez (1998), alguns aspectos que tenham sido deixados de lado como faceta do sujeito ou do objeto poderão interferir na emissão de um julgamento daquele que tem a incumbência de avaliar.

Essas interferências, em grande parte, oriundas de preconceitos em relação aos alunos variam de professor para professor, podendo ser facilmente notadas quando há discrepâncias muito grandes na opinião ou no prognóstico que os diferentes professores têm acerca de determinada turma ou aluno específico.

3.4.3 Alguns instrumentos de coleta de dados para a avaliação formativa

A seguir, apresentamos brevemente três instrumentos que, na perspectiva teórica aqui abordada são considerados como instrumentos práticos para a avaliação formativa em sala de aula e que, conforme constatado durante a pesquisa, não são utilizados nas práticas dos professores participantes.

3.4.3.1 Portfólio

A palavra portfólio tem origem no termo inglês *portfolio*, que de acordo com o Houaiss (2009) significa “pasta para carregar papéis”. A palavra na língua portuguesa, ainda de acordo com o referido dicionário, tem as seguintes definições:

- 1- cartão duplo desdobrável, usado para guardar papéis; pasta, porta-fólio;
- 2- conjunto ou coleção do que está ou pode ser guardado num portfólio;
- 3- conjunto de trabalhos de um artista, ou de fotos de ator ou modelo, ou de anúncios de uma agência usado para divulgação; buque (p. 1528).

Em consonância com esta última definição trazida pelo dicionário Houaiss, Villas Boas (2004) destaca que:

Originariamente, o portfólio é uma pasta grande e fina em que os artistas e os fotógrafos iniciantes colocam amostras de suas produções, as quais apresentam a qualidade e a abrangência do seu trabalho, de modo a ser apreciado por especialistas e professores. Essa rica fonte de informação permite aos críticos e aos próprios artistas iniciantes compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem a continuidade (p. 38).

Sendo assim, a partir do estabelecimento dos significados originais e da aplicação prática do instrumento portfólio, por derivação desse sentido original, no contexto escolar, essa ferramenta constitui-se de pastas nas quais os alunos guardam suas produções mais significativas; cumprindo, assim, um relevante papel como recurso avaliativo, permitindo a compreensão de como o processo de aprendizagem está sendo desenvolvido, tanto pelo professor quanto pelo próprio aluno.

Discorrendo sobre as possibilidades presentes na utilização de portfólios, Villas Boas (2004) enfatiza que uma das grandes vantagens desse instrumento é permitir uma participação ativa do aluno, desde a seleção de seus melhores trabalhos. Isso faz pensar na necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática, passando pela tarefa de correção e reelaboração, a partir de aspectos apontados pela avaliação do professor e dos próprios colegas, já que a ideia é compartilhar o

material com a turma. Para a autora, o portfólio “não é uma pasta onde se arquivam textos” (p. 39). Vale afirmar que é o trabalho reflexivo, individual ou em equipe que julgará a riqueza dos materiais destinados à pasta, segundo critérios definidos a priori, com a orientação pedagógica do professor.

Sobre a importância do acompanhamento pedagógico do professor, orientando a produção do portfólio, para Albuquerque e Oliveira (2012) é imprescindível que sejam feitas essas intervenções nas produções dos alunos, no sentido de propiciar os ajustes necessários a fim de incluí-las ou não na pasta. Segundo as autoras, esse é um fator negativo, fazendo com que o trabalho com portfólios não seja dos mais fáceis. Embora os docentes concordem com o aspecto negativo relativo à exigência de tempo e condições de trabalho, a prática do uso de portfólios é relevante, pois contribui com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Daí a relevância em investir nessa metodologia de trabalho.

Em relação à adoção do portfólio como ferramenta avaliativa, tanto Villas Boas (2004), quanto Albuquerque e Oliveira (2012) concordam que esta prática é mais uma, entre tantas outras possibilidades de avaliar a aprendizagem, com suas vantagens e desvantagens. Sendo assim, não se trata de substituir outras formas e instrumentos, mas de diversificar as práticas adaptando-as às peculiaridades de cada turma de alunos, segundo as condições e os recursos disponíveis.

3.4.3.2 Mapa conceitual

Ao discutir as contribuições de David Ausubel, que criou o conceito de aprendizagem significativa, Moreira (1999) enfatiza que para a aprendizagem ser significativa ao aluno, precisa estar ancorada nos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva desse aluno, o que a diferencia da aprendizagem mecânica, baseada na “[...] aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p.154).

Segundo essa teoria, a nova informação será confrontada com os conhecimentos prévios do aluno, resultando, então, em um novo conhecimento como produto dessa interação. Uma das importantes contribuições, baseadas na

teoria de Ausubel foi desenvolvida por seu colaborador Joseph Novak, que são os mapas conceituais.

De acordo com Peña (2005, p. 42), “[...] os mapas conceituais proporcionam um resumo esquemático do que foi aprendido e ordenado de maneira hierárquica”. Esses mapas representam um organograma, no qual são dispostos os conceitos de modo hierárquico, a partir daqueles que são gerais e, portanto, mais inclusivos ligados a conceitos intermediários, até se chegar àqueles mais específicos e menos inclusivo, em geral, constituídos por exemplos. Todos esses conceitos e proposições são interligados, na maioria das vezes, por verbos ou pequenas frases que servem para estabelecer a coesão entre os conceitos, mantendo a unidade temática do esquema-resumo.

Os mapas conceituais podem ser muito úteis em sala, pois as possibilidades oferecidas por tal recurso auxiliam os professores nos momentos de ensino ao ministrarem conceitos de seus componentes curriculares, bem como no tocante à avaliação da aprendizagem acerca de determinados conceitos apresentados oralmente pelo professor, ou através de leituras realizadas individual e/ou coletivamente em momentos e lugares distintos.

Entre os fatores que pesam a favor da utilidade do mapa conceitual, na perspectiva da aprendizagem significativa é proporcionar uma participação ativa do aluno em todo o processo de construção. É uma ferramenta importante para o desenvolvimento de atividades em grupo, portanto, colaborativas, auxiliando nas diversas interpretações e negociações.

Nessa ótica, segundo Antunes (2007, p 136), na elaboração de mapas conceituais, “a análise e a síntese interagem de forma significativa, ajudando os alunos na construção de seus raciocínios”.

Depresbiteris e Tavares (2009) evidenciam a importância dos mapas conceituais na avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios do aluno, sobretudo, no tocante ao processo da avaliação formativa, facilitando o acompanhamento do professor a respeito da evolução cognitiva do aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, as informações que podem ser coletadas nos mapas conceituais têm características qualitativas, facilitando a tomada de decisões e correção do percurso formativo ainda durante o processo.

É importante destacar que os mapas conceituais podem ser construídos com auxílio de softwares específicos, como é o caso do *CmapTools*³, ou em editores de textos e *slides* que permitem a produção de organogramas. Entretanto, na falta desses recursos, podem ser confeccionados em cartolinas, papel pardo ou até mesmo no próprio caderno, sobretudo, ainda na fase de assimilação dessa nova ferramenta.

O importante, nesse caso, considerando-se as potencialidades aqui mencionadas, é que os mapas conceituais estejam entre o leque de possibilidades do professor para avaliar os alunos.

3.4.3.3 *Webquest*

De acordo com Moran (2007), o conceito de *Webquest* foi desenvolvido por Bernie Dodge, professor da universidade estadual da Califórnia, nos Estados Unidos, no ano de 1995. A ideia de Dodge era utilizar de maneira criativa as possibilidades que a internet fornece, nascendo, assim, uma metodologia baseada em pressupostos construtivistas, com excelente potencial para a educação no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, orientada e cooperativa.

Sendo assim, a *webquest* nasce, ainda segundo Moran (2007, p. 106), a partir de uma temática, propondo “[...] uma tarefa, que envolve consultar fontes de informação especialmente selecionadas pelo professor”. Tais fontes, que compõem os recursos têm como suporte principal os sites ou páginas da internet, possibilitando, também, a consulta em materiais físicos, como livros, apostilas, revistas, etc.

De maneira breve, Mercado (2005) discorre sobre o modelo básico de uma *webquest*, apontando que a mesma apresenta aos alunos um cenário e uma tarefa, sendo composta por: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão. Segundo o autor, as etapas que constituem esse recurso interagem entre si, caso contrário, teremos uma soma de atividades desconexas e que não poderão atingir adequadamente os objetivos propostos.

³ Disponível para download em: <http://cmap.ihmc.us/>

Na perspectiva de um trabalho orientado, ainda de acordo com Mercado (2005), a introdução é representada por um texto motivador, apresentando o tema de forma criativa e persuasiva, para cativar o leitor para a execução da atividade. Na sequência dos componentes, a tarefa apresenta algumas características fundamentais como a criatividade, autenticidade exequibilidade, e que preferencialmente simule situações reais da vida adulta.

Depois da tarefa, os alunos conhecem o processo e os recursos que poderão utilizar para a realização da mesma. O primeiro resume-se como o percurso a ser seguido, ou seja, as orientações básicas para que os alunos não se desviem dos objetivos propostos; o segundo traz os materiais para subsidiar o trabalho: vídeos, imagens, livros, sites etc.

Por fim, Mercado (2005) discorre sobre a avaliação e a conclusão como etapas que podem confirmar ou não o bom andamento das fases anteriores. Para o mesmo autor, a avaliação tem como foco as estratégias utilizadas pelos alunos para a resolução da tarefa proposta, com ênfase no desempenho durante todo o processo. A conclusão visa discutir os benefícios para a aprendizagem, a partir da temática proposta, dos conteúdos envolvidos e das habilidades mobilizadas, numa proposta de reflexão crítica.

Sobre a funcionalidade educacional da *webquest*, Mercado (2005, p. 32), destaca que:

Durante a *webquest*, os alunos realizam uma gama de atividade como ler, compreender e sintetizar informações selecionadas na Internet e de outras fontes, organizar a informação, resumindo-a, elaborar hipóteses, valorizar e rever ideias e conceitos, produzir textos, discursos, apresentações multimídias, objetos físicos, manejar ferramentas diversas, entrevistas conhecidos, etc.

Percebemos, então, como base no autor citado, que o desafio principal de toda *webquest* é propiciar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, através da motivação coletiva para resolver determinada tarefa ou solucionar um problema formulado previamente, subsidiados pelo trabalho cooperativo de leitura, compreensão e síntese das informações selecionadas.

3.5 As notas escolares como expressão dos resultados das avaliações

Entre as diversas etapas de uma avaliação, iniciando pela elaboração do instrumental a ser utilizado para coletar as informações relevantes e passando pela aplicação, correção e avaliação propriamente dita, incluídas nelas as diversas ponderações do avaliador, uma tem grande papel de destaque em relação às outras: a expressão do resultado. Embora a sua existência seja justificada como etapa avaliativa, a expressão do resultado por meio de conceitos e, sobretudo, de notas tem-se constatado uma série de desvios na relação pedagógica, incluindo-se aqui todos os atores envolvidos: gestores, professores, alunos e pais.

Nesse sentido, as notas escolares ganham vida própria na cena pedagógica, numa alusão feita por Luckesi (2014, p. 83), ao conceito sociológico de fetiche, “[...] atuando de forma autônoma, independente da qualidade da aprendizagem dos educandos”.

Nesse ponto de vista, Depresbiteris (2009, p. 72) reflete sobre a questão da nota, enfatizando a necessidade de “considerá-la a partir de sua interpretação qualitativa”, fundamentando-a em critérios bem definidos em uma relação estreita com o próprio processo de ensino e formação do aluno, fazendo com que não seja apenas um número arbitrário que será utilizado para aprovar ou reprovar os alunos.

Nessa mesma linha crítica de abordagem, Hoffmann (2013) afirma que grande parte dos professores parece acreditar que todas as atividades realizadas como tarefas escolares podem ser medidas e, conseqüentemente, expressas em notas. Nesse caso, incluem-se as próprias condutas dos alunos. Sendo assim, atribuem-se valores numéricos a fenômenos da vida pessoal do aluno, de forma indiscriminada, sem considerar que os mesmos não podem ser medidos, porque simplesmente não há um instrumento que consiga fazê-lo. E o pior de tudo, na visão da autora, é que a partir de uma consciência ingênua:

Os educadores aceitam e reforçam o velho e abusivo uso das notas, sem percebê-lo como um mecanismo privilegiado de competição e seleção nas escolas, ingenuamente ou arbitrariamente, obstaculizam o projeto de vida de crianças e adolescentes com base em décimos e centésimos (HOFFMANN, 2013, p. 68).

Em conformidade com as palavras da autora, acreditamos que os aspectos qualitativos precisam sempre ser avaliados, sob pena de o professor cometer injustiças ao avaliar, sobretudo, as apegar-se exageradamente em números não representativos do caminho percorrido pelo aluno no processo de construção do conhecimento em uma determinada etapa da vida escolar.

Vasconcellos (2007) alerta-nos para o fato de que não se pode confundir avaliação com nota que, equivocadamente, são tomadas como sinônimos no contexto de grande parte das escolas e professores. Complementa o autor que:

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 2007, p. 53).

Ainda, segundo o autor, a nota é uma forma sistêmica de registrar, seja numericamente ou por meio de conceitos, a avaliação dos alunos. Por esse ângulo, a avaliação é algo indissociável de todo o processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida é possível que se concretizem processos em que não haja a existência de notas, embora não seja uma tarefa simples, pois exige a mudança de concepções por parte de todos os envolvidos no fazer educativo: professores, alunos, pais, gestores etc. Tais concepções encontram-se fortemente arraigadas, principalmente, nas práticas educativas.

Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 314) criticam os modelos dominantes de avaliação que expressam o resultado de uma aprendizagem por notas e/ou conceitos. Na visão desses autores, esse tipo predominante de atribuir conceitos representam maneiras empobrecidas de registrar informações de extrema relevância. Nesse ponto de vista, a falha principal desse tipo de registro reside na tentativa de quantificar informações que são de natureza qualitativa, considerando-se, nesse caso, que os termos quantidade e qualidade representam conceitos diferentes.

É importante ressaltar que, segundo Zabala (1998), temos duas lógicas bem evidentes e distintas de concepção da avaliação em relação à função social e à aprendizagem. A primeira, sob uma visão “uniformizadora e seletiva”, por valorizar o caráter somativo tem ênfase nos resultados obtidos em conformidade com os níveis

preestabelecidos. Portanto, destaca-se, neste tipo de abordagem, o caráter de avaliação quantitativa. A segunda concepção traz como objetivo “a formação integral da pessoa”, tendo como ponto de partida a singularidade de cada sujeito, valorizando não apenas os resultados, mas principalmente o processo, no qual se privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesta abordagem, de caráter qualitativo, alunos e professores são sujeitos da avaliação, considerando o ensino e a aprendizagem como processos indissociáveis.

Portanto, em consideração à característica processual, a avaliação não é punitiva, auxiliando os alunos na superação das dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Ao professor permite a retomada de conteúdos não assimilados pelos alunos, antevendo a aplicação de outras abordagens de ensino.

De acordo com Luckesi (2011b) há uma “confusão conceitual” em relação a esses dois termos: avaliação quantitativa e avaliação qualitativa. Para ele, essa confusão nasceu da interpretação errônea da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1971, que orientava sobre a prevalência da quantidade sobre a qualidade. Para Luckesi (2011b, p.420), os educadores relacionaram “qualidade aos aspectos afetivos e a quantidade, aos aspectos cognitivos”.

Nessa linha de análise, são relevantes as palavras de Garcia (2003, p. 41) ao mencionar que:

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um espaço pobre de repetição, sem a possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

Numa perspectiva pedagógica, conforme a visão da autora citada, o resultado da prova não trará informações relevantes que permitam mostrar os reais avanços obtidos pelo aluno na sua aprendizagem. A concepção quantitativa impede o trabalho com uma série de habilidades e operações mentais mais complexas que não podem ser demonstradas em provas. As atividades são pautadas basicamente

na reprodução mecânica de conteúdos que são repassados aos alunos, via um processo de ensino que não abre espaço para sínteses, críticas, criatividade e compreensão de homem historicamente consumidor e produtor de cultura.

