

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT20.014

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: DIRETRIZES INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES EM PERSPECTIVA

Lucas Celestino Azevedo Pereira¹

RESUMO

As concepções dos docentes acerca da avaliação da aprendizagem, considerada parte integrante da prática pedagógica, nem sempre estão em sintonia com as diretrizes e normas de uma instituição educacional. Crenças e concepções precisam ser investigadas e questionadas, a fim de não se perpetuar práticas que confundem avaliação com a mera atribuição de conceitos e que não realizam o devido acompanhamento e reorientação de alunos com dificuldades na aprendizagem. O objetivo desta pesquisa foi analisar os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados por docentes de uma instituição federal de ensino profissionalizante, com o propósito de elaborar estratégias voltadas à promoção de práticas avaliativas inclusivas e capazes de lidar com a diversidade estudantil. Os sujeitos do estudo foram docentes que atuavam em vários níveis e modalidades de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Altamira. A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica mista, realizando a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos através da estratégia de triangulação concomitante. Por meio da aplicação de questionário estruturado, o estudo constatou que aproximadamente 30% dos entrevistados possuem tendências a uma avaliação predominantemente de função classificatória, embora concordem que os parâmetros qualitativos da avaliação devam prevalecer sobre os quantitativos. De modo geral, foi identificado o alinhamento entre as concepções sobre a avaliação dos professores com os critérios

¹ Mestre pelo Curso de Engenharia Mecânica, subárea de Vibrações e Acústica da Universidade Federal do Pará – UFPA, especialista pelo curso de Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, lucas.pereira@ifpa.edu.br.

e diretrizes contidos no Regulamento Didático-Pedagógico de Ensino da instituição. Por fim, este estudo destaca a importância de práticas avaliativas inclusivas e que considerem a diversidade estudantil presente nas salas de aula, promovendo caminhos para a construção de um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e responsivo às necessidades de aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Práticas pedagógicas, Práticas avaliativas, Ensino técnico, Educação profissional.



INTRODUÇÃO

No presente estudo, são apresentados os resultados do projeto de pesquisa realizado pelo autor durante a realização do curso de pós-graduação *latu sensu* em “Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica” ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Tucuruí. A investigação focou na análise dos métodos de avaliação da aprendizagem adotados por docentes e em suas concepções sobre o processo avaliativo dos discentes. O objetivo foi verificar a conformidade desses métodos com as diretrizes institucionais e princípios de uma prática avaliativa mais inclusiva que considere a diversidade estudantil, a fim de superar uma visão classificatória tradicional.

A partir de 1960, o termo avaliação tornou a aparecer com destaque na literatura especializada assumindo novas dimensões, a fim de elaborar e avaliar novos paradigmas educacionais. Destacando-se primeiramente na esfera da avaliação de currículo, expandindo-se para as demais áreas como a da avaliação do ensino-aprendizagem (HAYDT, 1995, p. 9).

É impossível concebermos o processo de ensino-aprendizagem sem incluirmos na discussão o ato de avaliar (VALENGA, 2008, p. 19). Pois, a avaliação da aprendizagem se constitui como elemento complementar e inseparável do processo ensino-aprendizado que ultrapassa as dimensões classificatórias e reducionistas de atribuição de notas ou conceitos que visam a aprovação ou retenção do discente no curso (TRONCHIN, 2017). Segundo Lukesi (2010, p. 17), esta ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”.

Segundo Haydt (1995, p.10), os termos avaliar, medir e testar não são sinônimos, são conceitos que se complementam, diferindo-se no que se refere à amplitude de suas significações. A autora define “avaliar” como interpretação de dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. A ação de “medir” visa descrever um fenômeno do ponto de vista quantitativo e o termo “testar” se refere a verificação de desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes.

Para este trabalho, entende-se por avaliação o conceito definido por Sant’Anna (2010, p.31), segundo a qual:

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e ren-

dimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Apesar da avaliação da aprendizagem ter se consolidado como objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques e tratamentos (LUCKESI, 2010, p. 7), é recorrente os desafios relacionados à ação pedagógica em sala de aula. Conforme aponta Felisbino e Silva (2009), nem sempre o ideal pensado e representado no PPP e nos Projetos Pedagógicos de Cursos se traduzem em práticas na sala de aula, não sendo raro a presença de documentos mal elaborados.

Os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, devem buscar ser instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais através de uma proposta pedagógica diferenciada, trabalhando na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, objetivando a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais (PACHECO, 2011).

Tomando como referência o Projeto Político Pedagógico Institucional, instrumento balizador dos documentos institucionais, o IFPA busca, como política pública, possibilitar a formação de um ser humano integral, historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais (IFPA, 2017, p.20). Dessa forma, a concepção pedagógica do IFPA norteia-se por princípios de uma educação teórico-crítica.

Para nortear suas práticas acadêmicas harmonicamente, com uma visão sistêmica, o IFPA atua em consonância com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais, fundamentados nas finalidades da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei 11.892/2008 (Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais), as quais funcionam como guia ou linha norteadora nas tomadas de decisões e no desenvolvimento de atividades. (IFPA, 2014a, p. 61)

Com base no exposto, o IFPA, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina, portanto, que a avaliação seja um processo, amplo contínuo, gradual, cumulativo, sistemático e cooperativo, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos pelos estudantes ao longo do período sobre o de eventuais provas finais.

