

**Retratos das práticas avaliativas da aprendizagem nos cursos técnicos integrados do
Campus de Caucaia do IFCE**

**Portraits of learning assessment practices in the high school technical courses of the
IFCE Caucaia Campus**

**Retratos de prácticas evaluativas de aprendizaje en los cursos técnicos integrados del
Campus de Caucaia de IFCE**

Recebido: 16/06/2020 | Revisado: 29/06/2020 | Aceito: 02/07/2020 | Publicado: 18/07/2020

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7379-1347>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar concepções e práticas avaliativas da aprendizagem nos cursos de ensino médio integrados à Educação Profissional no Campus de Caucaia do IFCE. No campo metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, empregando-se o estudo de caso, aplicando-se questionários e entrevistas com estudantes e docentes, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental para o embasamento teórico e exploração do tema. Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método Análise de Conteúdo. Os principais resultados apontam que, nas rotinas docentes, são introduzidas estratégias diversificadas de avaliação. Mas, apesar disso, ainda não houve uma ruptura com modelos tradicionais, efetivando mudanças no rumo de uma proposta avaliativa diagnóstica e formativa que suplante a concepção examinatória, conteudista e seletiva e que realce a democratização do ensino técnico integrado ao nível médio.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional.

Abstract

The objective of this qualitative study was to analyze conceptions and assessment practices of learning in high school technical courses at the IFCE Caucaia Campus. The methodological field is based on the qualitative approach. In the methodological field, the case study was used, as well as the application of questionnaires and interviews with students and teachers. Bibliographic and documentary research were also used for the theoretical basis and

exploration of the theme. For the discussion and analysis of the data, the Content Analysis method was adopted. The main results indicate that, in the teaching routines, diversified assessment strategies are introduced. However, despite these strategies, there has not yet been a break with traditional models, effecting changes towards a diagnostic and formative assessment proposal that may supplant the selective, exam focused and content-oriented conception and that may highlight the democratization of the high school technical education.

Keywords: Learning Assessment; High School Technical Education; Professional education.

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar concepciones y prácticas evaluativas de aprendizaje en cursos de secundaria integrados a la Educación Profesional en el Campus de Caucaia del IFCE. En el campo metodológico, se utilizó un enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso, aplicando cuestionarios y entrevistas con estudiantes y docentes, también utilizando investigación bibliográfica y documental para la base teórica y la exploración del tema. Para la discusión y análisis de los datos, se adoptó el método de Análisis de Contenido. Los resultados principales indican que, en las rutinas de enseñanza, se introducen estrategias de evaluación diversificadas. Sin embargo, a pesar de esto, todavía no ha habido una ruptura con los modelos tradicionales, efectuando cambios en la dirección de una propuesta de diagnóstico y evaluación formativa que suplanta el examen, el contenido y la concepción selectiva y que destaca la democratización de la educación técnica integrada en el nivel secundario.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Escuela secundaria integrada; Educación professional.

1. Introdução

Em 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República, o cenário político brasileiro inicia uma fase de mudanças, tendo em vista que o novo projeto de governo passaria a implementar algumas reivindicações populares históricas. Para a educação, uma das primeiras medidas foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a edição do Decreto nº 5.154/2004, que autorizou a volta da viabilidade da integração da educação profissional técnica ao ensino médio e, posteriormente, em 2005 e 2007, o governo federal implementou dois planos de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Em 2008, promulgou a Lei nº 11.741 que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, inclusive incluindo os artigos 36-B e 36-C na LDB, para estabelecer que a educação profissional técnica de nível médio seria desenvolvida nas formas articuladas e subsequentes, podendo a articulação se dá na forma concomitante ou integrada ao ensino médio.¹

Com essas mudanças na LDB, a educação profissional técnica de nível médio, que antes estava fora da estrutura educacional brasileira, passou a ser integrante do capítulo da LDB concernente à Educação Básica. Essa simples medida, não só inseriu a Educação Profissional no âmbito das políticas públicas, bem como reacendeu a discussão sobre a superação da dualidade entre formação geral e profissional.

Também em 2008, com a Lei nº 11.892, foram criados, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que - apesar de terem sido equiparados às universidades - tinham um papel diferenciado, pois tinham a missão de ofertar educação profissional de nível médio à pós-graduação, com ênfase nos cursos de ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, engenharias, licenciaturas nas áreas de ciências naturais e das disciplinas técnicas e/ou profissionalizantes.

Antes da Lei nº 11.892/2008, os CEFETs ofereciam, em regra, o ensino médio regular com a formação técnica concomitante ou subsequente. Todavia, a partir de 2009, os Institutos Federais passaram a ter a obrigatoriedade de ofertarem 50% de suas vagas na educação técnica de nível médio e, preferencialmente, na forma de curso integrado, para os concluintes

¹ Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

de ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos, conforme o disposto no art. 7º, inciso I, da Lei nº 11.892/2008.

A par dessas novas circunstâncias, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (re)assumiram a opção de ofertar cursos de ensino médio integrados à educação profissional, mas, para isso, se colocaram diante de vários obstáculos com vistas à efetivação de um projeto político-pedagógico que se comprometesse com a formação ampla dos indivíduos. As dificuldades para concretização de uma proposta de integração do ensino médio e técnico, segundo Costa (2012, p. 38), “Requer a superação de diversos desafios, dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos.”.

Considera-se, portanto, que o sentido de superar tais desafios não seria apenas para ofertar educação profissional de nível médio, mas também de materializar um trabalho pedagógico integrador nas ações de planejamento da escola em geral e do currículo em particular, nos processos de ensinar e aprender e na avaliação do trabalho realizado em relação ao conjunto da escola e com relação a cada estudante individualmente.

Quando se trata de ensino integrado, compreende-se que há dificuldades diversas em se promover a integração do ensino técnico-profissional no ensino médio, pois considerar, por exemplo, a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, já que há uma variedade de métodos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem facilitar a agregação a que propõe o ensino integrado.

Também, no que se refere à avaliação, muito se tem questionado acerca de seus métodos e princípios, pois, atualmente, necessita-se que a avaliação ultrapasse o sentido da mera averiguação do que o estudante aprendeu e torne-se elemento chave do processo de planejamento educacional.

É partindo desse pressuposto que, na presente pesquisa, partiu-se da ideia de que há possibilidade de haver organização curricular, tratamento metodológico de conteúdos e práticas avaliativas mais voltados a um projeto de ensino integrado que vá além da mera formação profissional e impulse também a formação de cidadãos solidários, críticos e autônomos.

Nessa perspectiva, o ensino integrado pode representar uma proposição pedagógica que deve se comprometer com a ideia de uma formação completa, que não se satisfaz com a socialização de partes da cultura sistematizada e que concebe como direito de todos ao acesso

a uma formação, inclusive escolar, que proporcione amplamente o desenvolvimento físico e intelectual.

Partindo-se dessa premissa e tendo em consideração a complexidade que gira em torno da integração e organização pedagógica de cursos de ensino médio integrados à educação profissional, interessa-nos estudar a avaliação da aprendizagem posta em prática nesses cursos integrados, que tende a ser um aspecto muito importante pelo seu reflexo na democratização e na qualidade do ensino, assim como para consecução dos objetivos traçados nos respectivos projetos de cursos. Para isso, definiu-se como cenário da pesquisa os cursos técnicos integrados ofertados pelo campus de Caucaia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

A tarefa de discutir sobre a avaliação da aprendizagem é algo sempre delicado, tanto pela relevância do tema quanto pelo fato de as práticas mais usuais serem criticadas e classificadas pela sociedade e por muitos estudiosos como insuficientes para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, bem como para constituírem um processo interativo, contínuo e formativo de ensinar, aprender e avaliar.

Tais críticas se justificam, pois, por mais que se diga que os professores são qualificados para expressar juízos de valores, ainda se percebem muitos desacertos que não resistem às análises mais criteriosas, principalmente, porque ainda há uma tendência de se reproduzir práticas tradicionais no momento de avaliar a aprendizagem do aluno. Esse aspecto pode estar ligado a diversas causas, dentre elas ao fato dos docentes não terem recebido a formação inicial e contínua necessária para avaliar, contando apenas com as experiências de seus longos anos na posição de alunos e de profissão.

Em vista dessas premissas, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar concepções e práticas avaliativas da aprendizagem nos cursos de ensino médio integrados à Educação Profissional no campus de Caucaia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Para se alcançar esse propósito, os objetivos específicos percorridos no estudo foram concentrados em:

- a) Identificar os objetivos e as funções da avaliação da aprendizagem adotada pelo campus de Caucaia do IFCE.
- b) Identificar as práticas avaliativas recomendadas pelo IFCE.
- c) Analisar as implicações emocionais em alunos proporcionadas pelas práticas avaliativas adotadas no campus de Caucaia do IFCE;

- d) Apontar os instrumentos e estratégias mais comuns nas práticas avaliativas dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE;
- e) Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE.

No campo metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, empregando-se o estudo de caso do campus de Caucaia do IFCE, onde cenário da pesquisa ficou delimitado aos cursos técnicos integrados integrais ofertados e os dados a serem analisados foram extraídos de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a uma amostra aleatória de professores, bem como de questionários empregados a alunos regularmente matriculados, também selecionados aleatoriamente.

No percurso da pesquisa, ainda foram analisados documentos oficiais, tais como: o Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE 2017-2024; o Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE, aprovado pela Resolução CONSUP nº 35, de 22/06/2015; e, os Projetos Pedagógicos de cursos técnicos integrados ofertados pelo campus de Caucaia.

Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método da Análise de Conteúdo, que, há algum tempo, vem se constituindo em relevante estratégia metodológica, contribuindo para a explicitação de textos escritos e esclarecendo os significados e sentidos das proposições dispostas nas diretrizes, estratégias e ações da política analisada.

O referencial teórico utilizado neste percurso de estudo, para tratar acerca da avaliação da aprendizagem, contou com as contribuições de autores como: Depresbiteris & Tavares (2009); Dias (2010); Franco (2010); Hadji (2001); Luckesi (2001, 2011, 2014); Oliveira (2015); Scriven (2018), dentre outros.

Os principais resultados apontam que, nas rotinas docentes, são introduzidas estratégias diversificadas de avaliação. Apesar disso, ainda não houve uma ruptura com modelos tradicionais, efetivando mudanças que indiquem propostas avaliativas diagnóstica e formativa que suplante a concepção examinatória, conteudista e seletiva e que realce a democratização do ensino técnico integrado ao nível médio.