Do exposto, entendemos que o aspecto quantitativo pode, sim, existir nas atividades avaliativas, posto que os sistemas educacionais exigem a atribuição de notas e a avaliação também é somativa, além de diagnóstica e formativa.

É fato que os aspectos qualitativos devem nortear toda e qualquer avaliação escolar, contribuindo para que os resultados parciais e finais mostrem, de fato, o nível de aprendizagem de cada aluno, explicitando os progressos individuais, em detrimento de comparações com outros alunos, tão comuns quando os meramente quantitativos se sobrepõem aos qualitativos.

3.6 O erro como ponto de partida para a interpretação pedagógica dos resultados de uma avaliação

Com relação à interpretação pedagógica dos resultados das avaliações, sobretudo, quando se quer interpretar uma avaliação na perspectiva formativa, um conceito que necessita ser tomado como análise reflexiva é o de erro, entendido na maioria das vezes como a ausência de habilidades para realizar determinada tarefa, manifestando os padrões esperados pelo professor. Isso representa uma maneira simplista e pejorativa de encarar os resultados avaliativos, descompromissada com o zelo pela aprendizagem de todos os alunos.

Ao defender que o professor use o erro como fonte de virtude e não de castigo para os alunos, Luckesi (2011a, p. 198) argumenta que:

O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?).

Ainda segundo o autor, a partir do reconhecimento dessas duas dimensões do erro: origem e constituição; professores e alunos têm a possibilidade de superá-lo, o que representa avanços importantes no crescimento cognitivo do aluno.

De acordo com Hoffmann (2013), o professor precisa assumir a sua prática com uma postura de pesquisador, por meio do agir, refletir e agir, em relação aos fenômenos decorrentes da sala de aula, em especial, com os padrões de resposta considerados inadequados para as expectativas a respeito do que foi ensinado e do que deveria ter sido aprendido. A avaliação deve ser concebida como “[...] indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando” (HOFFMANN, 2013, p. 45).

Nessa concepção, de acordo com a autora, o modelo de ensino e, conseqüentemente, a avaliação tradicional, que ainda continua a vigorar em grande parte das escolas somente nos finais de bimestres, trimestres ou semestres impedem que os erros cometidos pelos alunos no processo de aprendizagem sejam objetos de investigação e análise, sem um tempo hábil para procedimentos que viabilizem a correção de possíveis falhas na aprendizagem. Quando muito, pela exigência legal, há uma ligeira preocupação com a recuperação bimestral, trimestral ou semestral que, na realidade, se concentra muito mais nas notas do que propriamente na aprendizagem.

Na perspectiva de encarar a avaliação como uma ação investigativa, Desprebiteris (2009, p. 66) salienta que o professor tem a função de fazer o reconhecimento dos tipos de erros cometidos pelos alunos no percurso das aprendizagens e de maneira mediadora, zelando pela aquisição do que ainda não foi aprendido, buscar caminhos para a superação das dificuldades encontradas.

Ainda, em relação à interpretação das respostas apresentadas pelos alunos é válido trazer as contribuições de Esteban (2002, p. 133), que enfatiza a necessidade de apropriação pelo professor da maneira como o aluno compreendeu aquilo que lhe foi proposto como tarefa. Segundo a autora, desvinculando-se a análise dessa perspectiva de erro, o professor poderá encontrar soluções criativas nas respostas dos alunos, demonstrando, com isso, que não existe um único caminho para se chegar a um determinado objetivo. Portanto, nessa lógica, “as respostas deixam de constituir o ponto final e passam a configurar o início de novos questionamentos” (ESTEBAN, 2002, p. 165).

As considerações de Romão (1998, p. 71) apontam a necessidade de valorizar os momentos de discussão e reflexão que podem ser gerados a partir da correção de atividades dos alunos, principalmente, as questões subjetivas, nas quais é possível encontrar nos erros as pistas valiosas que dão mostras de como cada aluno raciocinou para solucionar determinada atividade proposta. O autor também questiona a forma com que a recuperação acontece na maioria das escolas, apenas nos finais de etapas como bimestre ou semestre, por exemplo, quando não há mais o que possa ser feito como intervenção para que, de fato, haja um investimento maior na aprendizagem de todos os alunos, sobretudo, desses que não obtiveram êxito durante o processo.

Nessa lógica, defendemos a ideia de que os estudos de recuperação da aprendizagem, a partir da análise do erro, como estratégias cognitivas, quando realizados de forma paralela ao desenvolvimento das atividades regulares constituem-se em recursos importantes de intervenções pedagógicas. Tais procedimentos auxiliam sobremaneira no acompanhamento do restante da turma ou, pelo menos, contribui para minimizar as possibilidades de um cenário final de fracasso escolar para esses alunos.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Nesta seção, faremos a análise dos dados coletados na pesquisa. Para tal, a entrevista semiestruturada realizada com os professores tornou-se a fonte principal de dados relevantes que nortearão a proposta de formação continuada que trata da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa.

4.1 Categorização das entrevistas realizadas com os docentes

Com o objetivo de apresentar as concepções, percepções, base teórica e prática dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo, a avaliação da aprendizagem, como instrumento para a coleta de dados aplicamos uma entrevista semiestruturada. Foram elaboradas as seguintes categorias para análise das respostas: conceito ou significado de avaliação da aprendizagem; práticas avaliativas, instrumentos de coleta de dados, critérios avaliativos, avaliação formativa; notas escolares; autoavaliação; intervenção pós-avaliação.

4.1.1 Concepções de avaliação da aprendizagem

Com relação ao significado atribuído pelos participantes ao ato de avaliar a aprendizagem, agrupamos as respostas na seguinte categoria temática: conceito ou significado de avaliação da aprendizagem.

Sobre a questão, três dos professores entrevistados relacionaram diretamente, em suas respostas, a avaliação ao ato de medir a aprendizagem:

Seria medir o nível de conhecimento que o aluno adquiriu ou ele construiu durante o semestre (PROFESSOR 4).

[...] Mas avaliar é isso, ver através de mecanismo de no caso medir, vários mecanismos, né? Porque se for só um é confuso tanto para o professor como aluno [...] (PROFESSOR 7).

[...] a partir do momento que você trabalhou determinados conteúdos, seja na teoria e na prática, aí, você vai avaliar que aquilo que você trabalhou, aquela mensagem que você passou para o seu aluno, você vai ter que cobrar dele, se ele entendeu, se ele compreendeu, se ele tem condições de passar pra mim aquelas informações que eu trabalhei. [...] (PROFESSOR 5).

É possível perceber, nos termos utilizados pelos professores citados, a presença de uma concepção tradicional e quantitativa de avaliação, consequência de práticas de ensino conservadoras. Nessa concepção, o professor é o detentor do conhecimento com a missão de passá-lo ao estudante que, por sua vez, precisa devolver esse conhecimento via avaliação, mostrando ao professor que aprendeu o que lhe foi transmitido. Assim, tomada como instrumento de medida, a avaliação tem função classificatória, seletiva, servindo somente para fins de reprovação e/ou promoção para as séries seguintes.

Isso faz pensar na ideia de avaliação com fundamento na educação “bancária” denunciada por Freire (1987). Na visão de educação bancária fundamentada pelo autor, o aluno é mero receptor passivo de informações durante as aulas, sem o direito e oportunidades de questionar, criticar, dialogar sobre o ensino. A palavra do professor é inquestionável, pois o conhecimento e o poder de reprovar estão sob o seu domínio.

Nessa mesma perspectiva de ensino e avaliação, ainda tão presente nos discursos e práticas de grande parte dos professores, Romão (1998, p. 88) argumenta que

[...] com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de conhecimentos e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode a ele acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas repetir o que lhe foi transmitido.

Outros professores respondentes apresentam critérios, com destaque no entendimento de uma prática de avaliação baseada em conceitos, considerando a

participação, interação e envolvimento dos estudantes durante as aulas como mostra o discurso a seguir:

Avaliar o aprendizado ou avaliar o aluno? É, ultimamente, no primeiro ano, eu estou avaliando o aluno, nem é o aprendizado, né? É o que eu acabei de falar, eu avalio a responsabilidade, que tem um peso muito forte na minha avaliação, a ética e o comportamento, isso são os três pré-requisitos que eu sempre estou atento, né? [...] Não é distribuir nota, porque a educação nossa se baseia em nota, então, é difícil, você fica preocupado, eu até passei a dar conceito A, B, C, D, E e F para fugir dessas notas, mas é nota. É conceito, mas é nota, tem que dar simplesmente (PROFESSOR 7).

Com relação ao explicitado pelo professor 7, é preciso destacar que o docente aborda duas dimensões distintas de avaliação. A primeira, que é a utilizada pelo docente, diz respeito à avaliação dos aspectos comportamentais do aluno, ou seja, a responsabilidade e os padrões éticos demonstrados em sala de aula. A segunda dimensão é a própria avaliação do aprendizado escolar, em que não estão em jogo essas características avaliadas pelo professor.

Assim, entendemos que a dimensão avaliativa utilizada pelo referido docente, baseada em valores e, portanto, de ordem afetiva, tem seu espaço dentro do processo formativo. Contudo, não se pode abandonar a finalidade principal da avaliação que é efetivamente demonstrar o conhecimento adquirido pelo aluno. A avaliação centrada apenas nas características comportamentais não dá conta dessa dimensão cognitiva, o que pode gerar uma falsa ideia, por meio da aprovação, de que o aluno além de bom comportamento apresenta um bom rendimento cognitivo.

Então, eu já parei já me peguei pensando, será que eu realmente estava avaliando meu aluno, porque do meu modo de vista, eu gostaria de um dia chegar e aplicar o conceito que eu tenho de avaliação que é fazer os meus alunos compreenderem que avaliação passa por um processo de realmente identificar aquilo que o aluno conseguiu absorver durante o tempo em que nós estivemos juntos em sala de aula (PROFESSOR 8).

O professor 8 apresenta uma concepção adequada para o ato de avaliar a aprendizagem. Em suas palavras, o docente conceitua a avaliação como um processo por meio do qual o professor identifica o que o aluno aprendeu durante as aulas. Entretanto, falta ao professor uma formação que lhe possibilite o domínio de

instrumentais avaliativos que consigam fornecer essas informações sobre o aprendizado dos alunos.

A avaliação pode representar também o retorno que o aluno dá ao professor, após momentos de ensino e aprendizagem. Nessa visão, a avaliação traduz aquilo que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, como aponta o relato a seguir:

Como eu sou leigo, pra mim, avaliar pelo que eu vi até agora, pelas experiências que eu tive, pelo que eu vejo os meus colegas relatando, é você atribuir de repente uma qualificação ao que o aluno demonstra que aprendeu (PROFESSOR 1).

Sobre o assunto, o relato do Professor 1 evidencia que o professor reconhece ser leigo na temática avaliativa, demonstrando fazer uso de uma prática atrelada a objetivos classificatórios, a fim de aprovar ou reter o aluno na etapa educativa. É possível perceber, por exemplo, pelo uso do termo “de repente” que o professor tem uma concepção de avaliação que ainda não é adequada ao modelo formativo. Esse tipo de avaliação não acontece repentinamente, mas a partir de um planejamento baseado nas características do conteúdo, dos alunos e dos recursos didáticos disponíveis, além de outras que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Ao declarar que não domina a temática da avaliação, o professor parece evidenciar que o seu curso de formação não trabalhou esse conteúdo. Isso pode explicar a dificuldade e insegurança do docente ao tratar do tema, revelando, ainda, que a sua forma de avaliar pode ser reflexo do que foi internalizado durante a época de aluno, nas situações em que foi avaliado e, mais recentemente, por meio do contato com outros professores no exercício profissional do magistério.

Até aqui, nas definições de avaliação apresentadas pelos professores, com exceção do professor 7, não se percebe a presença do caráter subjetivo da avaliação. É possível notar, pelo contrário, que a avaliação ocorre de forma mecânica, não havendo menções ao uso de instrumentos diferenciados para avaliar os alunos.

Também, os relatos do Professor 6 a seguir evidenciam uma concepção classificatória e seletiva do uso da avaliação na prática da sala de aula. Para esse professor a avaliação é fundamental para demonstrar a aptidão dos alunos e prepará-los para serem profissionais.

Eu tenho comigo, eu avalio aquilo que eu quero que o aluno tenha, a capacidade, o conteúdo, que ele vai sair apto de um curso, eu tenho que saber o mínimo, se ele sabe aquele conteúdo, se está apto realmente a seguir naquela profissão ou se ele está cumprindo aquele objetivo. Nós temos uma ementa, temos um objetivo, se ele está apto a executar aquilo que está no programa dele. [...] Então, eu avalio mais a parte técnica dele, se ele está apto a ser um profissional daquela área. [...] se o cara está apto a executar aquelas tarefas, porque se ele passar pela disciplina, for aprovado, quer dizer que eu estou dando a certeza, aprovando embaixo que ele está apto a executar aquelas funções como técnico agropecuário ou engenheiro agrônomo (PROFESSOR 6).

Nota-se uma característica que é comum entre os professores participantes, ou seja, a preocupação com os conteúdos, em dar conta da ementa do curso. O discurso é revelador de certa preocupação em utilizar a avaliação para a promoção e/ou retenção dos alunos, demonstrando entender que por meio dela é possível selecionar e validar aqueles que se encontram preparados para exercer a profissão técnica. Contudo, é preciso questionar a respeito da utilização adequada de cada instrumento avaliativo, tendo em vista que nem sempre um aluno que se sai bem nas avaliações, especialmente, nas provas escritas, conseguirá executar, na prática, os conteúdos cobrados. Se a preocupação é com o desenvolvimento de competências técnicas para o futuro exercício da profissão são necessários investimentos em uma prática avaliativa que, de fato, revele a aquisição dessas competências, o que não poderá ocorrer com a simples utilização de provas escritas.

Embora de maneira quase isolada e numa perspectiva de ensino baseado na transmissão de conteúdos, percebemos que no relato do Professor 3 a seguir há indícios da ideia de avaliação como forma de avaliar a própria prática docente:

Para mim, a avaliação, no meu contexto, é uma via de mão dupla: eu avaliar o que eu estou conseguindo produzir e o que eu estou conseguindo, efetivamente, passar para os alunos (PROFESSOR 3).

Com tal pensamento, o Professor 3 apresenta um olhar com características de avaliação formativa. Assim, a avaliação se dá num movimento constante em que oferece informação do ponto de vista pedagógico que permite saber como está o seu trabalho docente e também qual o domínio por parte do aluno dos conteúdos trabalhados. O professor, nesse caso, parece romper com o paradigma da avaliação

como processo apenas de medida da aprendizagem do aluno, entendendo-a também como possibilidade de ser utilizada para avaliar a própria prática docente.

Com base nos relatos dos respondentes é possível constatar certa dificuldade na formulação de uma definição no tocante à avaliação da aprendizagem, o que é até natural, considerando que não tiveram formação para o exercício do magistério. Desse modo, são diversas as tentativas de definição para uma ação didática que, na maioria das vezes, parece ser executada sem planejamento adequado, a partir dos modelos avaliativos introjetados à época de alunos.

Nesse sentido, procuramos descobrir em quais momentos da rotina escolar o professor põe em prática a avaliação da aprendizagem. Com tal propósito, os professores participantes forneceram dados, analisados na categoria práticas avaliativas, que merecem destaque como evidenciados a seguir:

Bom, eu costumo sempre passar bastante atividade, por exemplo, às vezes eu estou explanando sobre algum conteúdo, alguma coisa, estou sempre chamando atenção dos alunos. Perguntando se eles conseguem relacionar aquilo com alguma coisa que eles vivenciam, se eles conseguem já relacionar aquilo ali ao cotidiano deles, onde que eles vão de fato utilizar aquilo ali, e sempre passo também muita atividade para eles fazerem, questionários sobre os temas e aí depois passo um seminário para eles. [...] E avaliação que é pontual, que tem que ter aquela atividade avaliativa [...] Eu fiz duas no bimestre passado. Nesse bimestre, vou fazer só uma. Então, assim, eu acho que a gente está sempre olhando, a gente, no fundo no fundo, a gente sabe quem de fato está conseguindo absorver aquilo ali e quem está alheio a essas informações (PROFESSOR 1).