Segundo Carminatti e Borges (2012), apesar dos avanços da teoria avaliativa, da evolução das teorias pedagógicas e do desenvolvimento tecnológico e científico, o fazer avaliativo ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva. Para os autores, tal situação traz para a educação contemporânea o desafio de superar tais resquícios, por meio de uma resignificação dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar os métodos de avaliação da aprendizagem utilizados por docentes de uma instituição federal de ensino profissionalizante tomando como referência os critérios e diretrizes institucionais que fundamentam a ação avaliativa. Tem-se, portanto, como objetivos específicos: analisar a percepção do quadro docente sobre métodos de avaliação da aprendizagem; e, analisar a adequação dos métodos avaliativos utilizados aos critérios e diretrizes contidos em documentos institucionais orientadores e/ou fundamentadores da avaliação da aprendizagem.

O presente estudo fundamenta-se na problemática descrita e justifica-se pelo período de profundas reflexões em que a instituição analisada se encontrava, dentre as quais: a consolidação do novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus e de reflexões e diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade para a elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os próximos cinco anos. Estes documentos estabelecem, dentre outras coisas, as diretrizes e concepções norteadoras da educação e da avaliação, que são fundamentais diante das exigências que a LDB impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de efetivarem práticas avaliativas processuais e qualitativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, considerando os altos índices de evasão e reprovação estudantil.

Dessa forma, através da análise dos métodos avaliativos utilizados pelos professores, é possível subsidiar a elaboração de estratégias voltadas à redução da dificuldade que professores e instituições possuem em superar os problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Para tanto, é necessário também que a avaliação da aprendizagem seja compreendida de maneira articulada com os demais níveis da avaliação educacional, como a avaliação institucional e a realizada por órgãos externos (FREITAS *et al*, 2011, p.9).

METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos no presente trabalho, um método misto de pesquisa foi realizado, utilizando-se de coleta e análise de dados tanto quantitativos como qualitativos, realizando-se a estratégia de triangulação concomitante.

Segundo Creswell (2007, p. 219), na estratégia de triangulação concomitante a coleta de dados quantitativos e qualitativos é simultânea, isto é, sendo realizada em uma mesma fase do estudo, em que “[...] o pesquisador usa dois métodos diferentes em uma tentativa de confirmar, fazer validação cruzada ou corroborar resultados dentro de um único estudo”. Além disso, segundo o referido autor:

Idealmente, a prioridade seria igual entre os dois métodos, mas, na prática, pode-se dar prioridade à técnica quantitativa ou qualitativa. Essa estratégia geralmente integra os resultados dos dois métodos durante a fase de interpretação. Essa interpretação pode ou assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações de conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer (CRESWELL, 2007, p. 219).

No presente estudo, a coleta simultânea de dados quantitativos e qualitativos ocorreu por meio da aplicação de questionário com perguntas fechadas e do levantamento de documentos institucionais orientadores e/ou fundamentadores da prática de avaliação da aprendizagem, bem como do levantamento bibliográfico.

A pesquisa foi realizada no Campus Altamira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. No primeiro período, levantamentos bibliográficos e de documentos institucionais foram realizados. Já no segundo período, a construção e aplicação do questionário (ver Apêndice) aos docentes foram realizadas.

Para a construção do questionário, utilizou-se como referências o “questionário do professor”, aplicado no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB em 2017, cujo objetivo foi a coleta de dados sobre a formação profissional, as práticas pedagógicas e o perfil socioeconômico e cultural docente da educação básica. O questionário da Pesquisa Internacional sobre Ensino e

Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*), aplicado em 34 países durante os anos de 2012 e 2013, também foi utilizado como referência, sendo o que predominou como referência na construção do questionário do presente trabalho.

É importante mencionar que o TALIS, no Brasil, foi organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual foi realizada uma coleta de dados comparáveis internacionalmente a respeito da aprendizagem e condições de trabalho docente em escolas do 6º ao 9º ano, com “[...] perguntas sobre a formação inicial e continuada dos professores, suas práticas e crenças pedagógicas, além de levantar informações sobre o ambiente escolar” (INEP, [20--?]).

A partir das duas referências de questionário utilizadas, realizou-se uma triagem das suas questões, selecionando-se as que se referiam a crenças e práticas de avaliação da aprendizagem por professores, bem como referentes aos efeitos da qualificação docente para a realização de tal avaliação.

Após a triagem, algumas questões foram reelaboradas e outras novas elaboradas com base no Regulamento Didático Pedagógico do IFPA, a fim de se coletar dados sobre a percepção dos docentes a respeito os critérios e diretrizes, contidos no referido documento, referentes à avaliação da aprendizagem.

Além disso, foi realizado o levantamento de documentos institucionais que se referem aos procedimentos didático-pedagógicos e administrativos das atividades acadêmicas de ensino, bem como os norteadores das ações de gestão e das práticas acadêmicas.

As análises das respostas dos professores participantes da pesquisa foram feitas por meio de estatística básica e descritiva, identificando-se a frequência das respostas em cada uma das variáveis aplicadas no questionário. Identificaram-se as percepções e práticas avaliativas dos docentes participantes, analisando-se a relação entre suas crenças e o que de fato realizam como métodos de avaliação, bem como a relação com seu nível de qualificação e tempo de experiência profissional, permitindo identificar o perfil do quadro docente do *campus* analisado, bem como a adequação de seus métodos avaliativos aos documentos institucionais norteadores utilizados.