2. Metodologia

O IFCE é uma instituição federal de educação profissional e tecnológica, pluricurricular e *multicampi*, que oferta cursos que abrangem, além dos cursos técnicos de

nível médio, cursos superiores de graduação (licenciatura, tecnologia e bacharelado), de pós-graduação *lato e stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado), como também, tem forte atuação desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino. Atualmente, a rede do IFCE conta com 35 *campi* em todo o estado do Ceará.

No que se refere especificamente a cursos técnicos integrados de ensino médio, vale ressaltar que o IFCE oferece 19 cursos distribuídos por campus do Estado do Ceará da seguinte forma:

Quadro 1: Cursos técnicos integrados no IFCE.

CURSO	CAMPUS
Agroindústria	Iguatu
Agropecuária	Crato, Iguatu, Tauá e <u>Umirim</u>
Comércio	Baturité
Edificações	Itapipoca, Juazeiro do Norte, <u>Fortaleza</u> e <u>Quixadá</u>
Eletroeletrônica	Caucaia e Jaguaribe
Eletrônica	Canindé
Eletrotécnica	<u>Cedro</u> , Juazeiro do Norte e <u>Fortaleza</u>
Eventos	Canindé
Informática	<u>Acopiara</u> , <u>Cedro</u> , <u>Crato</u> , <u>Iguatu</u> , <u>Fortaleza</u> e <u>Umirim</u> .
Manutenção automotiva	Tabuleiro do Norte
Mecânica	Cedro, Fortaleza e Itapipoca
Mecânica industrial	<u>Cedro</u> , <u>Fortaleza</u> , Itapipoca e Juazeiro do Norte
Metalurgia	Caucaia
Nutrição e dietética	Iguatu
Petróleo e Gás	Tabuleiro do Norte
Petroquímica	Aracati e Caucaia
Química	<u>Caucaia</u> , <u>Cratêús</u> , <u>Fortaleza</u> e <u>Quixadá</u>
Redes de Computadores	Boa Viagem e Tauá
Telecomunicações	Canindé e <u>Fortaleza</u>

Fonte: Disponível em: < <http://ifce.edu.br/menu-de-relevancia/nossos-cursos1/cursos-tecnicos>>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

Para conhecer e refletir acerca dessa realidade do IFCE, foi imprescindível definir - dentre as diversas técnicas que poderiam ser avocadas numa pesquisa qualitativa - o tipo de pesquisa mais adequado para se aplicar. Para isso, considerou-se aspectos, tais como: a

filosofia de educação, o currículo acadêmico e as propostas pedagógicas no IFCE que, em regra, são comuns aos diversos *campi*.

Também se levou em consideração a extensão da realidade a ser investigada, o tempo e os investimentos a serem envolvidos e, dada a dificuldade de realizar a pesquisa em todos as unidades do Estado do Ceará, foi selecionado o estudo de caso do campus de Caucaia do IFCE, delimitando-se aos cursos técnicos integrados integrais ofertados pela referida instituição.

No percurso metodológico, foram analisados documentos oficiais, tais como o Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE 2017-2024, o Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE e Projetos Pedagógicos de cursos técnicos ofertados pelo campus de Caucaia, bem como foram aplicados questionários com docentes e discentes e entrevistas semiestruturadas com professores.

Utilizou-se no processo da pesquisa o levantamento de dados primários. Para o método de coleta de dados foi utilizado procedimento direto (questionário-entrevista), o qual foi elaborado em conformidade com o objetivo da pesquisa. A pesquisa foi aplicada com uma parte representativa da população de alunos e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFCE localizado no município de Caucaia, denominada “amostra”, e não com a totalidade dos indivíduos.

No que se refere aos alunos, definiu-se que seriam pesquisados apenas aqueles que tivessem idade igual ou superior a 18 anos. No total de 418 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no semestre 2018.2 somente 118 atendiam a esse critério. Desses, retirou-se uma amostra de 25 alunos de forma aleatória.

Dentre os docentes, 29 professores são de disciplinas propedêuticas e 16 de disciplinas técnicas. Desse total, foi selecionada de forma aleatória uma amostra de 5 professores de disciplinas propedêuticas e 5 de disciplinas técnicas, para serem entrevistados. Aqui, é de bom alvitre ressaltar que a pesquisa foi devidamente analisada e aprovada pelo Comitê de Ética do IFCE.

Após aplicação dos questionários/entrevista, os dados coletados foram analisados em 100%. O tratamento de dados se deu através da codificação, da tabulação e da digitação do banco de dados. Por considerar mais adequado para inferir e interpretar as mensagens extraídas dos sujeitos pesquisados, o método de análise e discussão dos resultados selecionado foi Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que se constitui de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (Bardin, 2011, p. 44).

Bardin (2011) define três fases da Análise de Conteúdo. A primeira é a pré- -análise; a segunda corresponde à exploração do material; e a terceira engloba o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise, tomou-se como ponto de partida os dados e informações constantes no Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE 2017-2024, no Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE, aprovado pela Resolução CONSUP nº 35, de 22/06/2015, e nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ofertados pelo Campus de Caucaia do IFCE. Concomitantemente à pré-análise dos documentos supracitados, houve também o estudo do referencial teórico pertinente e da legislação que regula a Educação Profissional no Brasil.

Na segunda fase foi realizada a exploração do material, na qual foram definidas as unidades de análise, consideradas indispensáveis para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados e, principalmente, para se estabelecer a diferença resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido” (Franco, 2008).

A etapa seguinte foi a categorização, que possibilitou a riqueza das inferências, cujo procedimento é intermediário entre a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) e a interpretação (a significação concedida a essas características). Produzir inferências é, pois, a finalidade da análise de conteúdo sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação (a fonte emissora, o processo codificador que resulta em uma mensagem, o recipiente da mensagem e o processo decodificador).

Neste trabalho, seguiu-se o caminho de se determinar as categorias em função das mensagens extraídas dos documentos analisados e das respostas por parte dos sujeitos pesquisados (alunos e professores).

Após a categorização, procedeu-se à organização dos dados obtidos e construção de inferências, que é o procedimento que vai permitir a interpretação, ou seja, à significação das características obtidas com as mensagens conseguidas.

Na seção seguinte, apresentaremos simultaneamente as análises e a interpretação dos dados da pesquisa, que se fundamentou nas concepções dos aspectos subtendidos ao processo

de avaliação da aprendizagem, manifestadas nos documentos oficiais analisados e pelos sujeitos envolvidos no processo.

3 Análise e Discussão dos Resultados

Com base nas fontes documentais analisadas, infere-se que as concepções de avaliação da aprendizagem do IFCE se apoiam em duas vertentes principais, cada qual com suas nuances. Uma voltada para produtos (provas, trabalhos individuais, seminários, etc), com ênfase nas notas, isto é, no quantitativo. Outra para o processo reflexão-ação, com vistas a busca do conhecimento e crescimento do aluno, com ênfase no qualitativo. Essas abordagens estão implícitas nos objetivos e funções de avaliação da aprendizagem (diagnóstico, formativo, contínuo e processual) apresentados no Quadro 2.

À vista dessas dimensões supracitadas, sabe-se que a prática da avaliação, no dia a dia, é um desafio em razão dos múltiplos dilemas que surgem desse componente do ato pedagógico, pelos desvios e implicações a que está sujeita, o que resulta em conflitos que podem comprometer a ação educativa.

Os problemas que emergem vão desde as tensões emocionais e angústias até o fracasso escolar evidenciado na retenção e evasão de estudantes. Relevante é destacar que essas tensões, dada à complexidade desse componente do ato pedagógico (a avaliação) ocorrem com relação aos dois principais sujeitos da ação educativa, quais sejam professores e alunos. Ambos são afetados no uso inadequado da avaliação na prática educativa.

Nesse sentido, as causas são variantes e podem surgir em função de diversos fatores, dentre eles um dos mais relevantes diz respeito à falta de formação docente na área de avaliação, a qual pressupõe e interfere diretamente em outros desdobramentos decorrentes da ação de avaliar que na prática se configuram em ações que comprometem o processo de aprendizagem e avaliativo, tais como: o uso de instrumentos inadequados, a metodologia inadequadas do professor, a rigidez excessiva na hora de julgar os resultados, dentre outros motivos.

Logo, sendo a avaliação um ato tão importante no cotidiano escolar, há necessidade de um melhor entendimento do que esta ação representa no contexto dos cursos técnicos integrados de ensino médio ofertados pelo IFCE. E é com esse propósito que as seções seguintes discutem os resultados encontrados pela pesquisa realizada junto a alunos e professores do campus de Caucaia do IFCE, tendo em vista os três últimos objetivos específicos da presente pesquisa, quais sejam: (i) Analisar as implicações emocionais em

alunos proporcionadas pelas práticas avaliativas adotadas no campus de Caucaia do IFCE; (ii) Apontar os instrumentos e estratégias mais comuns nas práticas avaliativas dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE; (iii) Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE.

3.1 Categorias Implicações Emocionais e Práticas avaliativas: retratos da avaliação no contexto educacional dos alunos

O campo de nossa pesquisa centrou-se no IFCE de Caucaia, que possui três cursos técnicos integrados de ensino médio² bem estruturados, com currículos acadêmicos que atendem aos aspectos legais e institucionais, desenvolvidos por regime de créditos por disciplina, em duas etapas. Possui características similares aos demais *campi* do estado, mas adota um regime integral de ensino em que as aulas ocorrem nos turnos manhã e tarde.

O campus contava, até o semestre 2018.2, quando realizamos a pesquisa, com um total de 418 alunos matriculados nos três cursos técnicos integrados. A população de alunos é heterogênea em função do sexo e idade, mas definiu-se para a investigação apenas estudantes com idade igual ou acima de 18 anos. De um total de 118 nessa faixa etária, forma pesquisados 25 alunos (17 do sexo masculino e 8 do sexo feminino). Como a pesquisa está voltada para o levantamento de dados qualitativos, considerou-se que a amostra é representativa para se alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

A pesquisa junto aos alunos foi realizada no ambiente natural do campus, com garantia do anonimato, por meio da aplicação de questionários. Foi vantajosa o uso desse instrumento, pois garantiu a obtenção de respostas mais precisas.

Quando nos referirmos aos alunos, o foco das investigações concentrou-se nas categorias implicação emocional diante das situações de avaliação, cujo instrumento selecionado pelo avaliador foi a prova, e nas práticas avaliativas adotadas no IFCE sob os pontos de vistas dos estudantes. Tendo esses pontos de estudos, partiu-se da seguinte indagação:

Seu estado emocional se altera nos dias de realizar provas?