No relato desse professor é possível perceber que a avaliação tem sido pautada em atividades do cotidiano com a intenção de preparar os alunos para a prova, desconsiderando que as tarefas do dia-a-dia fazem parte do processo avaliativo, com importância significativa na revelação das reais dificuldades existentes no percurso formativo. Nota-se que, embora o professor relate fazer uso de muitas tarefas, inclusive, tentando contextualizá-las com a realidade dos alunos, em sua prática, o processo parece estar reduzido a provas pontuais, com a desculpa de que as mesmas devem existir, como se fosse uma exigência administrativa, em detrimento de todas as outras atividades desempenhadas pelos alunos.

O relato a seguir também é ilustrativo dessa questão:

Então, no bimestre são vários momentos. Eu não aplico só uma prova ou só um trabalhinho. Então, são trabalhinhos, tipo debate em sala. Pega um tema, assim, e faz uma discussão, mesmo, da área técnica, dá pra fazer essa discussão em sala e tem muita interação dos alunos, também por causa da disciplina, assim, na aula prática, mesmo. Então, tento fazer essas perguntas, buscar me avaliar também, porque no momento que eu tento essa assimilação de teoria com prática lá, se eles conseguirem responder, então, é sinal que eu estou colocando alguma coisinha na cabeça deles (PROFESSOR 2).

Fica evidente no relato acima que o professor faz uso de poucos instrumentos de avaliação em sua prática pedagógica, talvez pela pouca experiência no magistério ou pelo desconhecimento de outras formas de avaliação. Merece destaque o fato de que a maneira com que utiliza o debate e as discussões em sala de aula representa para ele uma oportunidade de autoavaliar-se, ou seja, de notar até que ponto a sua prática tem correspondência com os objetivos propostos, dando indícios de compreensão da importância da avaliação qualitativa. O uso das avaliações aplicadas como forma também de avaliação da própria prática pode fazer com que o professor enxergue que o problema da avaliação não está só no aluno.

A esse respeito, Vasconcellos (2007, p. 32) sublinha que:

Quando ouvimos os professores a respeito do problema da avaliação, suas respostas normalmente apontam que o problema fundamental, decisivo da avaliação está nos alunos [...] Não é que se percebe o problema e não se toma nenhuma providência; é que se entende que o problema é do aluno.

Isso faz pensar que o problema pode estar também no aluno, por conta da dificuldade de aprendizagem apresentada, mas também na própria ação didática do professor, a qual não se mostra suficiente para auxiliar os alunos na superação das reais dificuldades. Avaliar a própria prática é requisito essencial para compreender certas lacunas que estão na maneira de ensinar.

Eu trabalho nos quatro bimestres da seguinte forma: a avaliação do 1º bimestre eles fazem a prova em casa. Elaboro a questão referente ao conteúdo trabalhado, eles pesquisam em artigo científico, e aí, eu estou entendendo que incentivando eles a pesquisar, em buscar além da sala de aula e aí com as palavras deles de acordo com os artigos eles vão estar respondendo à questão da prova. Isso é além da parte prática e da resenha. O segundo bimestre, a gente trabalha

com a prova oral, entrevista, a resenha e a atividade prática, então, fica sendo a ferramenta de avaliação do segundo bimestre. O terceiro bimestre é trabalhado uma avaliação de trabalho escrito e seminário, além da resenha do conteúdo trabalhado e a parte prática, também. E no 4º bimestre é trabalhado avaliação tradicional, aquela prova com questões V ou F, marcar X, aberta, enfim, eu procuro usar no decorrer do ano essa metodologia de avaliação com os alunos (PROFESSOR 3).

Embora o professor demonstre uma preocupação em diversificar os instrumentos avaliativos, ao utilizar arbitrariamente esses recursos variando de um bimestre para outro, parece desconsiderar o fato de que nem todo instrumento avaliativo serve para qualquer tipo de conteúdo ou conhecimento a ser construído.

Entendemos que frente à escolha de um instrumental avaliativo, é preciso considerar o conteúdo trabalhado, as características da turma e dos alunos individualmente, o tempo necessário e o disponível, a maneira como o assunto foi abordado, entre outros fatores relevantes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Eu procuro toda semana ou de uma aula pra outra sempre estar avaliando, às vezes, alguma avaliação, alguma sabatina, como a gente fala, mas assim, procuro na próxima aula tentar voltar o conteúdo da anterior, perguntando se eles têm dúvida, se eles estão estudando. Então, de uma aula pra outra, eu já procuro estar medindo esse conhecimento, mas ao longo do semestre, estão sendo avaliados (PROFESSOR 4).

A avaliação como medida está implícita no discurso do Professor 4, revelando uma prática voltada para o modelo tradicional de avaliação. É perceptível a confusão entre as atividades de revisão do conteúdo com a avaliação. Essa postura, na realidade, corresponde a modos de iniciar novos conteúdos, mediante o resgate de outros conteúdos abordados anteriormente, mas que se for bem utilizada torna-se uma forma de avaliação com característica diagnóstica.

Eu trabalho o bimestre, aí, eu já programei, planejei dentro dos conteúdos que vão ser trabalhados naquele bimestre. [...] no máximo estou trabalhando com três avaliações, no momento, eu trabalhei com duas. No primeiro, eu trabalhei com prática no campo, depois fiz avaliação em forma de relatório, descrever todo aquele procedimento que nós trabalhamos no campo, entregando o relatório, seguindo o modelo, que eu sempre passo o esqueleto como é que é um

relatório, daquele conteúdo que foi trabalhado na aula prática (PROFESSOR 5).

Desse relato, é possível perceber que embora não haja diversificação na quantidade, o professor procura fazer um planejamento de suas avaliações, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados durante o bimestre letivo. Para os conteúdos que exigem aulas práticas, a avaliação ocorre por meio de relatório com base no modelo apresentado em sala de aula pelo professor.

A respeito da necessidade de planejamento da prática de ensino e também de avaliação, Luckesi (2011a) evidencia com muita propriedade que “[...] o planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os objetivos desejados” (p. 182). Para que o planejamento se concretize em ações, o professor precisa saber o que quer fazer e aonde quer chegar. São esses conhecimentos que, segundo o autor, serão novamente mobilizados no momento de se colocar em prática as ações planejadas.

Eu acho que quando a gente tenta aplicar lá uma prova, trabalhinho ou seminário, a gente quer o retorno, assim, se o aluno realmente aprendeu e também na intenção dele buscar estudar um pouquinho mais [...] Então seria um complemento porque é complicado não se ter uma avaliação (PROFESSOR 2).

Toda aula eu avalio aluno, toda aula tem uma atividade [...]. No 1º bimestre, trabalhos teóricos, fazendo já questionamentos. Meu aluno tem que se questionar, tem que se perguntar e tem que se autoavaliar, então, toda aula eu trabalho isso com eles. É um aprendizado que eu venho tendo sucesso com isso. É uma pressão que eu faço pra cima dos alunos que eu venho obtendo sucesso, mas é toda aula uma avaliação, é constante (PROFESSOR 6).

Do exposto nos relatos dos Professores 2 e 6 fica evidente um entendimento de avaliação conservadora. As atividades avaliativas são recursos para submeter e pressionar os alunos a atingir resultados satisfatórios. Não obstante, a avaliação assume um papel de disciplinamento, haja vista que se torna uma armadilha para alcançar aqueles que, por um motivo ou outro não estudaram ou não fizeram jus ao conteúdo trabalhado. Com tal compreensão, a avaliação atua como reguladora das relações em sala de aula, pautada em uma grande quantidade de atividades que, ao final do bimestre, serão somadas para gerar uma média final.

Sobre a utilização da avaliação como forma de pressionar os alunos a estudarem, entendemos que essa prática funciona como uma estratégia que perverte o real sentido pedagógico do ato de avaliar a aprendizagem. Nessa ótica, Luckesi (2011b) condena “o entendimento arraigado em nós e em nossa escola de que a única forma de conseguir que os educandos estudem é o uso do poder do educador através das provas” (p. 231). Assim, para o autor, os professores utilizam esse expediente, muitas vezes, não por escolha própria, mas porque foram movidos inconscientemente para agir de tal forma, espelhando-se em modelos os quais foram submetidos ao longo da vida.

Ainda, a respeito do uso da avaliação como mecanismo de pressão sobre os alunos, Vasconcellos (2007, p. 44-45) contribui com o seguinte comentário:

O professor acha que exigindo nota, ameaçando com a nota, vai levar o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas. O argumento de que avaliação serve para “motivar o aluno” precisa ser bem analisado. De um lado, a avaliação pode ter um sentido positivo, na medida em que o aluno tem a oportunidade de ver seu crescimento e assim se animar a continuar. Por outro lado, achar que o aluno vai estudar para não ir mal – como de fato acontece – significa uma distorção no sentido da avaliação, já que há uma predominância do medo, o que não é formativo.

Do exposto, trata-se de um equívoco por parte do professor, que no lugar de resolver o problema atacando as causas do desinteresse e desmotivação que podem estar atreladas a fontes variadas, o mesmo prefere adotar uma postura que acredita ser a mais fácil, ou seja, a nota é utilizada como mecanismo de controle. Na realidade isso contribui para condicionar os alunos a estudarem para obter as notas, em detrimento do estudo por vontade, curiosidade, desejo e motivação para aprender.

Como eu tenho quatro instrumentos de avaliação, dá em média a cada 15 dias. Instrumentos que são os seminários, é um instrumento, depois a prova oral, o comportamento, exercícios práticos das atividades e a avaliação. Então no bimestre, vai dar a cada 15 dias (PROFESSOR 7).

O discurso do Professor 7 é revelador de que embora ele faça uso de boa quantidade de instrumentos na prática, parece evidente a sua preocupação com a

avaliação pontual, em finais de etapas de conteúdos, ou seja, a avaliação não demonstra o cuidado com o processo, mas torna-se o fim em si mesma. Entre os instrumentos utilizados, o professor ressalta que avalia o comportamento do aluno, denotando uma visão de avaliação como forma de controle, portanto, reguladora das ações educativas.

Então eu faço eu tenho o hábito de fazer uma avaliação qualitativa, conceitual, conceito atribuído lá, 10 ou 20 pontos que eu levo em consideração, realmente, que o aluno faz em sala de aula como participação, desde reproduzir no caderno, participação oral, tirar dúvidas [...] Eu tento fazer algum trabalho para eles desenvolverem, durante o semestre, seminário, alguma coisa, nesse sentido. Mas, aí, é mais aplicado, mesmo, e as avaliações escritas que, aí, é o momento mais específico, no caso, dependendo da disciplina é mais final de bimestre, nas disciplinas que tem carga horária pequena, questão de 40 horas (PROFESSOR 8).

Desse relato observamos que embora haja a disposição na utilização de diversos critérios e instrumentos avaliativos por parte do professor, nem sempre o mesmo consegue concretizar essa vontade na prática, tendo em vista que o número de alunos por turma, a carga horária pequena de uma disciplina, a falta de recursos materiais, entre outros aspectos são fatores que dificultam o processo avaliativo, impossibilitando um melhor acompanhamento dos alunos por meio das avaliações.

Nas respostas anteriores, percebemos a utilização por parte de alguns professores, embora não tão numerosa, de uma variedade de instrumentos avaliativos como debates, seminários, exercícios e atividades em sala, relatório de atividade prática, resenha, prova oral, conceito, prova escrita. Esses instrumentos são aplicados em momentos diversos durante a sequência do bimestre, conforme observamos nos relatos dos respondentes. Contudo, apesar da variedade de instrumentos utilizados, é possível também perceber que essa variação ocorre de maneira arbitrária, sem a vinculação necessária com o tipo de conteúdo que está sendo ensinado.

Além disso, por mais que haja uma variedade de instrumentos, cabe destacar que as avaliações escritas ocorrem em momentos bem pontuais, geralmente, ao final de cada bimestre. Na perspectiva elencada pelos professores sobre a utilização de diferentes instrumentos, isso pouco contribui para que aconteçam intervenções, ainda, dentro do bimestre. Assim, como no bimestre seguinte serão passados outros

conteúdos, parece não haver uma recuperação efetiva dos conteúdos em que os alunos ficaram defasados, ou seja, sem a compreensão adequada, portanto, para dar a sequência de novos conteúdos, que porventura estejam na dependência desses pré-requisitos.

A partir do questionamento formulado, buscamos compreender se a avaliação ocorria de maneira contínua durante o processo de ensino e aprendizagem. Porém, como já mencionamos no parágrafo anterior, a avaliação da aprendizagem, no local pesquisado, acontece em momentos marcados por finais de etapas letivas, pelo menos aquelas que têm maior peso na composição de uma nota, geralmente, a prova escrita. Dessa maneira, segue-se uma rotina quase que padronizada: trabalha-se um determinado número de conteúdos, após aplica-se uma prova escrita sobre os conteúdos abordados e concomitantemente são feitas outras atividades de menor valor, inclusive com a atribuição de notas relativas à participação e comportamento disciplinar em sala de aula. Portanto, é importante ressaltar que há uma divergência entre o que se realiza na prática e o que está expresso no Projeto Pedagógico do Curso, anteriormente mencionado na Seção 3 desta dissertação.

4.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Ainda sobre a forma de aplicar a avaliação, as respostas a seguir estão organizadas na categoria instrumentais de coletas de dados:

Todas as atividades que eles fazem em sala de aula eu registro, então pra mim se ele está ali na sala e ele está fazendo as atividades é sinal de que ele está comprometido com aquilo ali, então, é um dos instrumentos que eu utilizo, todas as atividades, que no meu ver funciona como a participação deles. [...] E uma avaliação que pode ser uma atividade, uma prova objetiva ou dissertativa e mais a apresentação de um trabalho que é sempre uma pesquisa que eles fazem em torno de algum tema que se enquadra dentro do conteúdo que a gente está vendo e, ai, eles fazem um trabalho escrito e apresentação oral desse trabalho (PROFESSOR 1).

Para este professor, o aluno demonstra comprometimento com o processo de aprendizagem quando realiza todas as atividades que lhe são propostas. Contudo,

essa fala parece desconsiderar que nem sempre o não envolvimento com uma atividade denota falta de compromisso. São diversos os fatores que impossibilite a realização de determinada atividade por parte do aluno. A respeito é possível citar aspectos relativos ao ritmo individual de aprendizagem, falta de compreensão da proposta, ausência de pré-requisitos mínimos, problemas de relacionamento, no caso de trabalhos coletivos. Os fatores elencados exigem que o professor exerça a função de um gestor de espaços, tempos, aprendizagens e relações interpessoais, sob risco de deixar de lado os alunos que mais precisam desse suporte para alcançar o sucesso escolar.

Avaliação tem uma avaliação escrita, mesmo. Eu procuro fazer uma por bimestre. Seminário não é todo bimestre que eu coloco, porque, às vezes, a turma é um pouquinho grande e o conteúdo também, não por ser muito prático, muito técnico, às vezes, não se encaixa, mas durante o semestre, eu faço algum seminário, também. Aí, eu procuro diversificar, é claro que perfeito nunca sai, né? Mas a gente tenta (PROFESSOR 2).

É nítida a ênfase dada pelo professor à prova escrita, entendendo-a como o principal instrumento avaliativo à medida que se repete, pelo menos, uma vez por bimestre. Na sequência, menciona que procura diversificar a sua prática avaliativa, embora apresente apenas o seminário como alternativa utilizada concomitantemente com a prova escrita, o que nem sempre é lançado mão. Segundo relatos do professor, alguns conteúdos, por serem extensos demais não permitem a utilização de seminários pelo excesso de alunos na turma ou em razão da inadequação do próprio instrumento ao conteúdo trabalhado.