Foram entrevistados 24 (vinte e quatro) professores do quadro de docentes do *campus* Altamira do IFPA, que atuavam nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pelo referido instituto, entre os quais os cursos de tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas, de técnico em informática, edifica-

ções, eventos, administração, entre outros. A participação de tais professores se deu de forma voluntária, após esclarecimento dos objetivos da pesquisa, sendo preservado o anonimato de todos os participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

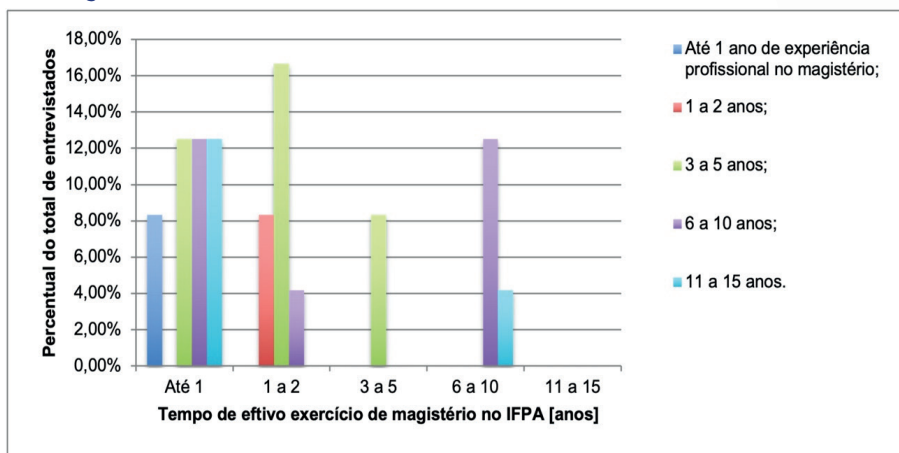
Os resultados obtidos foram distribuídos nos seguintes subtópicos: Perfil dos docentes entrevistados; Ações voltadas ao desempenho docente em sala de aula; e, Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Quanto a qualificação e capacitação dos entrevistados na área de educação, temos um cenário em que 54,17% dos docentes entrevistados possuem curso de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, completo ou incompleto, na área educacional. Por outro lado, os que possuem outra pós-graduação, em área distinta à educacional, representam 70,83%, dentre estes, aproximadamente 40% também possuem qualificação e capacitação na área de educação.

A Figura 1 apresenta a relação entre o tempo de experiência profissional no magistério e o tempo de efetivo exercício no IFPA dos entrevistados.

Figura 1 – Percentual de entrevistados por tempo de efetivo exercício no IFPA e de experiência profissional no magistério.



Fonte: Pereira, 2018.

Pela Figura 1 pode-se verificar que: 45,83% dos entrevistados possuem menos de um ano de efetivo exercício no IFPA e 81,83% destes já atuam como docentes a mais de três anos; 62,50% possuem tempo de experiência profissional no magistério superior ao tempo de efetivo exercício no IFPA e 37,50% dos entrevistados possuem tempo de experiência igual ao tempo de atuação no IFPA; e, 75% dos entrevistados possuem até dois anos de atuação como docentes no IFPA.

Segundo Felisbino e Silva (2009), a forma que uma instituição avalia a aprendizagem é reflexo de uma educação que valoriza. A avaliação é uma atividade ética, sendo assim revela as concepções, posturas e os contextos socioculturais dos professores (Hoffman, 2013). Portanto, é papel de tais instituições oferecer cursos de capacitação docente continuada e outras ações voltadas à formação pedagógica dos seus professores. Uma vez que, nem o tempo de experiência docente nem o tempo de exercício em uma dada instituição devam ser entendidas como garantias de uma prática pedagógica adequada à realidade dos estudantes.

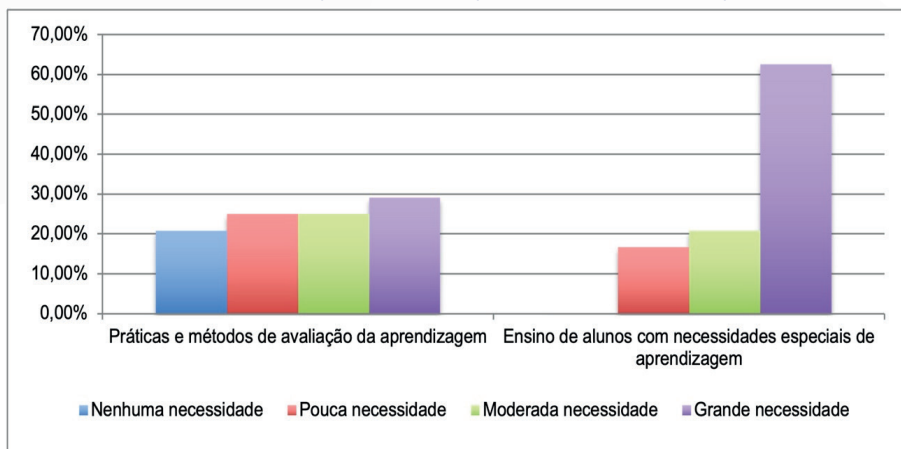
A avaliação da aprendizagem esteve e ainda parece estar, fortemente relacionada à ideia de aplicação de provas, com o foco na verificação, na medida e na nota, ao invés do processo de ensino-aprendizagem (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; FELISBINO; SILVA, 2009). Várias razões podem favorecer tais posturas, Felisbino e Silva (2009) destacam a falta de formação de professores de algumas áreas do conhecimento, como as tecnológicas. Assim, a visão do próprio educador, que habituado com a forma em que foi ensinado acaba repassando a mesma ideologia que está familiarizado, não se propondo a repensar o processo de ensino-aprendizagem.