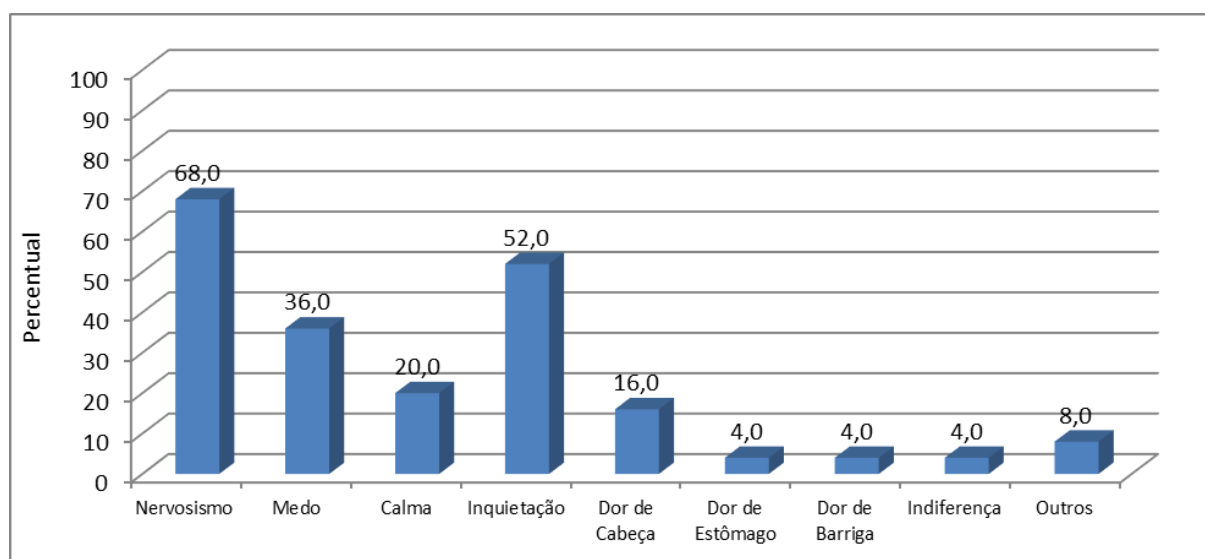
Como resultado, obteve-se que 28% dos sujeitos pesquisados afirmaram que “sim”, 20% consideram que “não” alteram o estado emocional e, nota-se que, diante do processo de

². Foram considerados os cursos existentes e alunos matriculados no 2º semestre de 2018, período em que se realizou a coleta de dados.

avaliação, 52% dos alunos pesquisados expressam uma posição de que “às vezes” ocorrem situações de anormalidade do estado emocional.

A pergunta 2 diz respeito às alterações emocionais que se manifestam com os alunos por ocasião de realização de provas e foi permitido aos sujeitos escolherem mais de uma opção. Os resultados obtidos mostram que a situação emocional que se apresenta mais frequente é o item “nervosismo” com 68%, seguido de “inquietação” e “medo”, cujos percentuais foram, respectivamente, 52% e 36%, conforme Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Alteração do estado emocional dentre os alunos, durante a realização de provas.

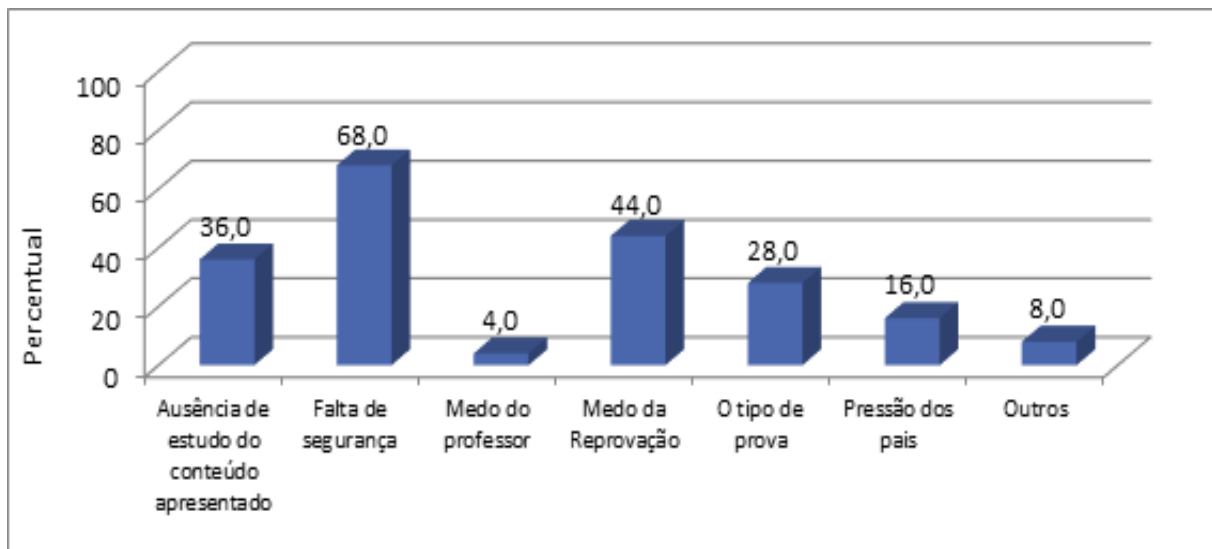


Fonte: pesquisa de campo

Os dados das duas primeiras perguntas nos revelam que o processo avaliativo ainda se apresenta para os alunos com um viés punitivo e antidemocrático e não como um recurso de acompanhamento do nível de aprendizagem do aluno com vistas a sua melhoria e superação das dificuldades.

À vista disso, importa saber o que pode conduzir o estudante a esse estado de nervosidade e aos demais aspectos evidenciados pelos sujeitos. Nesse sentido, relacionados aos dados mostrados no item anterior, constata-se que, durante a realização de provas, a falta de segurança (68%), medo de reprovação (44%) e a ausência de estudo do conteúdo exigido para a aprova (36%) são os principais motivos para as mudanças no estado emocional dos alunos. Além dessas causas, o tipo de prova (28%), a pressão dos pais (16%), o medo do professor (4%) e outros fatores também podem interferir para tais circunstâncias, conforme se verifica no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Motivos de alteração do estado emocional, durante a realização de provas.



Fonte: pesquisa de campo

Aqui, a falta de segurança (68%) foi o destaque dentre as causas de mudança do estado emocional e, sem dúvida, seu elevado índice decorre de outros aspectos motivadores indicados, como a ausência de estudo do conteúdo, medo do professor, medo de reprovação e pressão dos pais.

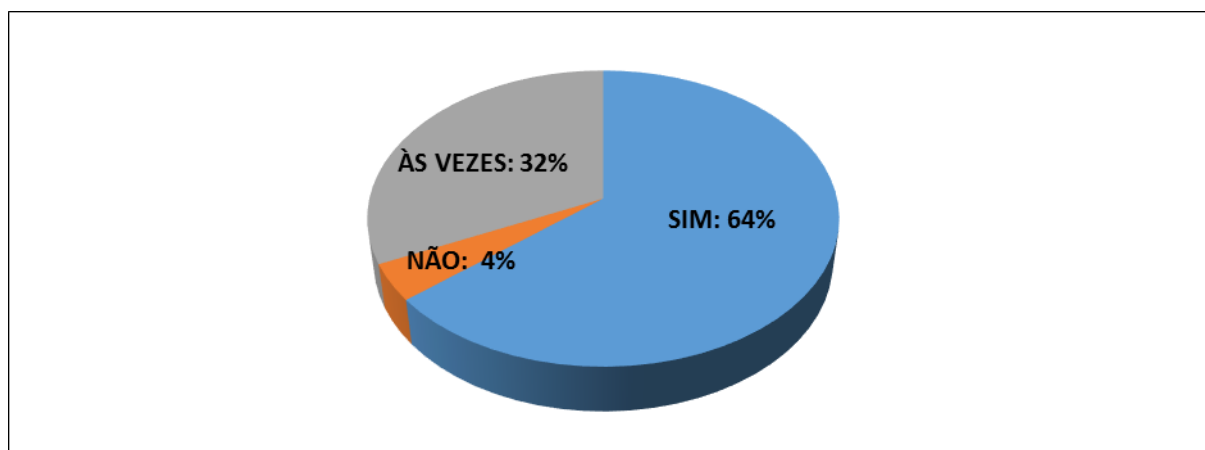
Nessas condições, os resultados apontados podem estar intimamente associados ao fato de estudantes, pais, professores, todos terem suas atenções voltadas, principalmente, à promoção na escolaridade do estudante. Luckesi (2001), destaca que a atenção centrada na promoção faz com que os alunos fiquem na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados. O professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação, isto é, utilizando as provas como instrumento de ameaça para conseguir que seus alunos estudem. Por sua vez, os pais pressionam seus filhos para apresentarem boas notas e serem aprovados.

Não obstante essa pressuposição, cabe salientar que na pergunta 1 os dados revelaram que existem momentos de realização de provas que ocorrem em situação de normalidade e é possível inferir que, com uso de outros instrumentos que não sejam provas, outras situações de avaliação da aprendizagem ocorram sem alterações emocionais evidentes.

Talvez por conta dessa possibilidade é que, ao serem perguntados se as práticas avaliativas da aprendizagem utilizadas pelos professores nos cursos de ensino médio integrados à educação profissional desenvolvidos no IFCE de Caucaia estão voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação global do educando, 64% dos sujeitos

pesquisados tenham respondido que “sim”, enquanto 32% responderam que “às vezes” e apenas 4% responderam “não”, conforme se verifica no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Práticas avaliativas voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem e formação global do educando.



Fonte: pesquisa de campo

O que, a princípio, pode ser considerado uma contradição, na verdade, serve de alerta para que se tenha um olhar crítico acerca da concepção pedagógica que se tem de avaliação. Independente do instrumento selecionado, o ato de avaliar pode ter uma concepção diagnóstica ou se limitar ao exame classificatório (ato de examinar).

Esses resultados demonstram ainda que a maioria dos alunos reconhecem que a intencionalidade é positiva no que diz respeito às práticas avaliativas da aprendizagem utilizadas pelos professores nos cursos de ensino médio integrados à educação profissional desenvolvidos no IFCE de Caucaia, ao passo que identificam que sim (64%) que elas estão voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem e da formação global do educando. Entretanto, essa intencionalidade positiva não repercute concretamente na superação do nervosismo, da inquietação e do medo ao serem avaliados. O que nos induz à necessidade de refletirmos sobre mudanças necessárias nessas práticas que mobilizem o vencimento ou a melhora dessas alterações do estado emocional dos alunos ao serem submetidos a realização das provas, já que se configura culturalmente como um dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores.