A mais frequente eu diria é a resenha porque ela existe em todos os bimestres. Quando eu peço uma resenha para os indivíduos, os acadêmicos, o objetivo é estimular esses alunos a buscar, que eu entendo que a hora que você lê e você escreve você aprende melhor do que você só ler. Então eu acho que é uma ferramenta que força os alunos a estudarem para avaliação, então, o objetivo da resenha basicamente é esse, fazer com que eles venham para a avaliação com conhecimento a mais sobre o conteúdo trabalhado (PROFESSOR 3).

Ao destacar a resenha como importante recurso avaliativo, o Professor 3 demonstra que a utiliza como preparação para a avaliação principal: a prova escrita.

Em outras palavras, em lugar de utilizar todas as potencialidades que podem ser exploradas numa resenha, o professor faz ou, pelo menos, tenta fazer dela, um mecanismo de controle das ações dentro e fora de sala.

Avaliação escrita é a mais frequente, os quatro bimestres têm, e o peso, geralmente, é 40% que é a nota quantitativa.

40% quantitativa que é avaliação escrita e 60% qualitativa, que entra a participação, entra a parte de alguns eventos, seminários, eventos culturais que a gente faz como o quiz, na onda do repente, agora vai ter a cultural. Então, todo bimestre tem uma coisa diferente, interdisciplinar. Eu trabalho muito com interdisciplinaridade, venho gostando já faz 4 anos que eu venho trabalhando com esses projetos e tem dado certo (PROFESSOR 6).

Atividade prática. Através da atividade prática eu uso dois instrumentos, o relatório é a prova oral (PROFESSOR 7).

Prova escrita tem todo bimestre, conceito tem todo bimestre, o trabalho que eu modifico, eventualmente, um seminário, uma pesquisa, alguma coisa, nesse sentido, um trabalho prático [...] (PROFESSOR 8).

Ao atentarmos para a sequência de discursos dos entrevistados em resposta ao nosso questionamento, é notória a relevância dada à avaliação escrita, presente no repertório de todos os entrevistados. Mesmo diante de uma variedade de instrumentos que, de certa forma, podem atender a diferentes contextos e contribuir consideravelmente para o diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem, a prova escrita é extremamente valorizada no contexto pesquisado e tida como o principal instrumento utilizado pelos professores.

A grande importância dada pelos professores à avaliação escrita, também se reflete nas respostas dadas sobre a definição de possíveis **critérios avaliativos** adotados para distribuir os pesos das avaliações realizadas.

Na atividade feita em sala, ou faz ou não faz, a gente corrige todos juntos, tal! Porque depois eles podem utilizar isso aí até para estudar também. [...] Então assim, ela vale um pouco menos do que os outros, vale cerca de vinte a trinta pontos. [...] Eu gosto mais de dar sempre o mesmo peso nessa avaliação com o trabalho, porque assim, eu posso até estar enganada, mas se a gente deixa um peso muito pequeno para a avaliação, por mais que eu seja romântica e quisesse que os meus alunos estudassem pelo prazer de estudar, eles não fazem isso, eles estudam sobre pressão. [...] E aí eu

costumo deixar bem equilibrado, a nota da objetiva com a nota do trabalho (PROFESSOR 1).

Percebemos na fala do professor que os alunos têm suas ações condicionadas pela nota. O docente parece não demonstrar uma consciência crítica sobre a avaliação, prevalecendo a ideia de que o objetivo único da mesma é garantir a aprovação, em detrimento ao fato de que a avaliação contribui para que professores e alunos possam redimensionar a construção dos conhecimentos propostos como direitos de aprendizagem.

[...] todo bimestre eu coloco uma avaliação escrita. Não sei se é certo, mas eu coloco avaliação escrita e as atividades, assim, então, eu não deixo um peso maior de 60% nunca, né? [...] As atividades valem 10 pontos, 15 pontos, se for um seminário, 25 pontos. Aí, eu dou uma ponderada nessa nota, porque sempre os trabalhos, às vezes, eu dou individual, se for uma lista de exercícios individual, agora tem trabalho que é legal fazer em grupo, então, se eu avaliar o grupo, às vezes, eu não estou detectando se alguém individualmente têm dificuldade, né? Então, acho que esse momento da avaliação escrita que é sempre individual é o momento de detectar dificuldade de cada um. [...] O peso maior é da prova, porque, daí, é a avaliação individual mesmo, apesar que tem conceito, eu sou muito prática, eu deixo assim, peso grande pra avaliação escrita (PROFESSOR 2).

É possível destacar, na fala do Professor 2, alguns pontos relevantes para a nossa análise. Ao utilizar a expressão “trabalhinhos” para denominar as atividades aplicadas diariamente, o professor desvaloriza a importância formativa desses instrumentais como forma de acompanhamento contínuo das aprendizagens de seus alunos. Assim como nos demais participantes, percebemos a atribuição de um valor considerável para a prova escrita, ou seja, 60% da nota. Essa forma de avaliar é considerada pelo professor entre outros instrumentos como a mais adequada para avaliar individualmente os alunos, tendo em vista que, na aplicação do trabalho compartilhado, reduz o peso dessa atividade por não conseguir fazer uma avaliação individual dos membros do grupo.

Na verdade a avaliação, vamos dizer assim, seja ela oral, seja ela feito em casa, seja ela tradicional, tem um valor de 60% do nota, e aí, a resenha vem representando 20% e a parte prática mais 20%, totalizando as 100% da nota (PROFESSOR 3).

O que tem mais peso é a avaliação escrita e o seminário, mas eu procuro mesclar as atividades como sabatina, com relatórios, avaliação de artigo, discussão, isso aí, mas o maior peso é nas avaliações. [...] Eu procuro avaliar eles durante o semestre, mas o que tem maior peso é avaliação escrita, mesmo (PROFESSOR 4).

Há uma certa variação, também, mas, geralmente, avaliação escrita fica em torno de 50 a 60% da nota. Quando eu aplico seminário, em torno de 30%, uma atividade prática, um trabalho prático ou um somatório de desenvolvimento de aulas práticas, mais ou menos uns 30%, porque geralmente ou é um ou outro, seminário ou trabalho de aula prática. E, aí, 10 ou 20% de avaliação conceitual (PROFESSOR 8).

Semelhante valorização ao formato da avaliação escrita também está presente nos discursos dos Professores 3, 4 e 8. Embora trabalhem outros tipos de instrumentais para completar o somatório de notas, atribuindo-lhes um peso menor, não verificamos uma justificativa em relação aos critérios não arbitrários para essa diferenciação.

A dissertativa muitas vezes eu atribuo valor maior, porque eu entendo o seguinte, nas questões dissertativas mesmo que ele não construiu um texto dentro do que você espera, mas algumas palavras técnicas dentro daquele texto, você pode aproveitar e dar um exemplo a não ser que o que ele escreveu que não tem nada a ver com a questão eu dar um zero numa resposta que ele colocou pra mim. [...] As questões dissertativas ajudam muito do que se ele marcar, marcou e pronto, errou! [...] De repente, então, na dissertativa, ele não formatou, montou um texto com aquela resposta que você esperava, mas alguma coisa você dá pra aproveitar naquele texto que não dá um zero. [...] Então, eu sempre atribuo o valor de acordo com a questão, se a questão é um pouco mais complexa, então, ela pode pesar um pouco mais, mas se é uma questão direta o valor já é mais baixo. [...] Trabalho escrito já tem um peso menor [...] Então num seminário desses, na avaliação, eu avalio vários pontos dentro dessa apresentação e atribuo também o valor um pouco maior (PROFESSOR 5).

Mesmo com a ênfase dada à prática da avaliação na forma escrita, o Professor 5 parece buscar na elaboração desse tipo de instrumental, a atribuição de um peso maior para as questões argumentativas. Assim, o professor acredita ser possível captar informações relevantes acerca da aprendizagem de determinado conteúdo, ainda que a questão não esteja adequadamente respondida, segundo os critérios de correção. Para ele isso não seria possível com uma questão de múltipla escolha, tendo em vista que esse tipo de questão tem foco no acerto ou erro, de

modo que as hipóteses e os caminhos tomados não ficam evidentes para o professor avaliador.

Para as atividades diárias 25 a 30%, aí, é qualitativa, que eu trabalho com participação, o aluno sempre estar participativo, sempre com questionamentos (PROFESSOR 6).

O Professor 6 classifica como avaliação qualitativa a participação efetiva dos alunos nas aulas e durante as atividades propostas, enquanto a prova escrita é tida como avaliação quantitativa. Assim, considerando-se que o peso maior é o da prova escrita e, como os alunos não se saem tão bem nesse tipo de avaliação, busca-se pelo medo da reprovação uma participação maior nessas outras atividades, como forma de compensar a nota que dificilmente alcançarão na prova. Entretanto, o professor não explicita quais são os critérios que utiliza para avaliar essa participação dos alunos.

O critério [...] é igual, equilibrado. É questão de 5%, só (a diferença). [...] o que tem mais não é avaliação escrita não, é justamente a prática que tem um peso maior. Então, é por aí, não é muito diferente, mas se tem quatro, seria vinte e cinco (pontos), então, uma vai valer trinta (pontos) (PROFESSOR 7).

No discurso do Professor 7 aparece pela primeira vez uma divisão de pesos que, diferente das demais, procura equilibrar as notas atribuídas a cada instrumento avaliativo, em média quatro, embora também se especificar os critérios para essa distribuição. Notamos, também, uma pequena variação para a avaliação das atividades práticas da disciplina, o que não fica claro é como essa prática é avaliada e qual o instrumento utilizado nessa avaliação, considerando que cada tipo de conteúdo exige um instrumental específico para a avaliação.

A partir da análise dessas respostas, é possível perceber que os professores não evidenciam os critérios para distribuir os pesos das atividades avaliativas. Assim, atribuem valores às avaliações, de maneira arbitrária, conforme a importância dada a cada instrumental aplicado.

Como já havíamos percebido anteriormente, a avaliação escrita é o instrumento mais frequente nas práticas avaliativas realizadas pelos professores participantes da pesquisa. Dada essa significativa relevância, como consequência,

atribui-se também pesos maiores para esse tipo de instrumento, com variações entre 40 e 60% para a formação de uma média final. Essa divisão matemática da nota, que a maioria dos professores procura fazer usando porcentagens, denota que os mesmos têm uma visão baseada nos aspectos quantitativos da nota, em detrimento da busca por informações relevantes e verdadeiramente qualitativas da aprendizagem dos alunos.

Sobre a prova escrita e a sua dimensão nas práticas avaliativas tradicionais, Hoffmann (2012), não é a favor de sua abolição do contexto escolar. Entretanto, para a autora, é importante que esse instrumento seja mais um a se somar a tantos outros a serem utilizados para investigação da aprendizagem, numa perspectiva de acompanhamento e intervenção, e não como atividades aplicadas em finais de etapas, com a função somente de verificação.

Na sequência de nossa entrevista, indagamos os professores sobre o que eles entendem por **avaliação formativa**, já que é uma modalidade prevista no Projeto Pedagógico do Curso, e que adotamos como perspectiva teórica para a nossa proposta de ação. Sobre o assunto, as respostas a seguir demonstram uma dificuldade na definição do conceito de avaliação formativa, conforme os seguintes registros:

É uma avaliação que de fato ela prepara o estudante? Eu entendo por isso, assim, é uma avaliação que serve justamente para dizer se ele de fato está pronto, se ele de fato entendeu, sabe? Daquilo ali. (PROFESSOR 1).

Fica evidente na fala do Professor 1 certo desconhecimento em relação à avaliação formativa, considerando-a como instrumento para mostrar que o aluno está pronto. Até porque os alunos, como seres humanos em processo de formação nunca estarão prontos, acabados. Somamos a isso, o fato de que nenhuma avaliação, por mais bem elaborada que seja, dará conta de toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, comportando diversos limites no seu papel de apontar em que estágio do processo o aluno se encontra.

Assim, a ideia de inacabamento que acompanha o processo de ensino e aprendizagem, deve também ser a perspectiva norteadora da avaliação, como afirma Luckesi (2011b, p. 73):

Para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir o seu papel, como um dos componentes do ato pedagógico escolar, deve atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano; caso não seja esta a concepção que norteie a ação pedagógica, a avaliação da aprendizagem não realizará o seu papel de subsidiária da ação, já que a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção de melhores resultados possíveis.

Com base nas considerações tecidas por Luckesi (2011b), se o aluno já é considerado pronto, não há mais nada a investir nele, de modo que a ação do professor torna-se desnecessária. Contudo, essa lógica não representa a realidade, pois sabemos que o aluno é um ser em processo de desenvolvimento biológico, afetivo, cognitivo e social, portanto, inacabado e com direito ao acompanhamento necessário no seu processo formativo.

Não sei, nunca pensei nesse termo, avaliação formativa? Avaliar o que a gente está formando no sentido do aluno, na intenção de contribuir pra aprendizagem? Pelo nome dá pra entender isso, que seria nessa intenção de diagnosticar ali cada deficiência, tentar contribuir o máximo possível pra essa formação do aluno (PROFESSOR 2).

Especificamente, eu não consigo te dar uma definição sobre avaliação formativa. Entendo, talvez, a contribuição na formação do aluno num todo, não sei! Seria mais ou menos o que passaria na minha cabeça, não avaliar só o conteúdo das disciplinas, avaliar o conjunto. [...] Seria avaliação contínua. Acredito que eu desenvolvo isso no fechamento das atividades do bimestre coisa e tal, porque na verdade a prova, no meu entendimento, aquela nota específica da prova, eu acho que não representa 100% do que o aluno produz e, às vezes, você vê que o aluno teve um desempenho baixo na prova, mesmo, mas você entende que o aluno é mais do que aquilo, mais do que aquela nota. Então é lógico que nesse contexto não estou falando em dar ponto para o aluno, dar nota, estou falando que você tem que saber se o aluno é realmente o que a nota despertou, que ele representou pra você na avaliação (PROFESSOR 3).

Eu acho que é avaliação formativa seria esse acompanhamento do aprendizado durante o semestre até o final (PROFESSOR 4).

Os depoimentos dos três professores são reveladores de dificuldade em relação a formulação de um conceito de avaliação formativa, evidenciando certa carência e, conseqüentemente, uma urgência de formação pedagógica que contribua para a compreensão do ato de avaliar a aprendizagem em todas as suas funções, especialmente, no tocante ao aspecto formativo. Contudo, a utilização de

expressões como “contribuir para a aprendizagem”, “contribuição na formação do aluno num todo”, “avaliação contínua”, “acompanhamento do aprendizado”, discriminam características da avaliação formativa.

Eu trabalhei aquele conteúdo já faço avaliação dele em seguida. Eu trabalhei dois conteúdos, já posso fazer uma avaliação e atribuir um peso para aquela avaliação. Entendo como recuperação contínua, eu percebi que dentro daquele conteúdo o aluno não se identificou, não conseguiu entender, já recupero ele, naquele momento eu percebi, mas logo já vou recuperar (PROFESSOR 5).

Do exposto, o Professor 5 acredita que ao aplicar uma avaliação após uma sequência de conteúdos esteja avaliando formativamente. Mesmo com referência ao termo recuperação, a ideia apresentada denota uma prática de avaliação preocupada não com a aprendizagem, mas com a nota. A ideia principal é saber se o aluno conseguiu ou não obter nota para ser aprovado no bimestre, independente do fato de que essa média mínima muitas das vezes é enganosa, por não conseguir de fato ser o reflexo do que foi aprendido e do que ainda falta aprender.