ACÇÕES VOLTADAS AO DESEMPENHO DOCENTE EM SALA DE AULA

Os docentes foram questionados quanto ao grau de necessidade de aprimoramento profissional em algumas áreas, na de “práticas e métodos de avaliação da aprendizagem” a frequência de respostas está consideravelmente distribuída entre as opções disponíveis, onde 20,83% indicaram nenhuma necessidade e 25% uma pequena necessidade. Quanto ao ensino aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, 62,50% demonstraram grande necessidade e não houve registros na opção “nenhuma necessidade” de aprimoramento (ver Figura 2).

A divergência entre os dois parâmetros observados na Figura 2, pode refletir uma percepção de avaliação isolada do processo de ensino-aprendizagem, tendendo a uma concepção de avaliação linear, onde primeiro se ensina depois se avalia, insuficiente para fornecer aos professores informações necessárias à melhoria da sua prática pedagógica.

Figura 2 – Grau de necessidade de aprimoramento profissional em áreas específicas.

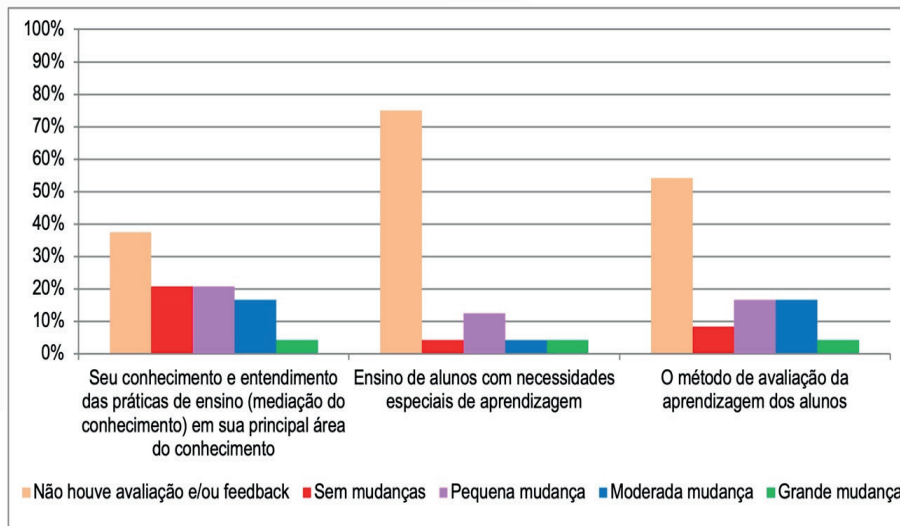


Fonte: Pereira, 2018.

Os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes (PELEGRINI, 2008), podendo apresentar uma maior ou menor dificuldade. A avaliação deve funcionar como um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, objetivando a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2010, p.81). Para que o ensino possa estar voltado às necessidades de cada aluno, é fundamental compreender o estágio de cada aluno.

A Figura 3 mostra até que ponto a avaliação ou ao feedback (retorno) recebido pelo docente no IFPA tiveram uma relação direta com ou envolveram mudanças nos itens abordados.

Figura 3 – Influência da avaliação ou feedback (retorno) dada aos professores no IFPA em mudanças na prática pedagógica docente.



Fonte: Pereira, 2018.

Pode-se verificar que 58,33% não receberam ou relataram nenhuma mudança em seu conhecimento e práticas de ensino na sua principal área do conhecimento. Metade dos que receberam informaram haver apenas uma pequena mudança; 75% informaram que não receberam nenhuma avaliação ou feedback no ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem; e, 62,50% não receberam ou relataram nenhuma mudança em seus métodos de avaliação da aprendizagem. Dentre os que receberam alguma avaliação ou feedback, 72,73% dos entrevistados relataram uma pequena ou moderada mudança, com distribuição igualitária.

Os dados apresentados acima colocam em perspectiva a efetividade das ações de acompanhamento do Setor Pedagógico do *campus* junto aos docentes nos critérios avaliados, uma vez que as estratégias adotadas, na perspectiva dos professores, não têm gerado mudanças significativas no “conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em sua principal área do conhecimento”, no “ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem” e nos “métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

Tomando como referência apenas os dados referentes ao critério “métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos”, onde 62,50% dos docentes não receberam ou relataram nenhuma mudança em seus métodos avaliativos, há uma evidente necessidade de atuação institucional, de forma direcionada.