Luckesi (2011) chama a atenção para o fato e que o uso de instrumentos de coleta de dados, em si, não tem a ver com exames ou com avaliação, pois tanto o ato de examinar quanto o ato de avaliar necessitam e se utilizam de deles. Segundo o autor,

Os atos de examinar e avaliar distinguem-se pelas concepções pedagógicas às quais estão vinculados e pelos conceitos e não pelos recursos técnicos de coleta de dados utilizados. Falando em termos gerais, os dados coletados por meio de instrumentos – contanto que sejam elaborados segundo regras metodológicas científicas – podem ser os mesmos, entretanto a avaliação os utilizará diagnosticamente e os exames classificatoriamente. (Luckesi, 2011, p. 297)

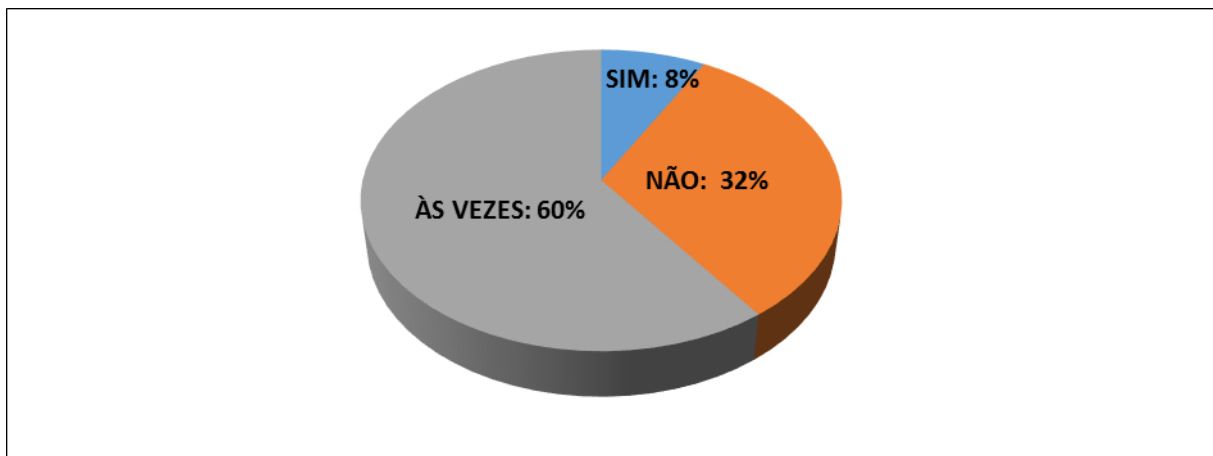
Portanto, tanto para avaliar quanto para simplesmente examinar necessita-se de instrumento de coleta de dados. O que interessa é que

[...] todos os instrumentos para a avaliação da aprendizagem são úteis, desde que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborado segundo as regras da metodologia científica. (Luckesi, 2011, p. 297)

Os instrumentos poderão variar de uma simples observação sistematizada, provas escritas, redações, práticas em laboratórios, etc, mas o que importa é que todos sejam adequados aos objetivos para os quais são utilizados.

Em vista disso, foi indagado aos discentes se “a prova é a melhor forma de verificar se o aluno realmente aprendeu o conteúdo?”. O gráfico abaixo mostra que, dentre os alunos que responderam à pesquisa, apenas 8% responderam “sim”, 32% responderam “não” e 60% declaram “às vezes”.

Gráfico 4 – A prova é a melhor forma de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo?



Fonte: pesquisa de campo

De fato, no cotidiano escolar, muitas vezes as provas não são elaboradas de forma que solicite, compreensível e diretamente, o que os alunos deverão manifestar em relação ao

conteúdo que aprenderam, nem tampouco são suficientes para avaliar as habilidades e atitudes que o educando precisa aprender daquilo que lhe foi ensinado.

Na práxis pedagógica, são variados os possíveis desvios, na construção de uma prova, que podem desvirtuar a avaliação da aprendizagem. Muitas vezes, a prova é inadequada por não captar as informações que verdadeiramente interessam, que dizem respeito aos objetivos traçados no processo de ensino e necessários sobre a realidade da sala de aula a ser descrita. Outras vezes, o instrumento é insatisfatório por cobrar conteúdos discrepantes com aqueles transmitidos em sala de aula ou num nível de complexidade muito acima do que o ensinado. Algumas vezes, ainda existem aqueles desvios básicos com o uso de “pegadinhas” e com questões elaboradas muito mais para confundir os estudantes em suas respostas do que para saber se aprenderam o que foi ensinado.

Luckesi (2011) ensina que, se o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade dos resultados de uma ação, os instrumentos de coleta de dados precisam ser construídos segundo as seguintes regras metodológicas básicas:

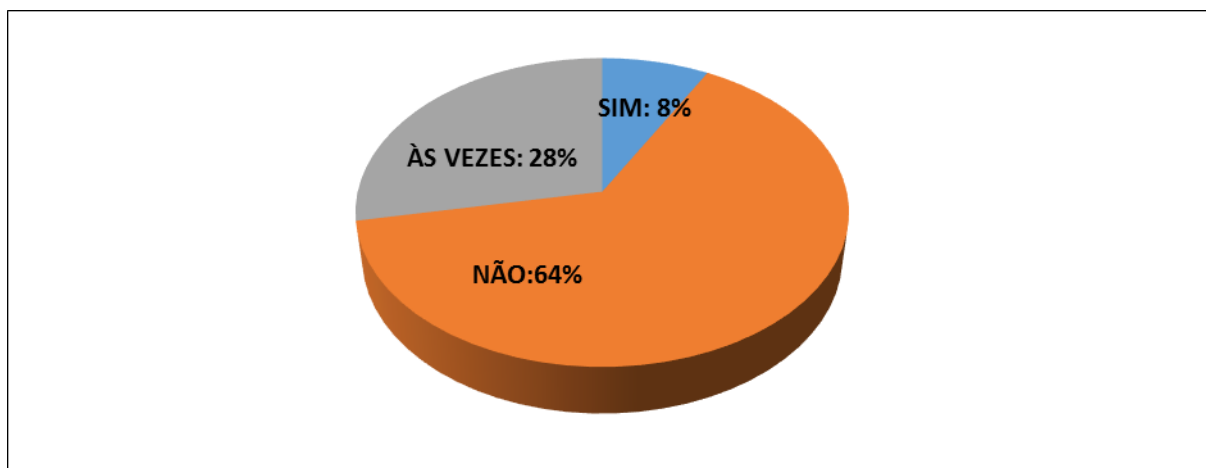
Sistematizadas (cobrir todos os conteúdos planejados e ensinados), *coerência interna* (os temas abordados devem estar articulados como um todo ao tema central trabalhado), *consistência* (correspondência efetiva entre o instrumento e o conteúdo com o qual ele trabalha, do ponto de vista tanto das informações, das habilidades e das condutas quanto da complexidade das variáveis intervenientes, da metodologia e da linguagem utilizadas no ensino), *comunicação* (linguagem clara, precisa e compreensível ao educando). (Luckesi, 2011, p. 323)

Na perspectiva de Luckesi (2011), cumprindo com esses ditames, de certa maneira, se estaria instrumentado para a superação de desvios anotados acima e possibilitando à avaliação da aprendizagem auxiliar na obtenção de resultados mais articulados com o projeto de ensino.

Ademais, para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão, importa que tenha, também, um caráter participativo, onde professor e aluno possam dialogar acerca dos resultados efetivos manifestados nos instrumentos elaborados e utilizados.

E foi partindo dessa premissa que foi perguntado aos discentes se “A nota que o aluno tira em uma prova mostra o quanto ele realmente aprendeu?” Os resultados apresentados a esse questionamento revelam algo esperado, onde a grande maioria, 64%, responderam que “não”, 28% consideram que “às vezes” e, somente, 8% acreditam que “sim”.

Gráfico 5 – A nota que o aluno tira em uma prova mostra o quanto ele realmente aprendeu?



Fonte: pesquisa de campo.

Antes de comentar esse resultado, cabe reportar-se à Sistemática de Avaliação Estabelecida no Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE, apresentada na seção 5.2, onde se verifica que, na prática, a aprendizagem do aluno é expressa em notas, dentro de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), que passam a serem trabalhadas em expressões numéricas para compor uma média que poderá significar aprovação ou reprovação do estudante.

O problema dessa sistemática de avaliação baseada em notas/médias é que, quando se utiliza somente a prova como instrumento de coleta de dados e informações e esta não é elaborada adequadamente, o professor terá grandes dificuldades para compreender o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra e, por conseguinte, para tomar decisões suficientes e satisfatórias para avançar no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, uma vez a avaliação não cumprindo corretamente com sua função diagnóstica, é possível que um aluno com defasagem no mínimo de conhecimentos ensinados não seja reorientado e, ainda assim, seja aprovado sem deter os conteúdos necessários.

Feito essa rápida apreciação acerca da sistemática de avaliação do IFCE, cabe esclarecer que, nesse item da pesquisa, havia a opção do sujeito justificar sua resposta e, em algumas manifestações, os alunos denunciam a pretensa validade da nota, conforme se pode verificar abaixo:

“Alguns se esforçam e conseguem passar por mérito e outros não. Até conseguem passar, mas por cola. Poderia usar outros meios de avaliação, onde o professor consiga analisar diretamente que o aluno realmente aprendeu como seminários ou táticas.”

“Existe alunos que pescam durante a prova ou aquele que somente estudou para a prova.”

“Porque é muito fácil pescar.”

“Não, uma prova não mostra. O aluno por muitas vezes sabe bem mais do que se pede na prova e, as vezes, fica triste por tirar nota baixa, sendo que ele tem conhecimento da matéria.”

“O que ele estuda para prova pode ser facilmente esquecido se o conteúdo tiver sido decorado.”

“Porque se for uma prova aberta (subjéitiva), talvez o aluno não consiga se expressar conforme o quanto ele aprendeu.”

“porque muitos pescam.”

“Por fatores alheios ao estudo o aluno pode se sair mal, tipo, por conta do nervosismo e tal.”