Ela é o que eu estou falando pra você como na minha área é totalmente técnica, eu vejo formativa que o cara vai se formar aqui amanhã como técnico agropecuário, eu tenho que avaliar ele na parte prática de campo, aptidão, se ele está apto ou não para seguir no curso ou não. [...] Avaliação contínua é o progresso que os alunos vão ter durante o curso. Isso eu avalio, sim. Isso pra mim que é o mais importante, é o crescimento do aluno dentro da nossa disciplina. Isso aí é fantástico! E é onde se destaca o bom profissional. [...] Mas tem vezes que as pessoas não entendem porque que o professor deixou aquele aluno lá. Porque aquele aluno só quis brincar, só aproveitou do sistema. É isso que às vezes eu vejo, que tem pessoas, alunos, no caso, que aproveitam do sistema. É federal! Tudo pago, no final do ano, o conselho me passa e não se importa com ele ou com a profissão dele. Eu não sou obrigado, aí, nesse caso, a ser conivente com esse aluno. Então, eu realmente deixo pro Conselho decidir, eu não decido nada sozinho, jamais eu vou decidir a vida de uma pessoa, é vida de pessoas (PROFESSOR 6).

Percebemos uma acentuada preocupação na análise do discurso do professor 6 com a formação de um profissional técnico, dentro das exigências as quais o professor acredita serem as mais adequadas. O docente faz uso da avaliação como forma de selecionar pelo critério de aptidão profissional. Parece

nítido o desejo de não querer ser responsabilizado pela aprovação de um aluno que, no seu modo de avaliar, não tem condições de exercer futuramente a profissão, transferindo a sua responsabilidade para o Conselho de Classe.

Eu entendo e até expliquei aqui hoje, atualmente, você é diariamente avaliado. Você troca um sapato, coloca um sapato novo, quando você encontra alguém, algum aluno no corredor, ele está avaliando, é constante [...] Então, voltando na resposta, é contínua a avaliação (PROFESSOR 7).

Por meio de uma comparação, o Professor 7 procura definir o que compreende por avaliação contínua. Na realidade, ele parece ter o desejo de mostrar que, durante as aulas, todas as atividades trabalhadas representam oportunidades para o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos. Na visão pedagógica isso é uma característica de avaliação formativa, mas não pode ser confundida com vigilância constante, ou seja, uma avaliação regulatória, na qual o erro é atitude imperdoável.

[...] pra mim, avaliação contínua é aquela que você consegue no seu dia a dia, durante a sua prática pedagógica, extrair, perceber aquilo que, realmente, está assimilando, está conseguindo acompanhar, parar, refazer, tentar não deixar um acúmulo de situações, onde o aluno fica defasado lá atrás, e não compreende lá na frente, por conta daquele conceito que ele não teve. [...] E é, muitas vezes, onde a gente acaba pecando, por tentar, às vezes, cumprir tudo que está numa ementa, durante a nossa carga horária, e, às vezes, acaba atropelando e você chega lá no final, na verdade, o aprendizado do aluno é muito pequeno em relação a todo aquele conteúdo (PROFESSOR 8).

No caso da declaração do Professor 8, mesmo já tendo uma visão que muito se aproxima do conceito de avaliação formativa, ele se coloca, como tantos outros, diante de uma situação de pressão, haja vista que será cobrado para dar conta dos conteúdos presentes na ementa da disciplina. Dessa maneira, apesar de ter noção de que é necessário investir um pouco mais na aprendizagem dos alunos, aceita que precisa continuar com o conteúdo, deixando à margem os alunos com maior dificuldade, e que necessitam de melhor acompanhamento.

Com relação a esse tipo de postura, Romão (1998, p. 114) tece contundentes críticas:

Se a maioria dos alunos de uma determinada turma “não está conseguindo acompanhar a matéria”, de acordo com o que ficou demonstrado na avaliação levada a efeito, de nada adianta o professor “avançar com o programa”. Aliás, essa história de o professor ter de “cumprir o programa” explicita a prioridade da burocracia. Não é o aluno que “deve cumprir a programação? Não é para os discentes que o planejamento é feito, qualquer que seja a concepção? De que adianta o docente avançar no planejamento, “dando aulas para as paredes”, se os alunos não avançam com ele?

Essas respostas nos permitem realizar algumas inferências importantes. Uma delas, que é um pouco preocupante, mas que justifica a importância dessa pesquisa é a de que a avaliação formativa, mesmo sendo prevista nos documentos do IFRO, parece não ser bem compreendida pelos professores e, possivelmente, não tem sido posta em prática por esses professores. Isso pode ser confirmado, também, por nossas constatações de que a avaliação escrita tem grande peso e se realiza em momentos pontuais do processo. Essa situação de desconhecimento em relação à avaliação formativa e, possivelmente, também com relação a outros saberes pedagógicos, pode explicar a situação da formação inicial desses professores não voltada para o magistério, e pela ausência de formação pedagógica durante o desempenho da profissão docente.

Hoffmann (2012) que prefere utilizar o termo avaliação mediadora, alerta-nos para o fato de que o acúmulo de tarefas diárias aplicadas aos alunos não significa avaliar na perspectiva formativa. Para a autora, essas tarefas não raro geram notas através de um somatório e que, muitas delas, são corrigidas apenas nos finais de bimestre, portanto, em nada contribuirão para o acompanhamento e possíveis intervenções no decorrer do processo.

A respeito das práticas de avaliação formativa, Afonso (2009) defende que:

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica (p. 38).

Sendo assim, com base nos comentários do autor, para praticar a avaliação na perspectiva formativa é preciso investir na diversidade e qualidade dos instrumentos avaliativos, tomando-se o devido cuidado para que esse tipo de avaliação não se torne um mecanismo contínuo de controle dos estudantes.

4.1.3 Utilização pedagógica dos resultados

Com relação ao registro da aprendizagem escolar por meio de notas, os professores se dividem em suas opiniões, a saber: aqueles que acreditam e os que não valorizam esse tipo de registro; há, também, aqueles que pensam que a nota é reflexo do contexto em que foi produzida. Contudo, a grande maioria acredita que as **notas escolares**, como forma de registro, nem sempre refletem de fato em que estágio do processo o aluno se encontra, como percebemos, segundo os seguintes professores:

Eu sinceramente acho que não, porque, às vezes, eu já me deparei com alunos que eu via a apatia deles dentro de sala, assim, a falta de interesse deles realmente em participar, trocar informações comigo e com a turma e, de repente, esse aluno, ele consegue alcançar uma nota que eu acho que não era condizente com o quanto daquele determinado assunto ele conhecia. E aí isso pode ter inúmeros meios e o contrário pode acontecer, também, às vezes num determinado momento que ele vai fazer uma avaliação ou que ele vai apresentar um trabalho não seja uma hora boa, de repente está passando por algum tipo de problema, alguma coisa assim e aquele momento ali não era o mais propício para aquilo acontecer e acaba acontecendo e ele não se sai tão bem quanto a gente achava que ele sairia. Então, às vezes, a correria também acaba impedindo eles de se aprofundar em determinado trabalho, estudar (PROFESSOR 1).

Destacamos aqui o fato de que esse professor não acredita que a nota reflete a aprendizagem do aluno por diversos motivos, com destaque em situações que abordam desde a falta de motivação até os problemas pessoais, que acabam contribuindo para a obtenção de notas diferentes do padrão esperado para determinado aluno, conforme seu nível de desenvolvimento. É claro que nos casos em que o aluno não prestou atenção às aulas e tirou nota suficiente pode gerar

desconfiança do professor com relação a possível utilização de métodos ilícitos como a famosa “cola”. Contudo, pautada numa visão tradicional de educação, na qual o professor é o detentor do conhecimento, desconsidera que a aula não é o único momento de aprendizagem, sem levar em conta que existem outras fontes e espaços para aprender.

Bom, pelo sistema que é avaliado e a forma como os nossos alunos levam o trabalho, levam a sério ou não levam a sério as disciplinas, acaba não sendo uma ferramenta ideal, porque eles estudam de um dia pro outro. [...] Assim, a nota não mede o crescimento dele, até porque se a gente conversar com ele depois, você vai ver que pouco daquilo ele absorveu realmente em relação àquela nota (PROFESSOR 4).

No discurso do professor constatamos indícios de que os alunos não têm o hábito de estudar durante o desenvolvimento das disciplinas, fazem isso em época de provas, ou seja, estudam para elas. Diante dessa situação, é preciso investir em atividades didáticas que possibilitem com que o aluno estude continuamente, sendo também avaliados de forma contínua e diversificada no decorrer de todo o processo, a fim de que percebam as dificuldades e, superando-as, possam avançar para outros conhecimentos e, ao avançarem, compreendam a importância de aprender sempre.

Não, porque naquele momento ali, a parte qualitativa, algumas partes qualitativas, participação, você vê o cara trabalhando, então, você está avaliando a pessoa trabalhando. Numa avaliação em grupos tem pessoas que não se dão bem em trabalhar em grupo. Isso vai refletir lá no seminário, na hora do seminário reflete, o professor não é bobo, ele tem o critério de avaliação, onde tem grupos trabalhando junto, isso reflete na nota do aluno. Outra parte também que o aluno pode estar com algum problema, às vezes, no dia de uma avaliação que reflete na nota. [...] A nota não quer dizer o que a pessoa é, porque às vezes teve problemas (PROFESSOR 6).

Fica evidente no discurso do professor 6, a necessidade de investimentos em instrumentos avaliativos variados, como forma de atender as diferentes habilidades dos alunos. Nesse sentido, os alunos que dominam melhor a escrita terão a oportunidade de demonstrar o aprendizado escrevendo, enquanto os alunos que se destacam pela oralidade terão a oportunidade de ser bem avaliados, por meio de

seminários ou outra atividade que utilize a expressão oral. As avaliações individuais, coletivas, teóricas ou práticas poderão possibilitar uma coleta de informações mais relevantes sobre a aprendizagem dos alunos, dando melhores subsídios para uma avaliação mais próxima da real aprendizagem alcançada.

Aquele número frio lá, não. [...] Você não vai analisar simplesmente uma avaliação escrita, não vai medir. Eu até falo pra eles: isso aqui é só pra ser um documento, avaliação escrita é falha. A escola tá mudando, obrigando pelo menos dois instrumentos [...] (PROFESSOR 7).

Com base na declaração do professor 7 sobre a exigência institucional em utilizar o mínimo de dois instrumentos avaliativos, conforme o Regulamento da Organização Acadêmica entendemos que essa diversidade, muito mais do que obrigação, corresponde a uma necessidade pedagógica, haja vista que como temos apontado durante o texto, permite que o professor avalie melhor as habilidades de cada aluno e assim pratique uma avaliação mais inclusiva.

Sinceramente, acredito que não. Já parei, pensei em situação de não fazer mais avaliação, mas eu preciso registrar uma nota, porque eu acho que seria muito mais difícil eu conseguir provar para um pai que o filho dele não está apto a avançar. Como que eu vou comprovar para o pai que o filho dele não está apto se eu não tiver uma avaliação, uma nota concreta?, E aí, muitas vezes isso gera até uma revolta, porque, às vezes, a gente passa por discussões calorosas, nessas reuniões, a gente para, será que eu ouço, ouço, ouço e eu continuo fazendo prova, mas e aí como que eu vou parar de fazer provas? Aí, eu não sei se a gente teria uma base um apoio institucional e um preparo acima de tudo pra poder fazer isso. Até porque eu acho que a avaliação escrita, ela é um tanto quanto falha, te toma um tempo muito grande para elaboração, pra correção. Tempo que você poderia estar gastando pra tentar intervir [...] depois é tudo atropelado, você precisa cumprir um prazo [...] (PROFESSOR 8).

Nas declarações do Professor 8, notamos que o mesmo se encontra diante de um dilema: fazer ou não avaliação, nesse caso, prova escrita. Acreditamos que a questão não está em se aplicar ou não avaliação, mas sim na escolha dos instrumentos adequados aos diversos conteúdos e na utilização dos dados obtidos por meio de cada avaliação. De nada adianta apenas constatar uma situação de não aprendizagem, quaisquer que sejam os instrumentos utilizados, é preciso investir

para superação dessas dificuldades. Essa é a melhor resposta para a instituição, para os pais e sociedade em geral.

Pelas respostas apresentadas, podemos dizer que os professores atribuem exclusivamente a responsabilidade e o fracasso nas avaliações aos alunos, sem considerar que isso pode ser fruto da metodologia de ensino adotada ou da escolha equivocada dos instrumentos avaliativos, haja vista que como mencionamos em outro momento deste texto, nem todo instrumento avaliativo consegue avaliar qualquer tipo de conteúdo. Há instrumentos muito mais voltados para avaliar conteúdos teóricos e outros que são mais úteis para avaliar os de natureza prática. Nesse sentido, para Vasconcellos (2007, p. 77):

O educador deve rever sua prática pedagógica, pois a origem de muitos dos problemas de sala de aula encontra-se aqui. Deve procurar desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa, de tal forma que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção.

Em oposição aos discursos da maioria dos respondentes, o Professor 2 demonstra ter uma visão diferente em relação às notas escolares:

Eu acredito que sim. Eu acho que eu sou muito exato, sou da área das exatas. É porque, pelo menos na disciplina, eu vejo assim, quem realmente participa e entende, sempre vai bem na avaliação, agora se for coerente, se você aplica uma avaliação com questões coerentes, que condiz com que você apresentou em sala, né? Agora se não for a mesma coisa, é claro que não vai avaliar, né? Eu acho que se tiver coerência representa, sim. [...] Então, a partir dessas notas, a gente pode trabalhar mais individualmente, se tem realmente essa dificuldade, se tem um pouquinho de preguiça ou os dois, como que seria (PROFESSOR 2).

Amparado pela formação na área de exatas, o Professor 2 acredita que as notas escolares representam, de fato, a aprendizagem dos seus alunos. Para tanto, argumenta que é preciso que avaliação consiga dar conta dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, podemos perceber uma avaliação ausente de subjetividade, que confia plenamente nos instrumentos avaliativos como ferramentas infalíveis quando trazem uma relação de coerência entre os conteúdos cobrados e a metodologia aplicada em sala de aula para ensiná-los aos alunos.

Outros dois professores ponderaram que a eficácia ou não do registro por meio de notas, depende da situação e contexto em que aquela nota foi produzida.

Eu acredito que é relativo, porque, de repente, eu posso avaliar um aluno num momento que esse aluno não está, vamos dizer assim, no melhor dia dele de ser avaliado e se o aluno não está no melhor dia dele de ser avaliado, por um motivo particular, sei lá, que às vezes a gente não tem conhecimento, a nota que está no boletim não representa o conhecimento dele. Ele tem, talvez, não, com certeza, capacidade muito além do que está naquela nota, ali. Agora tem as particularidades do aluno, que em sala de aula também tem os alunos que você não consegue extrair muita coisa e aí aquela nota mesmo tem situação em que você fica enfeitando, também, pode ser que a nota que está no boletim não ser, talvez, a nota real, porque você ajustou, deu uma, vamos dizer assim, aquela avaliada com mais carinho do processo. Então, eu acho que isso é relativo esse ser ou não ser representativo, lá no papel (PROFESSOR 3).

É possível evidenciar no discurso do Professor 3, a presença da subjetividade na sua forma de avaliar. Para ele, a nota é relativa em relação ao que o aluno sabe ou ainda pode aprender. Dessa forma, lança um olhar especial para os alunos, permitindo, inclusive, a possibilidade de melhoria da nota obtida numa determinada avaliação pela atribuição de pontos a mais. É uma forma, talvez, de compensar a falta de formação que o capacite para melhor utilizar os mecanismos avaliativos em sua prática, evitando com isso cobranças dos pais ou equipe pedagógica.

Sim e não. Depende. Sabe por quê? Vamos supor, muitas vezes, você elaborou uma prova, deu todas as dicas, aluno foi lá e conseguiu, outras vezes, vou dar um exemplo, essa avaliação que eu entreguei para trabalhar em grupo, quer dizer, tem gente que tirou, valeu 40%, 4 pontos, mas você vai ver que um trabalhou e outro não trabalhou, mas você só vai ver isso daí lá na frente, quando pedir questões relacionadas a esse conteúdo na avaliação. Então, até que ponto a avaliação avalia? Fica a interrogação, mas tem que fazer, né? Você vai ter que ter dados em mãos, alguém vai cobrar de você, vai ter que apresentar resultado (PROFESSOR 5).