Quando não se utilizam métodos adequados de avaliação, uma das consequências observáveis é a restrição da autonomia dos estudantes. Por exemplo, segundo Hoffman (2013), professores que percebem a dificuldade de leitura dos alunos e permitem que muitos deles avancem até a universidade sem sequer entender o que leem. Isso não implica na simples e pura reprovação do aluno, pois seria igualmente mantê-lo nessa situação de dificuldade (LUCKESI, 2010, p. 81).

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Regulamento Didático-Pedagógico do IFPA enumera de forma exemplificativa oito instrumentos para avaliar a aprendizagem do aluno. A Figura 4 apresenta distribuição de respostas quanto ao nível de efetividade destes instrumentos em avaliar a aprendizagem dos alunos.

Com base na Figura 4 pode-se verificar que 62,50% dos entrevistados colocaram a “prova prática” entre os três instrumentos mais efetivos de avaliar a aprendizagem, 29,17% informaram ser o mais efetivo de todos, ninguém a considerou como a menos efetiva. A “Elaboração e execução de projeto” também é posicionada entre os três instrumentos mais efetivos prevalecendo a segunda posição com 25%, verifica-se ainda que 16,87% a posicionam no oitavo nível de efetividade.

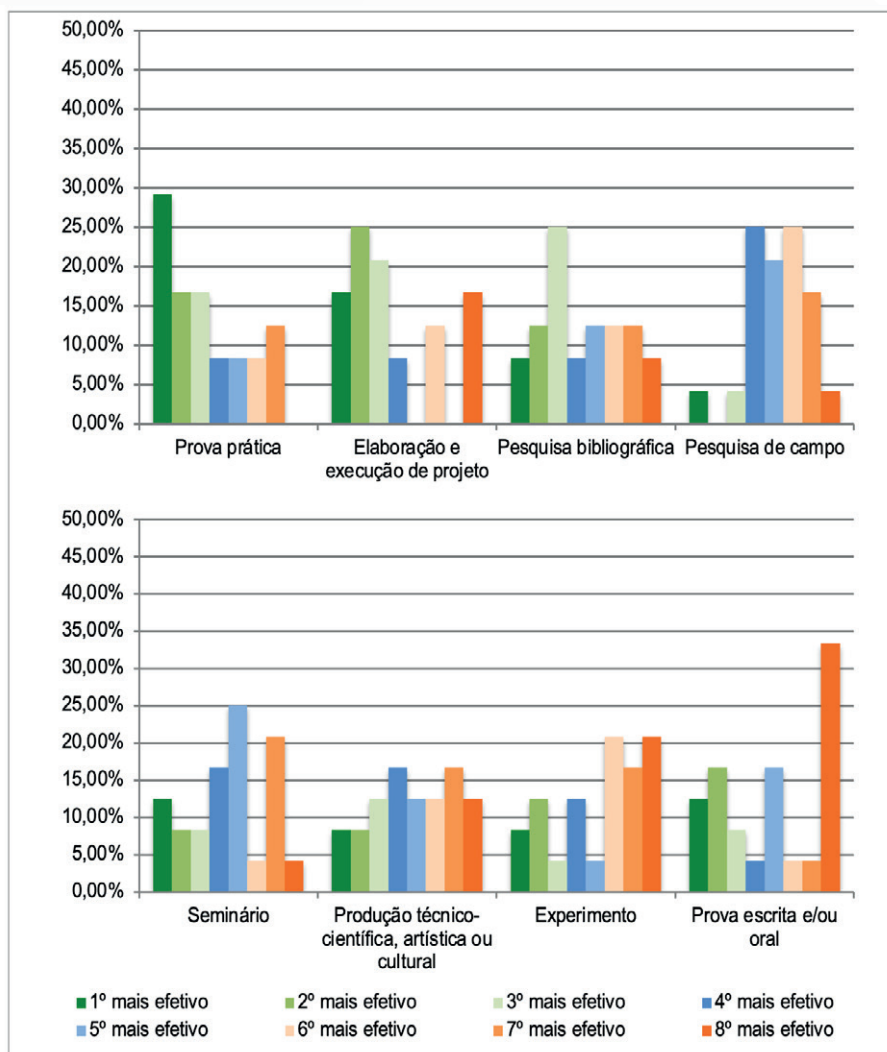
A “prova oral e/ou escrita” apresenta distribuição variável entre os níveis de efetividade, prevalecendo a oitava posição com 33,33%, embora 29,17% coloquem-na entre o primeiro e segundo nível de efetividade.

Considerando o oitavo nível de efetividade, tanto a “prova oral e/ou escrita” quanto o “experimento” foram os que apresentam as maiores frequências de resposta em relação aos demais instrumento avaliativos. 58,33% dos docentes colocaram o “experimento” entre as três últimas posições de efetividade, com pouca variação entre elas. A “prova oral e/ou escrita” possui e 41,67% da frequência de resposta para os mesmos três níveis e possui uma variação expressiva entre estes.

Tanto a “pesquisa de campo” quanto o “seminário” foram os que apresentam as maiores frequências de resposta no quarto e quinto nível de efetividade em relação aos demais instrumento avaliativos. A “pesquisa de campo” foi considerada como o quarto instrumento mais efetivo para avaliar a aprendizagem com 25% de frequência.

A “pesquisa bibliográfica” e a “produção técnico-científica, artística ou cultural” foram os instrumentos que apresentam a menor variação entre as posições de efetividade, e a “pesquisa bibliográfica” foi a que apresentou a maior variação entre as posições, prevalecendo a terceira posição com 25% de frequência das respostas.