“Porque muitas das vezes, o nervosismo e outras questões internas impedem o aluno de realmente executar tudo o que realmente sabe.” (Discente 9).

Com base nessas manifestações, infere-se que os resultados revelados pelos estudantes pesquisados no sentido de que a nota tirada em uma prova nem sempre mostra o quanto realmente se aprendeu é coerente e mostra que o aluno está consciente de que, no contexto escolar, a nota não expressa totalmente o grau de aprendizagem do aluno, quando muito reflete seu desempenho cognitivo, caso não tenha sido obtida por meios fraudulentos.

Mediante as falas dos alunos é indiscutivelmente necessário refletirmos se essas provas são realmente a melhor maneira de avaliar o conhecimento dos estudantes e a forma mais fidedigna. Outras alternativas existem e podem subsidiar de modo mais coerente e seguro a validade dos instrumentos de coleta de dados.

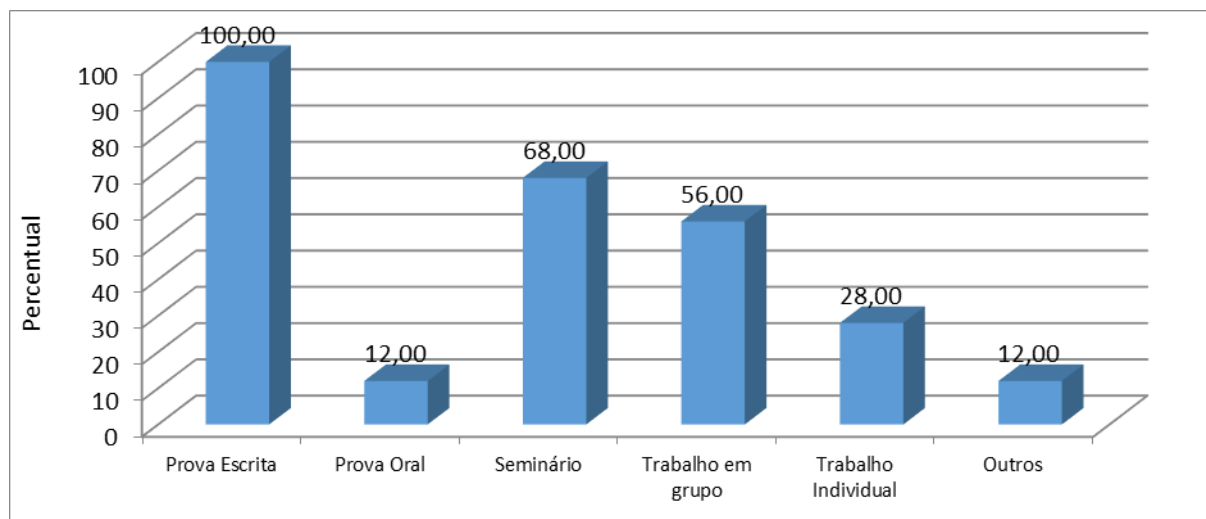
É igualmente importante refletir sobre qual é a função da avaliação da aprendizagem e qual é o seu objetivo, como já mencionados anteriormente. De um modo geral vimos que as respostas a essas indagações giram em torno da afirmação de que a função e o objetivo estão direcionados para acompanhar e averiguar (verificar) se o aluno avaliado possui os conhecimentos necessários. Assim, no caso de os ter os conhecimentos necessários, o aluno seria aprovado e de outra forma repetiria o ano.

No entanto, na realidade, a centralidade do processo avaliativo não deve simplistamente se pautar na aprovação ou reprovação, como por vezes ocorre no sistema escolar, mas perseguir a evolução e melhoria do processo de ensino aprendizagem, voltado para melhoria e evolução da aprendizagem dos nossos alunos.

A sistemática avaliativa do IFCE concentrada em nota está associada aos instrumentos utilizados pelos professores no ato de avaliar. Em vista disso, na pergunta seguinte, buscou-se verificar os instrumentos e/ou estratégias mais comuns que os seus professores utilizam para avaliar os alunos. Os resultados apontam para uma predominância das provas escritas (100%),

seguida de seminário (68%), trabalho em grupo (56%), trabalho individual (28%), prova oral (12%) e outros instrumentos (12%).

Gráfico 6 – Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores.



Fonte: pesquisa de campo.

Deduz-se, portanto, que a sistemática avaliativa (descrita no ROD) e a preponderância do uso de provas, com suas consequências em termos de notas, tendem a polarizar a prática educativa do IFCE. Todavia, isso não chega a ser um problema, desde que sejam comprometidas com os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, construtiva e que esteja a favor da transformação, emancipação e crescimento do aluno e não como mecanismos disciplinadores, geradores de ameaça e medo.

À luz da ideia de que é necessário suprimir a crença de que há uma forma específica de avaliar, foi feita a seguinte pergunta aos sujeitos da pesquisa: Você considera que deveria mudar a forma como você é avaliado? Responderam “sim” 58%, enquanto 42% disseram “não”. Apesar desse suposto equilíbrio de opiniões, os alunos reconhecem, na avaliação, uma necessidade dentro dos processos ensino e aprendizagem e defendem mudanças nas práticas avaliativas, como se pode verificar em algumas das justificativas dos alunos pesquisados:

“Acredito que o método de prova não é tão eficaz.”

“Deveriam mudar algumas vezes o método de avaliação colocando prova oral, outra escrita sempre fazendo uma mesclagem.”

“Porque alguns métodos não mostram quanto o aluno aprendeu de verdade.”

“Porque só fazer prova não diz que você realmente domina o conteúdo ou não.”

Relacionado a essa indagação, alguns alunos pesquisados sugeriram como gostariam de serem avaliados:

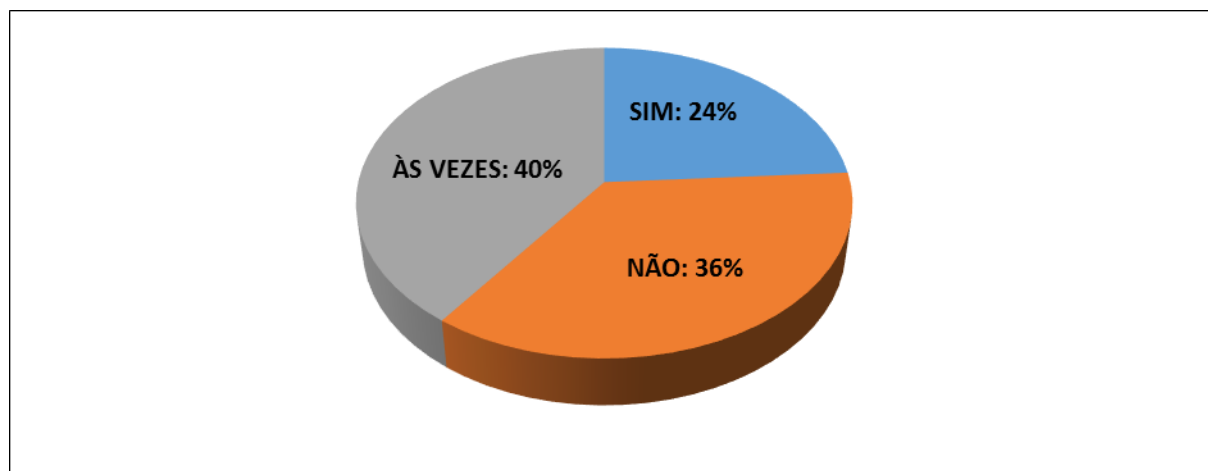
“Em algumas matérias acho que deveria haver abordagem mais profissional, mais próxima da realidade do nosso curso.”

“Mas deveria ocorrer mais aulas práticas tanto em química e em física (pois melhora o aprendizado dos alunos).”

“O melhor meio de ser avaliado é a prova individual, assim não tendo nenhuma outra intervenção.”

Na última pergunta feita aos alunos, foi indagado se a forma como os professores avaliam os alunos nos cursos técnicos integrados do IFCE influencia na reprovação e na evasão desses alunos? O gráfico abaixo mostra o resultado:

Gráfico 7 – influência das práticas avaliativas nos cursos técnicos integrados do IFCE na reprovação e na evasão de alunos.



Fonte: pesquisa de campo.

Esse resultado corrobora com o Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE 2017-2024, cujos dados e informações demonstram que a evasão e repetência apresentam-se como problemas educacionais, cujas razões relacionam-se a diversas causas, dentre elas “Avaliações de aprendizagem (provas) com conteúdo em excesso” (Ifce, 2017, p. 27). E com todo esse contexto, de como a avaliação vem sendo concebida no IFCE e evidenciada por meio desse conjunto de manifestações por parte de alunos, com certo grau de insatisfação, percebe-se que há forte tendência quanto à necessidade de mudanças na prática avaliativa.

Uma boa avaliação, na prática escolar, deve se concentrar na identificação dos conhecimentos e habilidades atuais do aluno para saber em que grau de aprendizagem ele está e o que de fato é necessário fazer para que ele possa evoluir. E qual é o propósito disso? Um propósito simples, mas de extrema relevância e que muitas vezes os professores esquecem: avaliar se o sistema pedagógico proposto nos cursos está funcionando adequadamente para esses alunos.

A nota, na tentativa de quantificar o conhecimento do educando na escala proposta pelo professor, deve nos dar uma ideia se a estratégia que estamos usando para que os alunos assimilem o conhecimento que estamos tentando transmitir está funcionando. Mas, não nos oferece uma medida exata do que o aluno realmente aprendeu.

Nesse sentido, é fundamental que a diversificação dos instrumentos de coleta de dados e a postura de análise e reflexão mediante os resultados obtidos sejam sistematicamente realizados por cada docente, sem reduzi-los a apenas um instrumento como autossuficiente e preponderante. A prova pode e deve ser utilizada como mais um instrumento dentre outros, mas não com um fim em si mesma nem tampouco sendo supervalorizada como elemento central do processo avaliativo.

Acreditamos que a avaliação é uma ferramenta poderosa a serviço do processo de aprendizagem e evolução dos alunos. No entanto, ver a avaliação apenas como um método de seleção ou classificação dos estudantes é uma visão muito precária e reduzida. Assim, se buscamos o desenvolvimento do aluno como objetivo central do ato pedagógico, não podemos cometer a negligência de usar a avaliação indevidamente.

Na seção seguinte, serão identificadas e analisadas as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE.

3.2 Concepções Docentes acerca da Avaliação da Aprendizagem

Considerando o que já foi preconizado teoricamente sobre os modelos de avaliação educacional ao longo da história, bem como acerca de como os estudantes vivenciam o processo avaliativo, segue-se a pesquisa com o último objetivo específico estabelecido, que é analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE.