Notamos no discurso do Professor 5 uma preocupação na utilização da avaliação como prestação de contas, seja para a família, seja para a gestão escolar. Mesmo sabendo das inconsistências existentes nas formas tradicionais de avaliar a aprendizagem, citando como exemplo os trabalhos feitos em grupo, nos quais somente alguns alunos se envolvem efetivamente nas atividades, o professor

registra aparente conformismo com a situação de ter que fazer porque o sistema exige que seja dessa forma.

Ao se posicionar criticamente em relação à maneira com que se opera com as notas escolares, no contexto avaliativo, Luckesi (2014) defende que é preciso investimento na aprendizagem satisfatória dos estudantes e a busca por outras formas mais justas e menos excludentes para registrar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. “O que importa é ensinar bem e aprender bem. As notas são formas de registros da memória escolar; são anotações, nada mais que isso” (p. 101).

Ademais, entendemos que a supervalorização das notas como forma de registro desvirtua a relação pedagógica em sala de aula, de modo que os professores buscam preparar seus alunos para as provas e os alunos almejam a qualquer custo a obtenção de boas notas, conforme argumenta Barriga (2003). Nessa perspectiva, para o autor, “frequenta-se a escola para obter notas” (p. 77). Dessa forma, a preocupação com a aprendizagem fica relegada a atividade secundária.

Hoffmann (2012) argumenta que a notas escolares não favorecem a memória do professor em relação às particularidades de cada aluno. Dessa forma, sugere que sejam feitas anotações e relatórios avaliativos com o objetivo de subsidiar ações pedagógicas para a melhoria das aprendizagens individuais. Nesse sentido, de acordo com a autora:

De posse destas “memórias construídas” estabelece-se o diálogo efetivo entre professores e alunos, entre os próprios professores e com as famílias, compartilhando-se histórias significativas de aprendizagem (HOFFMANN, 2012, p. 92).

Esse olhar diferenciado do professor em relação à aprendizagem do aluno, apoiando-se nesses registros apontados pela autora, permite que as notas ganhem um novo sentido, por mais que não representem a qualidade da aprendizagem.

Como instrumento avaliativo, a autoavaliação é uma importante ferramenta a favor de um processo de ensino e aprendizagem em que a figura do professor deixou de ser central, não se confundindo com perda de importância, e na qual o aluno assume importância ativa, refletindo criticamente sobre o percurso de sua aprendizagem, identificando as causas de possível baixo rendimento, não

necessariamente compondo um valor numérico, o que também poderiam ocorrer a critério de cada professor.

A esse respeito, questionamos os professores sobre a utilização da **autoavaliação** como recurso que pode ser utilizado para a melhoria das práticas avaliativas. Embora, seja uma ferramenta prevista nos documentos oficiais, há uma rejeição muito grande ao seu uso, como se percebe nas respostas:

A autoavaliação? Eu nunca utilizei. Eu penso até que os meus colegas me crucificariam se eu fizesse, mas eu acho que seria válido. Eu acho que seria um momento, é claro, com um trabalho todo, de chamar esses alunos para fazer uma reflexão sobre o desempenho deles naquilo ali. Eu tenho certeza que eles seriam honestos nessa parte [...] Eu acho que seria válido sim (PROFESSOR 1).

Mesmo não tendo utilizado a autoavaliação em sua prática avaliativa, o Professor 1 se mostra solícito em relação à adoção desse instrumento. Embora acredite que essa ideia não seria bem vista pelos colegas, ele afirma que se for feito um trabalho de conscientização com os alunos, é possível que os resultados sejam bem próximos da realidade, ou seja, os alunos forneceriam coerentemente as informações requeridas pelo instrumental utilizado.

É legal, né? Aí vai do caráter, da conduta, se eles forem sinceros com as respostas, eu acho que dá pra tentar, tudo é válido, né? Não sei se utilizaria! Difícil, né? Vai de cada pessoa, né? Uma boa índole, vai ser honesto. (PROFESSOR 2)

Ao ser questionado sobre a autoavaliação, o Professor 2 teve dificuldade em compreender como se daria tal prática. Mesmo achando legal a proposta, mostra-se em dúvida sobre a eficácia desse instrumento, sob a alegação de que tudo depende da honestidade dos alunos na hora de se autoavaliarem.

Bom, pra ser bem honesto contigo, eu acho que deveria ser utilizado. Agora eu acho que nós temos que trabalhar um pouco mais o fator cultural dos nossos alunos e nosso também, porque a hora que se fala em autoavaliação você pode ficar despreocupado, a maioria se dá nota 10, não tem honestidade na autoavaliação que está fazendo. Então, acho que falta pra ser usada essa ferramenta. [...] Nunca utilizei porque eu entendo, no meu entendimento, nós precisaríamos

estar um pouquinho a frente de realmente conscientização por parte nossa e também do aluno, seria avançar um pouco nesse sentido. Eu acho que no estágio em que nós estamos, eu vejo que essa autoavaliação, na minha, opinião seria irreal (PROFESSOR 3).

A questão da honestidade dos alunos também é fator crítico apontado pelo professor 3. Para ele, um trabalho de conscientização com os alunos seria essencial para os dados obtidos nas respostas das avaliações fossem o mais real possível.

Eu já tive professor que fez isso. Eu acho que a autoavaliação vai muito da criação, da moral que o aluno tem. Não que eles não tenham, mas assim, poucos alunos, você vê, assim, que se preocupam mesmo com o que eles estão aprendendo, mas a maioria se você dá uma autoavaliação, ele vai dar dez, nove. Eu nunca fiz isso, mas é uma boa ideia, acho que dá pra fazer. Eu faria atribuindo um peso menor, mas seria bacana pra ver (PROFESSOR 4).

Eu já usei isso umas 2 ou 3 vezes. E, aí, eu percebi que o nosso aluno não é preparado pra isso. Se eu pegar, aí, 10 alunos, 2 ou 3 vão ser sinceros, a maioria vai atribuir uma nota maior, não sei porque, o que eles pensam, se é uma forma, talvez, de eles compensar uma outra que eles foram mal. [...] Então, assim, com a mentalidade que os nossos alunos tem hoje, eu acho difícil, né? Porque eles não têm essa consciência de fazer realmente uma autoavaliação, uma autocrítica. Até nós mesmos, temos essa dificuldade (PROFESSOR 8).

Para os dois professores acima citados, os alunos se utilizam da autoavaliação como forma de compensar as notas perdidas nas demais avaliações, de modo que, segundo os professores atribuem valores muito maiores do que realmente tirariam, caso fossem usado outro instrumental avaliativo.

Eu tenho minhas dúvidas pela idade deles. [...] Não sei. Hoje no momento essa nossa clientela aí, essa idade, muito imaturos, principalmente, nossa área aqui em que uns estão aí não estão pelo curso agropecuário. Não, no momento não, nunca usei (PROFESSOR 5).

Não, não concordo, não faço isso! Caráter, nem todos os alunos são pessoas de bom caráter, eles sempre acham que são o Pelé ou Einstein. Então, a autoavaliação, pra mim, é enganosa. Nunca utilizei, não vou utilizar, quer dizer, já utilizei, lógico, tentei trabalhar com isso, mas eles se enganam a eles mesmos ou tentam enganar outras pessoas, né? Então, o caráter que eu falo é que eles tentam te enganar achando que está te enganando, na verdade, estão enganando a si mesmos (PROFESSOR 6).

Para os Professores 5 e 6, a dificuldade na adoção desse recurso avaliativo reside, também, no despreparo ou desonestidade dos alunos para praticar uma autoavaliação coerente com a aprendizagem alcançada. Contudo, nos dois casos, as justificativas apresentadas escondem um receio em perder um pouco do poder que é conferido ao professor pela avaliação, haja vista que são docentes que prezam pela disciplina em sala de aula e, como já vimos, a avaliação contribui significativamente para esse disciplinamento, por meio da ameaça constante de reprovação.

A partir de uma leitura dos dados colhidos com os professores, é quase que consensual o fato de que esse tipo de instrumento não é utilizado porque os professores consideram que os alunos não estão preparados para atribuírem uma nota ou conceito a sua aprendizagem. Nesse sentido, os professores relacionam alguns fatores relativos à maturidade, honestidade, moral, índole, como condições necessárias para que a autoavaliação ganhasse importância, embora, alguns deles tenham demonstrado simpatia com a ideia de adotar mais essa ferramenta.

Contudo, defendemos que, ao não utilizar a autoavaliação por conta desses aspectos apontados pelos professores, a escola perde uma grande oportunidade de trabalhar esses temas em sala de aula, a partir de situações reais, contribuindo para a formação de sujeitos mais éticos.

Nesse sentido, para Villas Boas (2008, p. 31):

A Autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa. Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho [...].

Dessa forma, ainda segunda as ideias da autora, o objetivo da autoavaliação não é com a nota ou conceito dado pelo aluno, mas que ele consiga refletir continuamente sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem, numa perspectiva emancipatória. Por isso, a autoavaliação:

[...] não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de

registrar suas percepções. Seu grande mérito é ajudar o aluno a perceber o próximo passo de seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor incentivar a prática da autoavaliação pelos alunos continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los (VILLAS BOAS, 2008, p. 52).

A autoavaliação, nessa ótica, se configura em um componente importante da avaliação formativa, à medida que possibilita ao aluno reorientar a sua aprendizagem continuamente, não se resumindo a um único instrumental ou momento, mas ao longo de todo o processo. É preciso, pois, criar espaço de diálogo contínuo entre professor e aluno para discussão a respeito do processo de ensino e aprendizagem, sobre as tarefas realizadas, atitudes, criando uma empatia que corrobora para a pluralidade de ideias (HOFFMANN, 2014).

Por fim, quisemos saber como os professores utilizam pedagogicamente os resultados das avaliações. O objetivo da pergunta foi descobrir as possíveis estratégias pedagógicas adotadas após a aplicação e correção das avaliações, ou seja, **as intervenções pós-avaliação**. As respostas se materializaram nos seguintes resultados:

[...] Às vezes, eu acho que a avaliação não reflete aquela nota, né? Aquela quantidade de números ali, ela não reflete o que de fato aquela pessoa sabe, mas aí depois que eu tenho essas notas em mãos, é uma das minhas maiores dificuldades, porque eu fico meio sem saber o que usar. [...] Quando uma turma toda vai mal, eu acho que a responsabilidade é mais minha do que deles, porque eu acho que eu não estou me fazendo entender, sendo assim, eu teria que parar e rever o que eu estou utilizando. Talvez, a minha maneira de apresentar os conteúdos para eles não estiver sendo a melhor e aí rever isso aí, conversar com a turma, inclusive, ver o que eles têm para me dizer, porque, às vezes, eles não estão conseguindo entender o que eu digo ou relacionar aquilo lá com o mundinho deles e, aí, eles não demonstram grande interesse, nisso aí. Eu acho que é, de fato, parar e refletir sobre a minha prática, sobre o que eu estou fazendo. E claro que tem, assim, a parte do interesse dos alunos e tal, mas se eles não têm interesse, eu acho que é porque eu não estou sendo interessante, é porque eu não estou mostrando o quanto aquilo pode ser interessante. Então, eu acho que a responsabilidade, nesse caso, é mais minha do que deles (PROFESSOR 1).

Podemos perceber no discurso do Professor 1 que a utilização pedagógica dos resultados expressos nas notas representa um grande desafio em sua prática

docente, talvez, explicado pela falta de experiência na carreira do magistério. Então, como alternativa para suprir essa lacuna, o docente procura fazer uso dos resultados como forma de avaliar também a sua prática enquanto professor, questionando sua metodologia e a forma de abordar os conteúdos com os alunos, colocando-se como responsável, inclusive, pela falta de interesse demonstrada por alguns alunos.

Então, já teve momentos, não foi esse caso desse primeiro bimestre, esse ano, que a maioria foi bem, mas no ano passado, até porque foi a primeira vez que eu dei aula para o médio, tiveram momentos, assim, que eu refiz a prova em sala com eles, porque a maioria foi mal, aí, eu achei, assim, que não estava repassando legal as informações. Então, acho que com a experiência, a gente vai detectando, sabendo como repassar as informações melhor ainda, tanto é que nesse bimestre, pouquíssimos foram mal. Aí, eu senti essa necessidade ou deveria ter feito individualmente com esses que foram mal (PROFESSOR 2).

A pouca experiência docente também fica evidenciada na resposta do Professor 2. Em busca de alternativas para superar o insucesso de grande parte dos seus alunos, o docente utiliza a estratégia de refazer a prova com os alunos, como se isso fosse suficiente para levar os alunos ao aprendizado desejado. A repetição de um instrumento, sem que tenha havido um investimento didático em propiciar a aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado, por meio de uma atenção voltada aos alunos com maior dificuldade, demonstra uma preocupação com o resultado em detrimento da aprendizagem por parte do aluno.

Aquela velha e boa reflexão do que aconteceu no bimestre, qual o motivo daquele resultado. Quando eu falo resultado não é o motivo da nota ser baixa não. Eu falo resultado no todo. Por que tal turma se superou? Por que tal turma foi ruim? O que aconteceu? Eu acho que o momento de se fazer essa autoavaliação, aí sim, fazer essa reflexão e chamar a turma para uma discussão ao início do 2º bimestre. Aí, como você falou, você tem notas, você tem dados. E aquela turma não saiu melhor porque eram as conversas, era o desinteresse, como é que é? Por que tal turma foi e tal turma não foi? Então, é a hora de chegar e sentar e refletir sobre o que aconteceu e sentar com a turma também. [...] O objetivo central é levar esse conhecimento e aí, o que faltou? Por que esse conhecimento não foi levado a contento? Qual a mudança que nós podemos realizar para o próximo bimestre para poder melhorar isso aí? (PROFESSOR 3).

Alguns pontos merecem destaque na fala do Professor 3. O primeiro deles é o fato de que o mesmo, em suas palavras, diz que faz dos resultados das avaliações uma forma de autoavaliação. Contudo é visível que a responsabilidade das falhas no processo de ensino e aprendizagem é lançada sempre sobre os alunos, eximindo com isso a metodologia adotada pelo professor de qualquer culpa por esse mau resultado apresentado pelos discentes. Na sequência, é explicado que a autoavaliação procura melhorar as ações pedagógicas do próximo bimestre, mas em nenhum momento se faz menção sobre a retomada dos conteúdos não aprendidos.

Quando, assim, eu tento me avaliar também como professor [...] quando chega e as notas são baixas, aí, eu tento modificar a forma de dizer [...] já volto o conteúdo. Semestre passado, mudei várias vezes a forma de explicar, voltei o conteúdo desde o início. Eu peguei a disciplina na metade, mas no meio eu voltei tudo no início, dei tudo novamente, porque eles não estavam entendendo, então, me preocupo com o que eles estão aprendendo [...] (PROFESSOR 4).

Apesar da falta de experiência, perante uma situação crítica de aprendizagem, o Professor 4 procura alternativas para resolvê-la. Para isso, tenta abordar o conteúdo de diversas maneiras, voltado nos pontos que causaram mais dúvidas nos alunos. Essa postura representa uma maneira adequada de se trabalhar pedagogicamente a partir dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações.

Levo ao conhecimento da supervisão. Tenho feito isso, mas frequentemente tá difícil. Olha, você tem essa carga horária de pesquisa, você tem um prazo pra entregar nota, você tem aqueles atropelos no meio. Vou dar um exemplo, quinta feira é dia que eu tenho aula com a turma só esse mês foi dois dias sem aula quer dizer 4 aulas, você tem que correr para fechar isso, correr aqui tem que aplicar recuperação. É assim, é esse tempo! Você já pensou se você tivesse mais tempo poder ficar com 10 alunos na sala que não saíram bem e você chamar no espaço aí. Você vai chamar que horário? À tarde, esse menino tá em outra sala assistindo outra aula de outro professor, você poderia trabalhar o que foi que houve. Isso é interessante! (PROFESSOR 5).