Figura 4 – Distribuição do nível de efetividade por instrumento de avaliação da aprendizagem.



Fonte: Pereira, 2018.

A Tabela 1 e a Figura 5 apresentam oito funções que a avaliação da aprendizagem pode assumir segundo Sant’Anna (2010, p.39) e IFPA (2014, p.48; 2015).

Mostram também a periodicidade com que esses itens são empregados pelos docentes para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Tabela 1 – Periodicidade do uso de determinadas formas de avaliar a aprendizagem.

ITEM		PERIODICIDADE				
		Nunca	Raramente	Com certa frequência	Frequentemente	Sempre
Função Diagnóstica	A1 – Planejo/Aplico atividades para identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem do aluno.	0,00%	12,50%	50,00%	29,17%	8,33%
	A2 – Planejo/Aplico atividades para verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades para conhecer algo novo (pré-requisitos).	4,17%	12,50%	50,00%	20,83%	12,50%
Função Formativa	B1 – Planejo/Aplico atividades para constatar se os objetivos estabelecidos no Plano de Ensino foram alcançados.	0,00%	0,00%	37,50%	29,17%	33,33%
	B2 – Planejo/Aplico atividades para fornecer dados para melhorar a forma que eu ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos.	0,00%	8,33%	25,00%	45,83%	20,83%
Função Classificatória	C1 – No final do período letivo, ou no período de provas, classifico os alunos segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado (ex. regular, bom, excelente, etc.)	29,17%	20,83%	25,00%	25,00%	0,00%
	C2 – Busco realizar, com base na classificação do nível de aproveitamento ou rendimento, uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados pela turma.	12,50%	25,00%	12,50%	37,50%	12,50%
Função Participativa	D1 – Planejo/Aplico atividades em conjunto com os alunos, favorecendo o diálogo como ato indispensável na construção dos saberes.	0,00%	12,50%	50,00%	25,00%	12,50%
	D2 – A “nota” final que atribuo leva em consideração a autoavaliação realizada pelo aluno das atividades realizadas e/ou conteúdo assimilado ou desenvolvido em sala.	29,17%	16,67%	25,00%	8,33%	20,83%

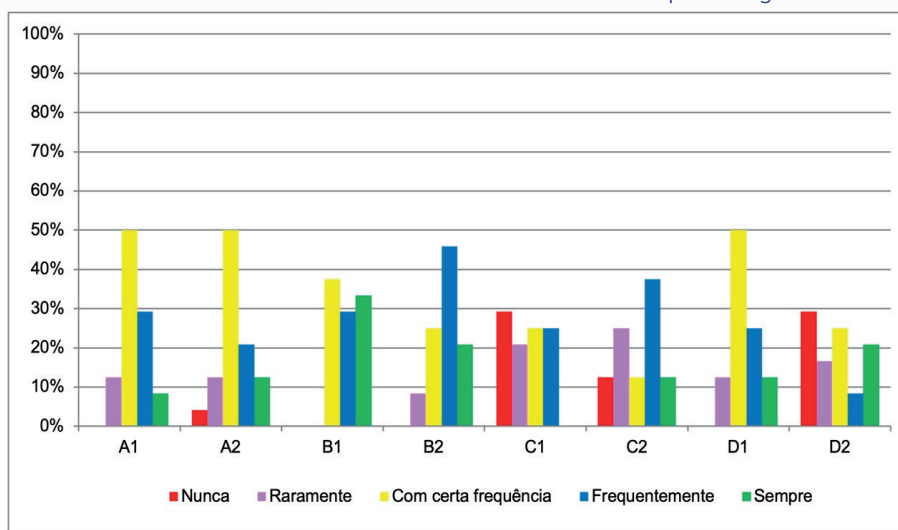
Fonte: Pereira, 2018.

Com base nos dados contidos na Tabela 1 e na Figura 5 pode-se observar que: Os itens C1 e D2 são os que possuem maior ocorrência da periodicidade

“nunca”, estes correspondem, respectivamente, as funções classificatória e participativa da avaliação;

Os itens A1, A2 e D1 apresentam maior periodicidade na opção “com certa frequência”, os dois primeiros correspondem a funções diagnóstica e o último a participativa; Um terço dos docentes “sempre” adotam a postura descrita no item B1, que se refere a função formativa; O item B2, que corresponde a função formativa, possui a maior periodicidade “frequentemente”, onde 45,83% dos professores adotam a postura descrita no referido item.

Figura 5 – Periodicidade do uso de determinadas formas de avaliar a aprendizagem.