Assim, nesta seção, as categorias estabelecidas foram: 1. Significado da avaliação da aprendizagem; 2. Práticas avaliativas; 3. Dificuldades encontradas no processo avaliativo; 4. Formação docente em avaliação da aprendizagem.

Para uma melhor compreensão dos dados, desmembrou-se a amostra em dois grupos: 1) professores da área propedêutica (PP); 2) professores da área de ensino técnico (PT).

É relevante destacar que, durante os contatos com os sujeitos participantes, a postura utilizada para conduzir as entrevistas foi de respeito a fala dos sujeitos, sem direcioná-los para respostas intencionais e fazendo os esclarecimentos que julgávamos necessários. A partir das mensagens recebidas, foram realizados os passos metodológicos descritos anteriormente no capítulo sobre metodologia, que foram fundamentais para a coleta e a análise dos dados qualitativos que buscamos compreender e interpretar, os quais serão apresentados em seguida.

3.2.1 Categoria Significado de Avaliação da Aprendizagem

Do ponto de vista teórico, muitas são as produções que tratam de avaliação. Nos ensinamentos de Scriven (2018, p. 185), “o sentido principal do termo ‘avaliação’ refere-se ao processo de determinar o mérito, relevância ou valor de algo, ou ao produto deste processo”.

No campo da educação, a avaliação abrange diferentes sujeitos, aspectos, níveis e elementos, tais como: alunos, professores, currículos, estabelecimentos e instituições de ensino, programas e políticas educacionais. No presente estudo, o foco foi a avaliação da aprendizagem, cuja processo visa à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude.

Para que a avaliação auxilie no acompanhamento da aprendizagem, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidade ou atitudes, novos paradigmas precisam ser estabelecidos. Nesse sentido, Luckesi (2005, p. 17-18), depreende que a avaliação:

[...] tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho; é diagnóstica e processual, opera com resultados provisórios e sucessivos; é dinâmica, ou seja, diagnostica a situação para melhorá-la; é inclusiva, ou seja, inclui o educando dentro do processo educativo, da melhor forma possível; é democrática, sendo assim, o que importa é que todos aprendam e, conseqüentemente, se desenvolvam; exige uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, uma interação permanente.

Mas quais seriam as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE? Para identificar e analisar as concepções de avaliação da aprendizagem desses docentes, parte-se de uma questão na qual se fundamenta os demais aspectos dessa prática: a partir de sua experiência em sala de aula, o que é avaliar e para que avaliar?

Estas foram as declarações dos professores da área propedêutica:

A gente tem que avaliar o que, a gente dá o conteúdo, a gente ministra o conteúdo e aí esse conteúdo tem que ser entendido pelo aluno, na verdade a gente avalia e a gente estar se avaliando. É uma coisa que eu sempre escutei, porque a gente estar avaliando se a metodologia que a gente empregou junto ao estudante se ela estar sendo utilizada de forma adequada. Se realmente, o aluno estar conseguindo entender o que estar sendo repassado para ele. Então a gente avalia para saber se estamos utilizando a metodologia correta. Se a avaliação não foi adequada, se a nota de avaliação não foi adequada, então a gente tem que mudar a metodologia. (PP1)

A gente trabalha com uma sistemática muito mecanizada. O que é um professor do ponto de vista mais técnico? É uma pessoa que está ali para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e no final aquele profissional tem que tomar um juízo de valor para saber se aquele seu aluno obteve realmente, conseguiu realmente, a partir de um critério pré-estabelecido o mínimo necessário sobre aquele determinado assunto ou sobre aquela determinada disciplina em processo. Então, isso seria avaliar, fazer esse juízo de valor e ver se aconteceu essa aprendizagem propriamente dita. (PP2)

Avaliar o contexto contínuo, você não pode avaliar só por uma prova. Você tem que avaliar como as teorias da aprendizagem diz de uma forma contínua, de todas as maneiras, avaliar a postura do aluno, a apresentação do trabalho, a prova, principalmente as participações em sala de aula, porque você sabe que em uma prova o aluno pode não se sair bem, mas isso não significa que ele não seja um bom aluno, que ele não tenha conteúdo. Então, a participação na sala de aula é uma das coisas que eu acho mais relevante hoje. E para que avaliar a gente questiona muito isso porque avaliar o aluno? Mas a gente sabe que hoje, o aluno passa por ENEM, ele passa por concurso de vestibulares, se for fazer um concurso ele passa por provas, então, além de ser necessária para dar a certificação para o ano seguinte, é também uma forma de que esse aluno entre no sistema de avaliações nacionais e não só para o campus. (PP3)

Avaliar sobretudo para mim é um diagnóstico para que eu possa rever a minha ação docente, então dentro desta perspectiva de diagnóstico, a avaliação é bem mais abrangente. Por isso que eu me reporte anteriormente ao aspecto quantitativo que eu vejo que muitas vezes é aquele que é mais evidenciado. Então avaliar é você perceber, você dar espaço para que você possa repensar até mesmo seu planejamento, porque muitas vezes a gente vai com um planejamento, mas o nosso aluno não é aquele aluno idealizado. Então quando você percebe o aluno real, você tem que redimensionar aquilo que você planejou. (PP4)

Avaliar eu considero que seja o resultado, a consequência da verificação se o aluno entendeu ou não a matéria. Mas as formas de avaliar eu acredito que deva ser a avaliação prognóstica no início para gente nivelar a turma, a gente faz uma avaliação inicial pra ver como é que está a turma em relação aos conceitos, até mesmo para aprofundar ou não. E a avaliação mesmo que eu acho que a gente pode avaliar em termos de comportamento, assiduidade, participação em sala de aula e não só uma avaliação no final da disciplina em termos de conteúdo, mas a gente pode avaliar o aluno em termos de amadurecimento, evolução do aluno. Inclusive, eu ministro S1 e depois vou ministrar no S3 e no S6, então eu consigo ver a evolução do aluno. E como as minhas disciplinas são teóricas e eu passo seminário, a gente vê o amadurecimento

do aluno. Inclusive o aluno se desenvolve até em termos de vestimenta, de como se comportar, educação, não só a teoria em si. (PP5)

Já os professores da área técnica expressaram o seguinte:

Avaliar para ver se o que a gente estar passando está sendo assimilado pelos alunos. Eu acho que é um feedback para o professor, para ele tomar como parâmetro se o que ele está ministrando está sendo assimilado pelo aluno e correção de rumo. Eu acho que avaliação serve para você corrigir rumos, muito mais para o professor que está ali arranjando estratégias para atingir o objetivo de passar o conteúdo, eu acho que deve ser essa a visão que o professor deve ter. (PT1)

Acho que essa é a pergunta mais difícil de toda a carreira docente, o que é avaliar? Eu não sei, não saberia te responder não. Sinceramente, até hoje eu tenho grande dificuldade de entender o conceito, de saber exatamente o que deve ser avaliado e também de saber exatamente qual o retorno esperado. A avaliação que eu faço é a avaliação clássica que todo mundo faz que é a cobrança de conteúdo ministrado. Mas não tenho segurança da efetividade disso aí enquanto um processo para construção do conhecimento não. (PT2)

A gente precisa ter um método de avaliação para vê se esses alunos adquiriram conhecimentos que nós propusemos no plano de ensino da disciplina, certos conhecimentos. Então, para isso a gente precisa avaliar. Eu preciso ter método de avaliação justamente para chegar na conclusão se esse aluno realmente atingiu pelo menos um perfil mínimo para que ele possa dar sequência, dar continuidade a outros conhecimentos e adentrar no mercado de trabalho. (PT3)

Na verdade, na sala de aula tem que existir uma avaliação e ao meu ver o aluno não pode fazer uma disciplina e sair daquela disciplina sem passar por uma avaliação. Tem que ser feita essa avaliação porque ele tem que ter o mínimo de conhecimento para poder concluir aquela disciplina. A avaliação é importante, agora existe vários aspectos aí em relação ao que se pode fazer, ao que se pode adotar nessa avaliação para que o aluno, ele possa ter um aproveitamento da disciplina. O que se vê, às vezes, infelizmente é que tem alunos que não ficam na sala de aula e não tem o menor aproveitamento do conhecimento daquela disciplina. Então, é complicado você fazer uma avaliação geral da turma se você não for analisar individualmente cada caso. Então, tem que existir avaliação, uma metodologia de avaliação para esse aluno concluir essa disciplina. (PT4)

Avaliar é você ter um conhecimento do aprendizado do aluno. E pra que avaliar é para você puder durante o processo corrigir as aulas, os conteúdos, a forma de passar para que esse aluno possa absorver esse conhecimento e desenvolver as habilidades, desenvolver atitudes e absorver o conhecimento da melhor forma possível. (PT5)

Verifica-se que há uma variedade de concepções nas falas apresentadas. Na ótica dos professores da área propedêutica, destaca-se a compreensão de que a avaliação é um dos elementos constitutivos do processo pedagógico e seu significado está relacionado à dimensão

formativa, contínua e à sua função de servir como um diagnóstico da aprendizagem do educando.

Outro aspecto presente na fala dos professores da área propedêutica é a preocupação com a correção dos rumos, ou seja, o diálogo da avaliação como o planejamento de ensino, vislumbrando a reflexão sobre o que foi planejado e a necessidade de mudança de ação. Nas palavras de Luckesi (2011) seria a “tomada de ação” realizada de modo sistemático frente aos resultados processuais da ação avaliativa, tendo em vista a avaliação ser um dos componentes do ato pedagógico.

As ideias expostas pelos depoentes, a princípio, têm sintonia com as três características próprias da avaliação formativa enumeradas por Hadji (2001, p. 20): a primeira diz respeito a “favorecer o desenvolvimento daquele que aprende”; a segunda é servir como instrumento de acompanhamento, pois “informa os dois principais atores do processo”; e a terceira se destina a promover a regulação, que deve estar voltada tanto para a ação do professor quanto para a do aluno, servindo, portanto, de correção da ação e permitindo a esses atores alterar suas ações rumo ao êxito do processo de ensino e aprendizagem.

A primeira característica é revelada através desta fala: “[...] a gente ministra o conteúdo e aí esse conteúdo tem que ser entendido pelo aluno [...]” (PP1); a segunda surge nesse discurso: “Então avaliar é você perceber, você dar espaço para que você possa repensar até mesmo seu planejamento” (PP4); e a terceira é acentuada nesta afirmação: “Avaliar sobretudo para mim é um diagnóstico para que eu possa rever a minha ação docente” (PP4).