Notamos no discurso do Professor 5 uma preocupação voltada para a prestação de contas do desempenho dos alunos à equipe pedagógica do campus,

como forma de buscar apoio interno para justificar esses maus resultados com as famílias dos alunos. O professor aponta alguns fatores que no seu entendimento prejudica um fazer pedagógico mais voltado à aprendizagem dos alunos, com destaque na obrigação de cumprimento dos prazos para entrega de notas; a carga horária destinada ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, atualmente doze horas nas regulamentações do IFRO, o curso ocorre em turno integral, matutino e vespertino, somado à falta de tempo necessário para que os professores recuperarem paralelamente os conteúdos não aprendidos pelos alunos com maior dificuldade.

Ao discorrer sobre situações como as relatadas acima, Luckesi (2011b) critica duramente esse tipo de postura baseada em lamúrias, pois deste modo:

[...] dificilmente vamos zelar pela aprendizagem, buscando soluções para os impasses; ao contrário, com a lamentação expressa nessas falas, permaneceremos aprisionados nas dificuldades, parecendo que nada pode ser feito a fim de melhorar os resultados (p. 185).

É preciso, então, que cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem assuma a sua parcela de responsabilidade e não fique procurando desculpas, apontando culpados. Afinal, a culpa nunca recai unicamente sobre um indivíduo, pois representa a soma de diversos fatores contribuintes para determinada situação de insucesso escolar.

[...] De um bimestre pra outro, trabalho diferente, já não é mais a mesma metodologia do mês anterior. Se eu vi que o peso da quantitativa foi muito pesado, já dou uma baixada nela, já crio outro recurso, outra ferramenta, no caso, para o aluno aprender algo diferente e tentar mostrar coisas diferentes pra ele e, durante o bimestre, explicar o que aconteceu no anterior, o que eu estava querendo. Talvez, ele não entendeu o que eu queria. [...] Às vezes, o aluno foi mal, então, [...] eu encho a cabecinha deles naquela parte que eu vi que eu fiz a minha avaliação na hora que eles sentiram dificuldade em nutrição, então, eu faço muito isso, mas sem eles perceberem, aí, eles acabam aprendendo aquilo, o que eu queria que eles aprendessem e sigo a disciplina e sigo o curso e sigo o fluxo (PROFESSOR 6).

Nas declarações dadas pelo Professor 6 destacamos como ponto positivo o fato de que, segundo ele, procura modificar sua metodologia diante do insucesso

ocorrida em uma turma. Contudo, o referido professor ressalta como exemplo de mudança de estratégia em seu discurso, a simples alteração no peso das avaliações. Por esse caminho a preocupação centra-se no resultado final, na melhoria da nota, sem que isso tenha reflexos na recuperação dos conteúdos não aprendidos na etapa anterior. Em outras palavras, mascara-se o problema da aprendizagem por meio de atividades de menor complexidade, contribuindo para com um peso maior na configuração de uma nota.

De acordo com Vasconcellos (2007, p. 111-112):

Se o aluno não está aprendendo, o que precisa não é de nota, de pontinhos a mais; ele precisa ser ajudado para que venha a saber. Entendemos, pois, que a verdadeira superação da reprovação advém de um sério compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. [...] Esse compromisso se traduz, por exemplo, na revisão da proposta de trabalho do professor, visando adequá-la às necessidades dos alunos; na recuperação instantânea, no processo mesmo de ensino-aprendizagem; nas atividades diversificadas; na orientação de estudos; no trabalho específico de complementação de experiências pedagógicas, etc.

O autor, com isso, reforça o zelo que o professor precisa ter para garantir que os direitos de aprendizagem dos alunos se tornem realidade, numa perspectiva incluyente, que considera não apenas o aprender, mas também o apreender o conhecimento a fim de que possa utilizá-lo nos mais diversos contextos sociais.

Da análise do conjunto das falas dos professores pesquisados, destacamos que poucos deles demonstram uma preocupação pedagógica em refletir sobre os resultados alcançados pelos alunos nas avaliações. Essa atitude reflexiva sobre a própria prática, procurando visualizar possíveis falhas no percurso, é o primeiro passo para que ocorra a mudança, mas ainda não representa a mudança em si. Faz-se necessário concretizar em ações de intervenções pedagógicas nas turmas com maiores dificuldades, incluindo-se, nesse caso, o atendimento individualizado para a superação das dificuldades percebidas nos alunos.

Com relação à devolução dos resultados das avaliações para os alunos, Luckesi (2011b) considera que são momentos privilegiados em que o professor pode estreitar a aproximação com seus alunos, na medida em que aponta falhas, enfoca aspectos positivos, sem que em nenhum momento desqualifique o aluno e sua

capacidade em aprender. Entretanto, não percebemos na prática pedagógica dos professores pesquisados a adoção dessas atitudes apontadas pelo autor.

Para Luckesi (2011b, p. 392) faz parte do “pacto ético profissional” o compromisso do educador em investigar as causas que estão interferindo na não aprendizagem de seus estudantes e, portanto, investir na superação das mesmas, não se conformando em deixar alunos para traz no percurso formativo, como se isso não fosse sua responsabilidade.

Nessa perspectiva, os estudos de recuperação da aprendizagem, não de notas, representam importantes momentos para se intervir pedagogicamente, visando à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Então, primeira atitude e eu já fiz isso várias vezes é fazer com eles uma autoanálise da minha aula [...] e a questão da simples e pura recuperação, também, onde a gente tem lá uma carga horária, que precisa ser cumprida com recuperação e você revisa os conteúdos, mesmo. Inclusive, agora, estou achando melhor essa forma de liberar quem passou e ficar só com os alunos que estão [...] (PROFESSOR 8).

O depoimento do Professor 8 faz referência aos estudos de recuperação semestral, previstos no Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos de Nível Médio (IFRO, 2010), por meio do qual se reserva uma carga horária, excedente, que corresponde ao mínimo de 10% da carga horária total da disciplina para fazer recuperação com os alunos que não atingiram a média semestral. Os alunos que não se enquadram nesse cenário são dispensados dessas aulas de recuperação semestral, embora tenham o direito de participar das atividades de monitoria e atendimento ao aluno, realizadas por monitores e professores, respectivamente, durante o decorrer do ano letivo.

Faço recuperação, sim. Voltar esses conteúdos, ver onde é que eles estão encontrando maiores dificuldades, de repente, trabalhar de umas maneiras diferentes esses mesmos conteúdos, procurar alguma coisa que solucione isso aí. (PROFESSOR 1).

Agora com esse instrumento do PIT (Plano Individual de Trabalho), de atendimento ao aluno vai ficar excelente para o professor, para o aluno, esse horário reservado, então, vai ser esse instrumento [...] (PROFESSOR 7).

O formato de configuração no Regulamento da Organização Acadêmica (IFRO, 2010), semestralmente evidencia que a recuperação não dá conta de melhorar significativamente a aprendizagem da maioria dos alunos que estão abaixo dos níveis esperados de aprendizado, sendo utilizada como mais uma possibilidade para melhorar a nota. Isso porque, pela quantidade de alunos e pelo tempo reservado (10% da carga horária da disciplina), não se consegue individualizar esses momentos de estudos, nem nas estratégias de ensino e, tampouco, no tipo de avaliação aplicada, geralmente, a mesma para todos os alunos em recuperação semestral, nada diferente do que ocorre durante os bimestres.

Sobre a maneira burocrática na qual ocorre a recuperação na maioria das escolas, apenas para cumprir os preceitos legais, Romão (1998, p. 44) lança o seguinte questionamento:

Ora, se o aluno não aprendeu determinado conteúdo ou não atingiu determinado objetivo de uma unidade didática específica, e se esse conteúdo ou esse objetivo é pré-requisito para se iniciar a unidade subsequente, que sentido faz colocar recuperação depois de esgotado todo o programa?

Fica evidente a preocupação com a recuperação da nota e não da aprendizagem. Contudo, acreditamos que os esforços e o compromisso do professor devem estar voltados para a aprendizagem efetiva dos alunos, considerando que:

[...] a “recuperação”, mais do que uma estrutura da escola, deve significar uma postura do educador no sentido de garantir essa aprendizagem por parte de todos os alunos, especialmente daqueles que têm maior dificuldade em determinados momentos e conteúdos (VASCONCELLOS, 2007, p. 94).

Desse modo, para a eficácia da recuperação é preciso que a avaliação ocorra no decorrer de todo o processo de aprendizagem a fim de que, respeitados os ritmos e as dificuldades individuais, nenhum aluno fique para trás em relação ao restante da turma. O professor que desenvolve a sua prática pedagógica pautada na perspectiva da inclusão, não se omite jamais do seu papel de educador, zelando continuamente pela aprendizagem dos educandos.

Conforme as análises feitas das entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa, conseguimos eleger uma visão mais abrangente do grupo participante sobre diversos pontos referentes à avaliação. As perguntas lançadas auxiliaram na constatação do significado que os professores dão ao ato de avaliar, o seu conhecimento sobre avaliação formativa, os instrumentos mais utilizados, a relação com as notas escolares, e como os mesmos agem diante dos resultados individuais e/ou coletivos.

As respostas às nossas inquietações expressas na questão norteadora e no objetivo geral confirmaram as hipóteses de que estávamos diante de um grupo de professores que, por serem formados em nível de bacharelado, apresentavam grandes dificuldades em avaliar a aprendizagem dos alunos, mesmo sendo profissionais com excelente qualificação técnica em suas áreas de formação.

Diferentemente da concepção teórica defendida nessa pesquisa, pela qual compreendemos que a avaliação da aprendizagem é um subsídio pedagógico de acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, a partir do diagnóstico, por meio de diversos instrumentos, e da tomada de decisão para intervenção pedagógica sobre as dificuldades constatadas nos resultados, no contexto das práticas avaliativas pesquisadas, percebemos um ato de avaliar que muito se aproxima dos chamados exames.

Constatamos assim a predominância de uma prática de avaliação com características quantitativas, que servem apenas para classificação de alunos em aprovados e reprovados, por meio das notas escolares, de maneira que quase sempre ocorre em etapas finais do processo, sem a chance para intervenções. A partir de então, decide-se o prosseguimento ou não nas séries seguintes com base em valores numéricos, em muitos casos poucos décimos, sem a devida interpretação qualitativa dessas notas e muito menos o investimento na recuperação das defasagens apontadas, não havendo, portanto, nessas avaliações as características formativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Ao eleger a avaliação da aprendizagem como objeto de estudo, o pesquisador precisa ter em mente a ideia de que está entrando em um dos assuntos mais polêmicos na área da educação, que em sua dimensão prática é envolto de conflitos, incertezas e muitos equívocos. Talvez, por isso, desperta o interesse de tantos estudiosos que procuram abordar a influência da avaliação na configuração do processo de ensino e aprendizagem, bem como nas relações estabelecidas em sala de aula por professores e alunos.

Optamos pelo desenvolvimento desse estudo por acreditarmos que ainda há muito para avançar em termos de discutir a avaliação no sentido de superação apenas dos discursos para adentrar o contexto da ação. Muitas são as concepções teóricas sobre a temática avaliativa que, ao longo do tempo, alcançaram um nível de discussão que tece críticas contundentes às teorias mais antigas que concebem o ato de avaliar como sinônimo de medida, com a valorização dos aspectos quantitativos. Essas concepções se fazem presentes nos documentos e nos discursos de boa parte dos professores, sem, no entanto, com raras exceções, surtir o efeito pretendido nas práticas em sala de aula.

Nessa direção, compreendemos que a avaliação da aprendizagem engendra um conjunto de concepções, entre elas, de educação, homem e sociedade, que marcam significativamente a maneira com que essas práticas avaliativas ocorrem ao longo da história, na medida em que essas concepções vão sendo modificadas.

Assim pensando, depois de escolhida a temática, avaliação da aprendizagem, e o local da pesquisa, Campus de Colorado do Oeste do IFRO, delimitamos o nosso estudo nas disciplinas do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na busca por entender como os docentes das disciplinas específicas do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária concebem e lidam com os procedimentos avaliativos em suas práticas profissionais.

Com base no objetivo geral da pesquisa, investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, visando subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, procuramos

responder a questão norteadora proposta, por meio da análise das entrevistas realizadas com os professores participantes, nas quais foi possível conhecer o que pensam, como avaliam, quais instrumentos utilizam e o que fazem com os resultados dessas avaliações.

Considerando a análise dos dados coletados na entrevista semiestruturada ficou muito evidente que no grupo de professores participantes há uma lacuna de formação voltada para os conhecimentos pedagógicos, tendo em vista que não foram formados em cursos de licenciaturas e, poucos deles, desenvolveram formação continuada na área de educação. Essa carência de saberes pedagógicos tem reflexos muito perceptíveis na maneira com que se ensina e, conseqüentemente, como se avalia, o que confirma a hipótese adotada na pesquisa.

A respeito das concepções de avaliação desses professores, os dados são reveladores de uma prática de avaliação classificatória, excludente, que valoriza muito os aspectos quantitativos expressos pelas notas escolares, a ponto inclusive de se reprovar os alunos com base em décimos de pontos. Nesse sentido, encontramos em nosso estudo, uma concepção que se aproxima muito mais da pedagogia dos exames escolares, voltados à promoção ou reprovação dos alunos, do que da concepção formativa que adotamos como perspectiva teórica nessa pesquisa. Isso é muito visível também quando analisamos as queixas de alguns dos professores participantes sobre o processo seletivo para ingresso no curso. Para os docentes participantes da pesquisa, o processo é falho por não ter nota de corte, possibilitando que muitos alunos entrem com médias bem baixas e com grandes dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos instrumentos avaliativos utilizados, no contexto dos participantes, a prova escrita tem presença marcante na prática de todos os entrevistados. Embora haja o uso de outros instrumentos: resenha, seminários, relatórios, trabalhos de pesquisa, é a prova escrita o recurso principal, tendo por isso a atribuição de um peso maior para composição de uma nota final. Assim, outras atividades que são desenvolvidas durante o bimestre letivo, respondem por um valor bem menor que ela, sob a alegação por parte de alguns professores de que se a prova valesse menos pontos, estariam dando chance para os alunos que não gostam de estudar.

É importante mencionarmos que a prova escrita, da forma que é utilizada tem um poder muito grande nas mãos do professor. Por um lado, colabora para criar uma atmosfera em que os alunos se veem pressionados a estudar com o objetivo de

atingir uma boa nota nessas provas. Por outro, o professor percebe que também pode se utilizar dessa ferramenta como forma de controle, como disciplinamento da turma por meio da ameaça da reprovação.

Ainda sobre os instrumentos avaliativos, percebemos que estes são aplicados no final dos bimestres, após um número significativo de conteúdos abordados. Considerando a necessidade de corrigir e devolver essas avaliações, não há um tempo disponível suficiente para desenvolver uma intervenção com os alunos que não foram tão bem nos resultados, servindo apenas para constatar a situação, revelando indícios das características classificatórias desse tipo de avaliação. Aliás, o que se faz diante dos resultados apontados pelas avaliações é um ponto que deixa a desejar na prática da maioria dos professores pesquisados.

Primeiro, porque o espaço de tempo entre a aplicação das avaliações e o final da etapa letiva é muito pequeno e não permite que se faça uma devolutiva pedagógica desses resultados, como por exemplo, corrigindo-os com a turma, apontando sem discriminação os equívocos individuais ou coletivos, enfim, fazendo dessa atividade um momento de aprendizagem, a partir da concepção de erro como princípio formativo.

Segundo, porque pressionados pela burocracia administrativa, os professores precisam seguir com os conteúdos presentes nas ementas das disciplinas, haja vista que não há uma seleção didática desses conteúdos. Assim, fica evidente o sentimento de obrigação de dar conta de todos os fatores implicados no processo, mesmo que para isso os alunos com mais dificuldade fiquem pelo meio do percurso, não consigam acompanhar o professor, pois exigem tempo, dedicação e estratégias de ensino diversificadas para superação dessas dificuldades.