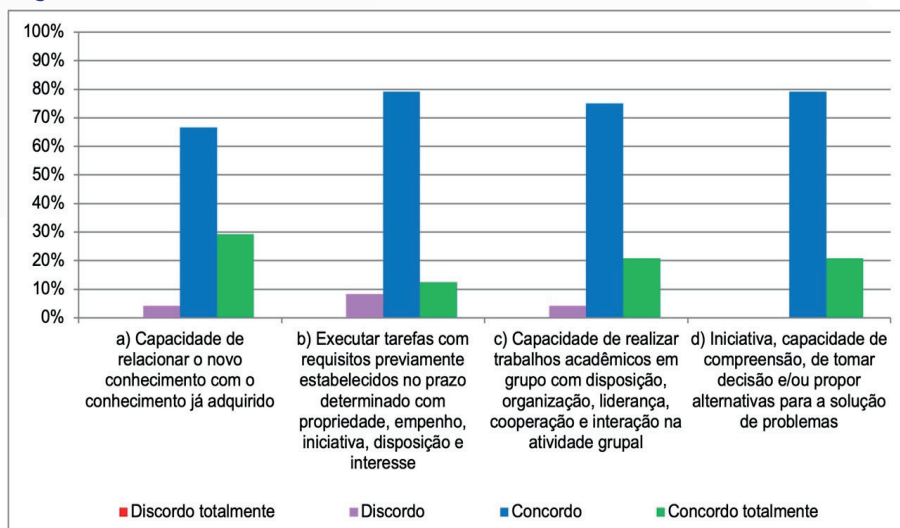
Legenda dos itens avaliados: **A1** – Planejo/Aplico atividades para identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem do aluno. **A2** – Planejo/Aplico atividades para verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades para conhecer algo novo (pré-requisitos). **B1** – Planejo/Aplico atividades para constatar se os objetivos estabelecidos no Plano de Ensino foram alcançados. **B2** – Planejo/Aplico atividades para fornecer dados para melhorar a forma que eu ensino e favorecer a aprendizagem dos alunos. **C1** – No final do período letivo, ou no período de provas, classifico os alunos segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado (ex. regular, bom, excelente, etc.). **C2** – Busco realizar, com base na classificação do nível de aproveitamento ou rendimento, uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados pela turma. **D1** – Planejo/Aplico atividades em conjunto com os alunos, favorecendo o diálogo como ato indispensável na construção dos saberes. **D2** – A “nota” final que atribuo leva em consideração a autoavaliação realizada pelo aluno das atividades realizadas e/ou conteúdo assimilado ou desenvolvido em sala.

Fonte: Pereira, 2018.

A Figura 6 apresenta o percentual de docentes que concordam ou discordam da prevalência que os itens descritos devem ter em relação a quaisquer outros parâmetros utilizados para avaliar a aprendizagem. Segundo IFPA (2015,

p.71), os itens descritos correspondem aos parâmetros orientadores das práticas avaliativas qualitativas. O item “a” se refere ao “domínio cognitivo”, o item “b” ao “cumprimento e qualidade dos trabalhos acadêmicos”, o item “c” corresponde a “capacidade de realizar trabalhos em grupo” e o item “d” a “autonomia”.

Figura 6 – Prevalência dos itens descritos sobre quaisquer outros parâmetros utilizados para avaliar a aprendizagem.



Fonte: Pereira, 2018.

Com base na Figura 6 pode-se inferir que 91,66% dos docentes “concordam” ou “concordam totalmente” que utilizar parâmetros qualitativos para nortear as práticas avaliativas deve prevalecer sobre quaisquer outros parâmetros utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Os variados instrumentos avaliativos listados no art. 265 do Regulamento Didático-Pedagógico do IFPA, são considerados viáveis, aplicáveis, eficientes e eficazes para avaliar a aprendizagem. Cabe ao docente observar as peculiaridades de cada componente curricular além de garantir que os parâmetros orientadores de práticas avaliativas qualitativas sejam empregados em conjunto com os instrumentos, quando aplicáveis (IFPA, 2015, p.72). Através do referido artigo pode-se notar a possibilidade de divergência entre a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, descrita pela LBD, e a subjetividade do professor em considerar quando os aspectos qualitativos são aplicáveis ou não, a depender do instrumento avaliativo e da disciplina.

Entende-se que “a variabilidade dos instrumentos avaliativos contribui para uma avaliação mais próxima da realidade e colabora com a obtenção de um maior número de dados sobre a aprendizagem” (ALCÂNTARA et al, 2016). Contudo, não basta apenas diversificar os instrumentos de avaliação, é fundamental evitar a sua adoção de maneira aleatória. “A avaliação tem componentes teóricos e práticos e possui caráter metódico e pedagógico que configuram suas ações como intencionais, voltadas para o que se desejou alcançar” (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Para Sant’Anna (2010, p.80), o professor não precisa mudar suas técnicas ou seus métodos, mas sim a forma como vê o aluno. Deve percebê-lo como um ser social e político, como sujeito do seu próprio desenvolvimento, capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante. Segundo Despresbiteris e Tavares (2009), na prática educativa existem controvérsias sobre a utilização de um ou outra ferramenta de avaliação da aprendizagem. Apontam que os professores não dispõem de instrumentos específicos que lhe garantam o sucesso em sua tarefa de avaliação, uma vez que nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo, devendo-se, portanto, variá-los para se obter mais informações sobre aquilo que se está observando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise dos métodos de avaliação da aprendizagem utilizados por docentes de uma instituição de ensino profissionalizante, pode-se constatar que o tempo de docência, a área de formação, e possuir uma qualificação ou capacitação na área educacional não é fator determinante para que o docente veja a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica processual e contínua. O problema tende a ser na aplicação dos métodos utilizados e na eficácia que os docentes julgam ter alguns instrumentos avaliativos.