Consubstanciado com a avaliação formativa, utilizam a expressão “avaliação contínua” e fazem menção ao seu uso no cotidiano, revelando a percepção de sua dimensão dinâmica em sala de aula por meio da interação com os alunos, contrapondo-se ao caráter estático da prova: “Avaliar o contexto contínuo, você não pode avaliar só por uma prova [...]” (PP3)

Outro aspecto que é revelador na fala dos professores é que há a percepção de que a avaliação deve ter uma dimensão diagnóstica que está para além da medida: “Avaliar sobretudo para mim é um diagnóstico para que eu possa rever a minha ação docente, então dentro desta perspectiva de diagnóstico, a avaliação é bem mais abrangente. Por isso que eu me reporte anteriormente ao aspecto quantitativo que eu vejo que muitas vezes é aquele que é mais evidenciado [...]” (PP4).

Acerca dessa ilação do sujeito participante PP4, vale realçar que a avaliação diagnóstica é uma estratégia que pode ser usada pelo professor, independente da disciplina que leciona, pois é por meio desse tipo de avaliação que será possível levantar os pontos

fortes e os pontos a melhorar na aprendizagem do aluno em determinada área de conhecimento e fazer o diagnóstico, a fim de promover a evolução dessas aprendizagens.

Nesse sentido, para tal, é importante ter claro o que o estudante já sabe, visto que “[...] o conhecimento a ser construído por ele é, na verdade, uma reconstrução que se apoia no conhecimento prévio de que dispõe” (Weisz, 2009, p. 93).

Outrossim, os docentes da área propedêutica explicitam a impossibilidade de reduzir a avaliação simplesmente a uma prova, pois, dada a complexidade do processo avaliativo, não é possível limitá-lo exclusivamente a esse instrumento. Isso aparece no momento em que se afirma: “[...] a gente pode avaliar em termos de comportamento, assiduidade, participação em sala de aula e não só uma avaliação no final da disciplina em termos de conteúdo [...]” (PP5)

Quando se verifica os discursos dos professores da área técnica, percebe-se um visão mais associada ao domínio cognitivo, quando mencionaram: “Avaliar para ver se o que a gente está passando está sendo assimilado pelos alunos [...]” (PT1) ; “A avaliação que eu faço é a avaliação clássica que todo mundo faz que é a cobrança de conteúdo ministrado [...]” (PT2); “A gente precisa ter um método de avaliação para ver se esses alunos adquiriram conhecimentos que nós propusemos no plano de ensino da disciplina [...]” (PT3); “Tem que ser feita essa avaliação porque ele tem que ter o mínimo de conhecimento para poder concluir aquela disciplina.” (PT4); “Avaliar é você ter um conhecimento do aprendizado do aluno.” (PT5).

Chama a atenção a fala do participante PT2 que demonstra dificuldade para responder o que é avaliar e para que avaliar: “Eu não sei, não saberia te responder não. Sinceramente, até hoje eu tenho grande dificuldade de entender o conceito, de saber exatamente o que deve ser avaliado e também de saber exatamente qual o retorno esperado” (PT2).

Observe-se que o professor PT2 não nega que considera difícil a tarefa de avaliar e reconhecem que esse processo gera, por vezes, até dúvidas quanto ao que é avaliar, entretanto, de uma forma ou de outra, precisa avaliar. Não pode renunciar à função avaliativa e precisa optar como irá exercê-la, se apenas restrita ao ato de verificar, burocratizado pelas exigências do sistema do IFCE ou se tentará, apesar das dificuldades contextuais, buscar transformá-la num processo que de fato contribua para a melhoria da aprendizagem.

Essa fala é reveladora por anunciar claramente a carência ou a inexistência de formação nessa área avaliativa. Esse sujeito declara corajosamente a sua angústia por não saber conceituar claramente o que é avaliação e sobretudo por ter que praticar o ato avaliativo sem ter segurança formativa de como procedê-lo.

De fato, na prática docente todos os professores têm que exercer o ato avaliativo em seus percursos como docentes e, tenham ou não formação específica nessa área, a avaliação precisa ser feita por eles, essa ação não pode ser omitida. Entretanto, a forma como ela será realizada precisa ser refletida e questionada. Pois a avaliação pode ocorrer simplesmente como uma ação técnica de verificação para cumprimento das exigências da função docente ou pode ser efetuada de modo mais comprometido, cumprindo as amplas e complexas dimensões da avaliação diagnóstica, contínua e formativa.

É relevante destacar que essa ausência formativa na área de avaliação da aprendizagem compromete o trabalho docente e a dimensão qualitativa do nível de aprendizagem dos alunos, mas essa lacuna não pode ser imputada como descomprometimento, pois o professor também é vítima desse sistema de formação que negligencia e omite o preparo do docente para ações que impreterivelmente terá que desenvolvê-las no exercício de sua profissão.

Portanto, tal relato se traduz numa prática dentro de um vazio conceitual que nos conduz a inferir que há uma necessidade de se implementar uma formação continuada na área de avaliação educacional, ou seja, é necessário cuidar da formação dos sujeitos que irão atuar no contexto educacional.

3.2.2 Categoria Práticas avaliativas

Na questão referente aos instrumentos usados nas práticas avaliativas, os professores (tanto da área propedêutica quanto técnica) assumem em seus relatos que ainda há uma centralização nas provas, escritas ou orais: “Eu gosto muito de prova, eu não abandono prova [...]” (PP1); “[...] eu prefiro basicamente a prova escrita, as provas orais e os trabalhos em duplas [...]” (PP2); “Eu tenho utilizado no sistema de avaliações da aprendizagem seminários, a participação em sala de aula e provas.” (PP3); “Como as disciplinas são teóricas, eu faço sempre seminário, apresentação de estudos de casos, avaliação escrita, avaliação através de exercícios, participação em sala de aula, dentre outras.” (PP5); “Prova escrita, trabalho escrito, algum seminário para apresentar, quando tem aula prática eu posso fazer também a avaliação do desempenho dele na atividade prática.” (PT1); “Os clássicos, prova escrita, eventualmente seminários e também eventualmente trabalhos escritos, tipo tentando incentivar eles produzirem algum texto científico.” (PT2); “Eu utilizo avaliação escrita, trabalho em equipe, elaboração de projetos, relatórios de aulas práticas, relatórios de visitas técnicas, a própria participação do aluno também em sala acaba contabilizando também no

processo de avaliação.” (PT3); “Avaliação individual e eu dou a opção para o aluno fazer pesquisada ou não a prova.” (PT4); “Durante as aulas, arguições, perguntas, eu avalio a participação do aluno, a presença, o interesse, e também provas, trabalhos.” (PT5).

Esse é um tema sobre o qual Luckesi (2001) se debruçou e denominou de “pedagogia do exame”, concluindo que leva os alunos a estarem na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados em função de um processo classificatório.

Com isso, percebe-se que a prática avaliativa mais utilizada pelos professores ainda está em conformidade com um padrão de ensino tradicional. Essa conclusão está relacionada ao paradigma examinatório e de mensuração da avaliação, cuja prática os estudantes também revelaram ser o modelo adotado, conforme foi apresentado na seção 6.1. Assim, por conta das limitações na seleção de seus instrumentos e estratégias, não se pode respaldar que estejam prevalecendo as propostas formativas e mediadoras que possibilitam diagnosticar as dificuldades dos discentes e subsidiar as decisões sobre os atos pedagógicos a fim de promover a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, mesmo se colocando a favor do uso da prova, os professores deixam claro que esse não é o único instrumento a ser utilizado para avaliar os seus alunos e indicam que, apesar de importante, não é suficiente. Entretanto, não abrem mão de seu uso, pois identificam que, a despeito de suas restrições, tem utilidades, as quais são reconhecidas por Depresbiteris & Tavares (2009), ao ressaltarem que

Não se pretende negar a importância desse tipo de instrumento de avaliação. A prova é ferramenta capaz de oferecer, ao professor, subsídios para melhor compreender a aprendizagem dos alunos e poder orientá-los para a melhoria de seu desempenho. (Depresbiteris & Tavares, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva de perceberem a prova como um instrumento válido e necessário na obtenção de informações sobre a aprendizagem dos educandos, porém insuficiente, os educadores enfatizam a necessidade de se buscar alternativas complementares de avaliação que lhes possibilitem compreender mais satisfatoriamente o processo de aprendizagem vivenciado por seus alunos.

Alguns professores apresentaram ideias de como as práticas avaliativas poderiam contribuir de forma efetiva para a melhoria da aprendizagem dos alunos: “[...] a gente tem que trabalhar muito com oficinas, onde a gente mostre que, não necessariamente, só a prova escrita permite avaliar o estudante de forma adequada, que existem outros métodos, [...]” (PP1); “[...] A sistemática poderia adotar um soft, uma planilha, onde a gente pudesse avaliar

alguns critérios: participação em sala, exercícios, atividades, exposições, trabalhos, pesquisas, dentre outros.” (PP5); “Eu acho que a gente tem que diluir essa avaliação durante todo o processo, quanto mais avaliações possam ser feitas, mais rápido se identifica o problema ou na turma ou até específico em um determinado indivíduo.” (PT5).

As propostas advindas das ideias dos professores, a princípio, corroboram com a compreensão de que não há a intencionalidade de que a prova seja banida, mas que seja menos valorizada como meio de indicar o nível de aprendizagem. E que outras práticas avaliativas podem ser concebidas como rotina presente em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem de maneira menos formal, usando-se estratégias diferenciadas, com ênfase no diagnóstico, na reflexão, a fim de auxiliar na construção do conhecimento e não somente para classificação.

Compreendendo a avaliação enquanto processo que visa orientar os alunos e ajustar a forma como os ensinamos, ou seja redimensionar a ação docente, vemos que os exames tradicionais (as provas) têm muitos problemas para nos ajudar nessas duas tarefas. Ou dizendo de modo mais claro, não cumprem por completo as funções precípuas da avaliação de ajudar os dois principais sujeitos do processo avaliativo (professores e alunos) dada às suas lacunas e deficiências.

Levando em conta os problemas que a avaliação escolar tradicional pode trazer, será necessário procurar alternativas que vislumbre outras dimensões do ato avaliativo para além da verificação. Assim, refletir sobre as dificuldades apontadas pelos professores no processo avaliativo pode nos ajudar a jogar luzes sobre como buscar a superação dessas dificuldades. Nesse sentido, é que a próxima categoria a ser analisada diz respeito às dificuldades encontradas pelos professores no processo avaliativo.