Mesmo em face dos aspectos negativos apontados nas práticas dos pesquisados, entendemos que o grupo de participantes reagiu positivamente à ideia de contribuir para a consecução de nossos objetivos ao realizarmos a pesquisa. Lembramos que muito embora não tenham formação destinada ao exercício do magistério, esses profissionais carregam saberes técnicos e experiências que, aliados aos saberes pedagógicos construídos, a partir de uma formação continuada, poderão contribuir para um trabalho docente compatível com as reais necessidades dos alunos.

Sabemos que a formação continuada docente pode ocorrer de diferentes formas, em momentos e lugares diversos. Assim, estamos nos capacitando ao ler

um texto, partilhando ideias com outros colegas, participando de cursos, seminários, eventos, além dos aperfeiçoamentos e especializações, entre outros. Enfim, temos opções que variam entre algo pronto, formatado e imposto pela Gestão Educacional ou elaboramos o nosso percurso formativo, fazendo as escolhas a partir de nossas necessidades e interesses. Desse modo, pelas características que marcam a profissão docente, estarmos continuamente em formação é uma exigência profissional, independente do que nos é oferecido ou do que escolhemos.

Nessa perspectiva, os professores do Instituto Federal de Rondônia – Campus de Colorado do Oeste, sujeitos de nossa pesquisa, têm a possibilidade de participar de muitas capacitações, haja vista que o orçamento anual da instituição prevê recursos com essa finalidade, especialmente, para capacitação em nível de pós-graduação. Contudo, como estamos nos referindo a professores formados em bacharelado, os mestrados e doutorados escolhidos são em áreas específicas da formação inicial. Em consequência, forma-se um profissional muito mais voltado para trabalhar com a pesquisa, o que nem sempre se reflete em boas práticas de ensino, como constatamos no decorrer da pesquisa.

Embora os dispositivos legais determinem a obrigação de os sistemas de ensino de oferecerem formação pedagógica para esses profissionais bacharéis, da parte do docente é apenas um direito, ou seja, ele não é obrigado a fazê-la, mesmo que lhe seja ofertado. Portanto, é necessário um processo construção de saberes que contribuam para que o docente tenha consciência da importância da aprendizagem constante na melhoria de sua ação profissional.

Em face desse contexto, sugerimos como contribuição desta pesquisa que a Instituição oportunize capacitações dentro da própria escola, onde se encontram situações reais, que procure romper com a artificialidade presente em muitas formações externas ao contexto escolar, para com isso conquistar a adesão do professor por meio de uma aprendizagem significativa para suas práticas avaliativas.

Tais estratégias de formação teriam como objetivo geral: promover ações para capacitação de docentes bacharéis do IFRO, *Campus* Colorado do Oeste, a fim de contribuir para a melhoria das práticas de avaliação da aprendizagem escolar.

A metodologia adotada para a formação continuada em avaliação da aprendizagem precisa ter como fundamento básico a flexibilidade, haja vista que ocorrerá no local de trabalho em que, portanto, já tem uma dinâmica organizacional. Nesse sentido, é preciso que os professores e a equipe coordenadora encontrem

conjuntamente as melhores estratégias para o desenvolvimento da formação ao longo do ano letivo por meio da adequação de horários e espaços educativos a fim de que atenda, de maneira satisfatória, às necessidades da maioria do grupo.

É importante destacarmos que os professores efetivos do Instituto Federal de Rondônia têm carga horária, em contrato, de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Essa carga horária é dividida entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de tempo reservado para atendimento discente e à gestão. É exatamente esse tempo dedicado ao assessoramento à gestão que poderá ser utilizado, em grande parte, para a implantação dessa formação em serviço, sendo computado no plano individual de trabalho do professor para fins de registro institucional dessas atividades e prestação de contas aos órgãos externos de controle, como por exemplo, a Controladoria Geral da União (CGU), que regularmente realiza auditorias.

A ideia inicial, não como imposição, mas como caminho possível de ser seguido, baseia-se na formação de grupos colaborativos de estudo, nos quais podem ser desenvolvidas atividades específicas sobre avaliação da aprendizagem como partilha de experiências, oficinas pedagógicas, leitura e partilha de textos e materiais, estudos dirigidos, estudos de casos, tudo isso a partir da realidade trazida pelos professores participantes. Esses agrupamentos podem ser feitos, a princípio, pelo critério de afinidade ou por área de formação, a fim de fortalecer esses laços, para posteriormente, formar grupos de áreas diferentes, o que possibilitaria a elaboração de projetos integradores de ensino.

Por entendermos que o processo formativo pode usufruir das opções tecnológicas que estão disponíveis no meio educacional, é possível a utilização também do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, já em funcionamento no *Campus*, como espaço para disponibilização de materiais e, conseqüentemente, ampliação da rede de partilha por meio de vídeos, fóruns, *chats* e outros recursos de interação virtual inseridos nesse ambiente.

Além disso, profissionais das redes municipal e estadual, pesquisadores dos grupos de pesquisa ligados às universidades que desenvolvem trabalhos na área da avaliação da aprendizagem poderão ser convidados a participar desses encontros formativos, contribuindo com palestras, oficinas, seminários e outras formas de socialização do saber. Cremos que essa aproximação é essencial para que não se formem grupos de estudo fechados, incapazes de dialogar com outras realidades.

Pelo fato de ocorrer no próprio ambiente escolar, os recursos materiais necessários para a execução desse tipo de formação se constituem dos já existentes na instituição: computador, impressora, projetor multimídia, papéis, livros sobre avaliação da aprendizagem (acervo da biblioteca), sala de aula ou de reuniões.

Quanto aos recursos humanos, o Departamento de Desenvolvimento de Ensino do Campus é formado, além do chefe imediato, por duas Pedagogas que exercem o trabalho de supervisão e por dois Técnicos em Assuntos Educacionais, lotados nesse setor responsável pelo apoio pedagógico aos professores. São esses profissionais que poderiam assumir institucionalmente a coordenação da formação, com o apoio da Direção de Ensino e da Direção-Geral do Campus.

Contudo, ressaltamos que por toda a complexidade que envolve o ato de avaliar, sabemos que as mudanças ocorrem de forma muito lenta. Por conseguinte, não podemos esperar que uma estrutura que se arrasta historicamente mude de um dia para o outro. Além do mais, é necessária, inicialmente, uma vontade individual e coletiva de mudar para em seguida colocar em prática as mudanças, começando pela própria concepção que se tem de avaliação, o que como dissemos anteriormente está atrelada a outras concepções, sem ao menos termos consciência disso.

Como dissemos em outra parte dessa dissertação, a avaliação da aprendizagem é um objeto de estudo que possibilita diversas abordagens. Mesmo sendo um campo de pesquisa há muito explorado, é preciso ter a consciência de que ainda permanecem lacunas as quais podem ser percebidas pelo olhar investigativo de outros pesquisadores, a partir de outros pontos de vista. Tínhamos essa ideia preconcebida e continuamos a pensar dessa forma no momento em que finalizamos esse trabalho.

No nosso caso, optamos por delimitar o grupo de participantes apenas com professores bacharéis. Assim, como sugestão, podem ser ouvidos, ainda, outros sujeitos como alunos, pais, supervisores, como forma de enriquecer ainda mais a análise das práticas docentes em avaliação da aprendizagem.

Outra possibilidade bem próxima da realidade que escolhemos, seria a realização de uma pesquisa que acompanhasse a aplicação das ideias de formação aqui sugeridas. Essa possibilidade exige uma dedicação maior para acompanhar

com profundidade o desenvolvimento das ações adotadas na formação porque ocorreriam durante todo o ano letivo.

Por fim, reafirmamos a nossa concepção de que as mudanças fazem parte de qualquer processo. Há quem as deseje e há aqueles que lutam com todas as forças contra elas. Fazemos parte do grupo que comunga a ideia de que mudar é fator primordial para o alcance de melhorias em nossas práticas docentes. Entretanto, as vontades precisam sair do campo das ideias e partir para ações práticas. Para tal, reconhecemos a necessidade de disposição dos educadores para enfrentar os obstáculos que são postos pelos reacionários.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2012.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas forma de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BALLESTER, Margarita. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame In ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03/12/2014

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6/2012**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 22/11/2014.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **A avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 51-79.

_____; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **A avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 13 - 26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29 - 49.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Editora Ática, 1995.

_____. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HARGREAVES, Andy. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

IFRO, **Projeto Pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Porto Velho, CONSUP, 2012. Disponível em: http://www.ifro.edu.br/consup/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=25&Itemid=11&limitstart=30 Acesso em: 23 de março de 2014.

_____. **Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI**, Porto Velho, CONSUP, 2014.

_____. **Regulamento da organização acadêmica dos cursos técnicos de nível médio – ROA**. Porto Velho, CONSUP, 2010.

KRUMMENAUER, Wilson; FILHO, João Bernardes da Rocha. Experiências de ensino de física na educação de jovens e adultos a partir de um tema gerador. *In* BORGES, Regina Maria Rabello. **Interatividade e transdisciplinaridade na educação científica e tecnológica de jovens e adultos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola: lembrando conceitos e recriando práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: EDUFAL, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PEÑA, Antonio Ontoria. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **A avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Papirus Editora, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. *Proposições*, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1988.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Tópico 1- Formação inicial e carreira docente

- 1- Qual a sua formação inicial?
- 2- Você cursou pós-graduação? Qual?
- 3- Depois de formado, você atuou diretamente na área de formação?
- 4- Quais os motivos te levaram a se tornar professor (a) e a não exercer a profissão em outra área?
- 5- Fez algum curso na área de educação? Se sim, qual a carga horária?
- 6- Quais as maiores dificuldades encontradas no exercício do magistério?
- 7- Pensando-se em formação continuada, quais cursos você acredita que poderiam contribuir para melhorar a sua prática docente e a dos seus colegas professores?

Tópico 2- Avaliação da aprendizagem

- 1- Para você, no contexto das práticas de sala de aula, o que significa avaliação da aprendizagem?
- 2- Em quais momentos da rotina escolar você pratica avaliação da aprendizagem?
- 3- Quais os instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem você utiliza, com mais frequência, em sua prática docente?
- 4- Utiliza algum critério para distribuir os pesos de cada avaliação? Quais?
- 5- O Projeto Pedagógico do curso prevê que a avaliação seja formativa, assim como está descrito na LDB. O que você entende por avaliação formativa?
- 6- Em sua opinião, o registro da aprendizagem por meio de notas reflete de fato em que estágio do processo o aluno se encontra? Explique.
- 7- Você acredita que a Autoavaliação por parte dos discentes é um recurso que pode ser utilizado na prática? Por quê? Já utilizou em algum momento?
- 8- Como você utiliza pedagogicamente os resultados das avaliações?

Observação: Questões diferentes poderão surgir no decorrer da entrevista, assim como a sequência das questões podem ser alteradas, por se tratar de uma entrevista semiaberta ou semiestruturada.

APÊNDICE B – Carta de Anuência para autorização de pesquisa



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS**

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sr. Profa. Ms. Larissa Ferraz Bedôr Jardim – Diretora-Geral do IFRO – Câmpus Colorado do Oeste

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO IFRO/CAMPUS COLORADO DO OESTE**, a ser realizada no IFRO – Campus Colorado do Oeste/RO, com professores que ministram disciplinas do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária, pelo aluno de Mestrado João Gouveia Coelho, sob orientação da Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria, com o(s) seguinte(s) objetivo(s):

GERAL:

- Investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, proporcionando-lhes subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

ESPECÍFICOS:

- Levantar dados sobre a formação inicial do grupo de professores pesquisados, bem como a participação em cursos de formação continuada em práticas de ensino e avaliação escolar;
- Conhecer os instrumentais de coleta de dados utilizados pelos professores para avaliação da aprendizagem de seus alunos;

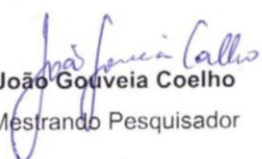
- Identificar como os professores utilizam pedagogicamente os resultados das avaliações aplicadas;
- Estabelecer relações entre a avaliação da aprendizagem e construção do conhecimento numa perspectiva teórica de avaliação formativa, emancipatória;
- Elaborar plano de formação continuada que possibilite aos participantes da pesquisa o contato e a discussão sobre teorias e instrumentos de coleta de dados para a avaliação formativa.

Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Porto Velho, 06 de janeiro de 2015.


Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Professor orientador


João Gouveia Coelho
Mestrando Pesquisador

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INOVAÇÕES
CURRICULARES E TECNOLÓGICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
portador (a) do Registro de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa Intitulada: intitulada **“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO/CAMPUS COLORADO DO OESTE”** objeto de estudo do mestrando *João Gouveia Coelho*, da Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da *Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria*, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, para estudar de que forma os docentes das disciplinas específicas do núcleo profissionalizante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio concebem e lidam com os procedimentos avaliativos em suas práticas profissionais.

Assim, tenha conhecimento que:

1. A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo a uma entrevista semiestruturada;
2. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação em especial aos cursos técnicos do Instituto Federal de Rondônia;
4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;
5. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;

6. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
7. A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
8. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
9. Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 9312-3379, E-mail: joao.gouveia@ifro.edu.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br.

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Porto Velho, ____ de _____ de 2014.

João Gouveia Coelho
Pesquisador

Assinatura
Participante Ouvido (a)

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO/CAMPUS COLORADO DO OESTE

Pesquisador: JOÃO GOUVEIA COELHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38578714.9.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.205.941

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa que objetiva avaliar as práticas docentes no curso técnico em agropecuária no IFRO - Campus Colorado do Oeste. Projeto a ser desenvolvido por João Gouveia Coelho, com a orientação do Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria junto ao Mestrado Profissional em Educação Escolar do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, proporcionando-lhes subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo Secundário:

Levantar dados sobre a formação inicial do grupo de professores pesquisados, bem como a participação em cursos de formação continuada em práticas de ensino e avaliação escolar; Conhecer os instrumentais de coleta de dados utilizados pelos professores para avaliação da aprendizagem de seus alunos; Identificar como os professores utilizam pedagogicamente os

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.205.941

resultados das avaliações aplicadas; Estabelecer relações entre a avaliação da aprendizagem e construção do conhecimento numa perspectiva teórica de avaliação formativa, emancipatória; Elaborar plano de formação continuada que possibilite aos participantes da pesquisa o contato e a discussão sobre instrumentos de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos relativos a questões éticas dos profissionais e de sigilo com relação a estas.

Melhor compreensão das práticas pedagógicas no ensino técnico e profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa, como já citado, tem como objetivo principal investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Para isso, utilizaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Thiollent (2008, p. 14) define que a pesquisa-ação: [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Sendo assim, o que difere a pesquisa-ação de outras tantas formas de pesquisa é o fato de que ela conduz a uma ação social, ou seja, busca-se a solução para o problema encontrado pela pesquisa, com destaque para a efetiva participação dos sujeitos da pesquisa, que nesse caso também são pesquisadores. Considerando-se que esse modelo de pesquisa tem como objetivo o diagnóstico de problemas específicos em situações específicas, visando o alcance de soluções práticas para os referidos problemas, optou-se por aplicar a pesquisa com os professores das disciplinas específicas do núcleo profissionalizante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos necessários segundo a resolução 466/2012.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise recomendo aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP ressalta que a coleta de dados deve iniciar-se somente APÓS aprovação por este comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)1182-2111 **E-mail:** cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.205.941

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa_João Gouveia Coelho.pdf	01/11/2014 14:45:26		Aceito
Outros	Roteiro de entrevista.pdf	01/11/2014 14:46:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/11/2014 15:12:32		Aceito
Outros	Declaração de disponibilidade.PDF	01/11/2014 15:13:09		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	01/11/2014 15:12:00		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_405582.pdf	01/11/2014 15:15:07		Aceito
Outros	CARTA DE ANUÊNCIA.pdf	27/06/2015 17:07:13		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_405582.pdf	04/07/2015 23:07:55		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 28 de Agosto de 2015

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br