Os docentes, de modo geral, apresentaram alinhamento entre suas concepções sobre avaliação da aprendizagem e os critérios e diretrizes contidos no Regulamento Didático-Pedagógico. Embora, cerca de 30% dos docentes possuam tendências à uma avaliação predominantemente de função classificatória, e que 80% acreditam utilizar a prova ou teste mais numa perspectiva diagnóstica e formativa do que classificatória.

O que se considera mais preocupante diz respeito a recuperação da aprendizagem, diante da dissociação identificada entre concepção e o que é

realizado em sala de aula. A recuperação paralela e final tende a ser uma aferição pontual pois, a prova é considerada um dos instrumentos mais efetivos de avaliar a aprendizagem em 62,50% das respostas.

Tal apontamento contraria a visão, de 7 entre cada 10 docentes, de que a recuperação deve ocorrer de modo contínuo e paralelo ao longo do processo pedagógico, não se restringindo a uma aferição pontual. Agrega-se à problemática a visão de “Prova Final” descrita no Regulamento Didático-Pedagógico da instituição, a qual deve ser aplicada aos estudantes que apresentarem desempenho acadêmico insatisfatório considerando a média de todas as avaliações realizadas por estes.

Considerando a divergência de opinião entre os docentes quanto a necessidade de aperfeiçoamento das suas práticas avaliativas, bem como a predominância da falta de acompanhamento, orientação e valorização destas, e que mais da metade dos acompanhamentos realizados não produziram mudanças significativas nestas práticas. Os docentes concordam significativamente em submeter ao setor competente do campus a apreciação dos instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem, quanto a viabilidade, aplicação, eficiência e eficácia deste. É predominante a opinião de que os professores têm interesse em receber tal acompanhamento e que a apreciação do trabalho do professor gera impactos para melhoria do seu desempenho em sala de aula.

A partir da análise dos métodos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes, é possível pensar em ações estratégias voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as efetividades destas ações dependerão, dentre outros fatores, do nível de envolvimento e participação dos estudantes na construção de tais estratégias. Assim, propõe-se para trabalhos posteriores analisar a percepção dos alunos sobre os métodos de avaliação da aprendizagem aos quais são submetidos.

Processos de mudanças nos procedimentos avaliativos não devem ocorrer, em primeiro plano, através da alteração das normas e das práticas avaliativas das instituições, mas, através do delineamento, com os professores, dos princípios norteadores de suas práticas pedagógicas (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Quando as concepções docentes estão alinhadas às diretrizes e orientações expressas na Missão da instituição, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e por fim no plano de ensino e de aula, resta verificar se a prática pedagógica em sala de aula realmente traduz as concepções, diretrizes e orientações requeridas. Caso não sejam, faz-se

necessária a capacitação dos docentes para uma ação pedagógica em sintonia com os instrumentos norteadores citados. Cumulativamente, deve-se fomentar um diálogo voltado a ressignificação e desconstrução de modelos de avaliação desarticulados e isolados do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. A. G.; QUARTIERI, M. T.; CARREIRA, S.; AMADO, N. M. P.; DULLIUS, M. M. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Perspectiva dos Alunos. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 07-21, 2016.

CARMINATI, Simone Soares Haas; BORGES, Kaschny Borges. Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago, 2012.

CRESSWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DESPRESBITERIS, Léa; TAVARES, R. Marialva. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

FELISBINO, Albertina; SILVA, Rosemeri Maurici da. Procedimentos e instrumentos de avaliação. **Cadernos Acadêmicos**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. p. 23-46, ago. 2010. ISSN 2175-2532. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/CA/article/view/14003>>. Acesso em: 14 out. 2024.

FREITAS, L.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M., M., S.; FREITAS, H.; C.; L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

IFPA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino do IFPA**. 2015. Versão atualizada em novembro de 2017. Disponível em: <<https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/regulamento-didatico-de-ensino/revogados/1974-regulamentor>>

-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa-com-atualizacoes-em-marco-2018/file>. Acesso em: 18 out. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 - 2018)**.

2014a. Disponível em: <<https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/pdi/1124-pdi-2014-2018-e-res-189-2014-consup/file>>. Acesso em: 18 out. 2024.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI 2014 -**

2018). 2017. Disponível em: <<https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/departamento-de-ensino-superior/3-politicas-e-normativas-institucionais/ppi-pdi-e-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino/1846-projeto-pedagogico-institucional-ppi-ifpa-2017/file>>. Acesso em: 18 out. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **TALIS - Teaching and Learning International Survey Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. [20--?]. Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/talis/126>> Acesso em: 14 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. p. 47-113.

PELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor**. 2008. Disponível em: < <http://www.udemo.org.br/avaliar.pdf> > Acesso em 18 out. 2024.

PEREIRA, Lucas Celestino Azevedo. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de professores de uma instituição federal de ensino profissionalizante**. 2018. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Tucuruí, 2018.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRONCHIN, Daisy Rizatto. **Métodos avaliativos da aprendizagem no bacharelado na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.** *Avaliação (Campinas)* [online]. 2017, vol.22, n.3, pp.758-771. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/D3K6ftdqKMQ39cSHcMRgtXK/?lang=pt>> Acesso em: 14 out. 2024.

VALENGA, R. A.; KACZAROUSKISCHON, Célia. **Avaliação numa dinâmica qualitativa.** Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008.