3.2.3 Categoria dificuldades encontradas no processo avaliativo

No dia a dia do processo avaliativo, há diversas questões na sua constituição que precisam ser refletidas. São particularidades que perpassam tanto pelo o campo de tensões produzido entre a intencionalidade das estratégias avaliativas presentes no ideário dos professores quanto as exigências institucionais, bem como as condições da realidade que são postas no cotidiano escolar.

Esse pressuposto valida a categoria de análise que emergiu dos discursos do docentes, a qual trata das “dificuldades encontradas no processo avaliativo.” As dificuldades encontradas em avaliar os alunos na opinião dos respondentes são os seguintes:

Quadro 4 – Dificuldades encontradas pelos docentes no processo de avaliar.

PROFESSOR	DIFICULDADE(S)
PP1	Na avaliação escrita, às vezes a gente observa que o menino ele quer falar alguma coisa que ele não consegue escrever. Então, às vezes a gente torce para que o resultado final da escrita dele, ele consiga concluir de forma adequada, mas ele não consegue. A gente tem muito isso como problema, segundo, em uma avaliação oral, as dificuldades que a gente tem às vezes é de ajudar ao aluno a concluir o raciocínio, ele começa a falar de uma coisa e conclui outra. Então, a grande dificuldade de avaliar como avaliador é a gente ajudar o aluno a chegar em um foco, que ele consiga responder o que realmente está sendo pedido.
PP2	A principal dificuldade é realmente o fato de conseguir transformar o conhecimento em linguagem. Como eu preponderantemente utilizo a prova escrita como meio de avaliação. Então o aluno em si, tem que transformar o conhecimento em linguagem propriamente dita, seja linguagem matemática ou seja mesmo a própria comunicação escrita.
PP3	Eu acho que no ato de avaliar são várias dificuldades, uma porque a gente enquanto professor mesmo a gente sabe que a nota é uma coisa injusta porque nem sempre a nota vai dizer quem é aquele aluno e qual é a capacidade dele. Então, a dificuldade de avaliar é tentar fazer com que o aluno perceba que os aspectos qualitativos de aprendizagem deve ser mais importante do que uma nota e que ele perceba que a parte que ele aprende pode ser mais significativa que um número.
PP4	Uma das dificuldades é o número de alunos. Muitas vezes, quando você tem uma turma com o número de alunos que extrapola 30 alunos e chega a 40 alunos, dá uma certa dificuldade, porque é importante quando você avalia que você compreenda, perceba e conheça o percurso do aluno desde o primeiro dia de aula até aquele dia da avaliação, porque isso vai fazer a diferença.
PP5	Na verdade, não só no ato de avaliar, mas no dia a dia, o aluno cada vez mais desinteressado, o aluno que dorme em sala, a questão do celular, é difícil, a gente passa mais ou menos vinte minutos para iniciar a aula tentando com que eles fiquem prestando atenção, e eu acho que de uma turma de quarenta alunos, se eu alcançar três, quatro, cinco alunos é muito.
PT1	É porque avaliar é muito subjetivo, às vezes o aluno no dia que está sendo avaliado pode não estar num dia bom. Ninguém sabe quais os problemas que ele trouxe de casa. Então se você for vê só naquele instante, eu acho perigoso, então, eu fico meio reticente quanto a isso, de vê só naquele momento. Eu quero vê o contexto.

PT2	Reelaborar as questões [...], decidir sobre qual nível de dificuldade a prova vai ser é uma questão que dificulta muito elaborar a avaliação.
PT3	A dificuldade do ato de avaliar para a gente é a questão do tempo que fica complicado, a gente precisa ter um bom tempo de trabalho para conseguir avaliar bem esses alunos. Se eu quero ter mais de uma forma de avaliação é necessário esse tempo e a carga horária da disciplina às vezes é muito limitada, e particularmente no ensino técnico integrado, que a gente vê conteúdos de um ano em um semestre, que na verdade não são seis meses, mas quatro meses.
PT4	[...]o aluno ele tem uma certa dificuldade de escrever, de explanar conhecimento que ele tem sobre o assunto [...]
PT5	A dificuldade maior eu acredito que é, hoje nós temos um processo que está sendo recorrente que é a falta de base de alguns alunos.[...]

Fonte: Elaboração própria (2019)

Conforme descreve o Quadro 4, em síntese, a pesquisa mostra que as principais dificuldades encontradas pelos docentes no ato de avaliar estão relacionadas a fatores como: problemas com interpretação de texto, dificuldades em se expressa por escrito, indisciplina, déficit de atenção, tempo reduzido, carga horária das disciplinas insuficientes, turmas numerosas, falta de base de alguns alunos e dificuldades em elaborar a avaliação de forma adequada ao contexto do aluno.

Em vista desse resultado, compreende-se que cabe uma reflexão acerca das estratégias adotadas no processo avaliativo, a fim de investigar, aprimorar e propor novas esquemas avaliativos, pois, não obstante as condições da realidade que são postas no cotidiano da sala de aula, os educadores e a própria instituição de ensino não devem medir esforços para investir em mudanças direcionadas ao sucesso da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem significativa dos educandos, utilizando-se da avaliação como expediente para novas tomadas de decisão e atenção com a aprendizagem processual dos discentes.

Para um ato de avaliar ser eficiente, são necessários cuidados e rigor metodológico na escolha dos instrumentos avaliativos, tais como: observação sistemática, linguagem compreensível e acessível ao público-alvo, compatibilidade entre os conteúdos ensinados e os solicitados na avaliação e precisão. Assim, com o rigor metodológico necessário, os resultados oriundos a partir do instrumento avaliativo tornam-se mais próximos de uma qualidade plena de aprendizagem dos educandos (Luckesi, 2014).

Nessa perspectiva, o esforço é contribuir para que o ato de avaliar seja bem sucedido e auxilie os processos de ensino e aprendizagem, colaborando para o sucesso dos sujeitos envolvidos: professores, alunos e gestores.

3.2.4 Categoria Formação Docente em Avaliação da Aprendizagem

Em nossas entrevistas junto aos professores do campus de Caucaia do IFCE, ao perguntarmos aos entrevistados se eles haviam participado, durante a formação inicial ou continuada, de alguma disciplina ou curso sobre avaliação da aprendizagem. 80% afirmou que “não”.

À vista desse dado, surgiu a categoria de análise “formação docente em avaliação da aprendizagem”, pois depreende-se que esse aspecto, dentre outros, está relacionado à função docente no que concerne às múltiplas formas de atuação do professor no exercício de sua profissão.

Antes de dar prosseguimento à discussão dessa categoria, considera-se importante esclarecer a definição de “formação” na visão de Veiga (2010, p. 16).

O termo ‘formação’ se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.

Entende-se que, ao considerar como a realidade concreta das salas de aula, torna-se indispensável a relação teoria/prática concernente ao um processo de formação. Por isso, a lacuna na formação docente sobre essa temática é compreendida pelos próprios professores como um aspecto que necessita ser revisto, pois os reflexos surgem no dia a dia da sala de aula, ao reconhecerem que não foram preparados para avaliar, como constatamos de forma mais contundente no depoimento do entrevistado PT2:

[...] até hoje eu tenho grande dificuldade de entender o conceito, de saber exatamente o que deve ser avaliado e também de saber exatamente qual o retorno esperado. A avaliação que eu faço é a avaliação clássica que todo mundo faz que é a cobrança de conteúdo ministrado. Mas não tenho segurança da efetividade disso aí enquanto um processo para construção do conhecimento não. (PT2)

Com essa informação infere-se que esses profissionais, a princípio, não possuem elementos teóricos bem fundamentados que embasem suas práticas avaliativas, em virtude da

ausência dessa formação específica. Ocorre que, quando se trata de avaliação da aprendizagem, além das experiências profissionais, o papel da teoria é fundamental, pois oferece aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais.

Franco (2010, p. 89) considera que “os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico”. Essa colocação da autora é importante para a superação de uma perspectiva de que a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado, desvinculado dos conteúdos pedagógicos. Ao contrário, faz parte do processo pedagógico e pode contribuir para a qualidade do ensino e para favorecer a aprendizagem.

Outrossim, a ausência de formação docente na área de avaliação é incoerente com a perspectiva de avaliação formativa apontada pelos documentos do IFCE e descrita como apropriada para a melhoria da aprendizagem. Nesse sentido, a preocupação em aprofundar os estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas da avaliação da aprendizagem, sob a óptica formativa, mediadora, menos tradicional e seletiva, constitui desafio educacional, uma vez que, apesar de ser um aspecto relevante que interfere nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar, ainda se apresenta carente de maiores cuidados por parte das instituições superiores formadoras de educadores, sem incluí-la como disciplina obrigatória em seus currículos, a fim de que tenha um tratamento mais amplo e aprofundado sobre sua repercussão na prática docente (Oliveira, 2015).

A par disso, entende-se que não receber orientação adequada acerca do processo avaliativo implica complicar a práxis pedagógica, pois, nessa conjuntura de ausência teórica, é imprescindível refletir a respeito das distorções que surgem nas práticas avaliativas escolares e redimensioná-las de acordo com suas compreensões vinculadas às realidades nas quais atuam, sem desconsiderar logicamente os fundamentos teóricos e os saberes da experiência produzidos na prática docente.

Em vista dos resultados até aqui apresentados, tudo leva à evidenciarmos a necessidade do IFCE investir em formação docente. Dada a sua relevância nesse contexto em que se propõe mudança nas práticas avaliativas, essa exigência é legítima e, portanto, pertinente à evolução do processo avaliativo, pelo menos, no âmbito da instituição que serviu de cenário para a pesquisa.

Todavia, é relevante assinalar que a formação que pode ser desenvolvida junto aos docentes, nas atuais circunstâncias, seria contínua e continuada, centrando-se na prática como ponto de partida e de chegada, a fim de articular e manifestar novos saberes a serem desenvolvidos em novas práticas. Nesse sentido, vale ressaltar que formação contínua é a que

deve ser sistemática, enquanto que a continuada deve ter uma sequência lógica de encaminhamento, ter continuidade (Dias, 2010).

Nessa perspectiva, vale considerar a reflexão de Cachapuz (2003, p. 453), a seguir:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) – frequentemente levada a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem se dirige – para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação.

Depreende-se que a ideia que decorre dessa visão de formação contínua não é a mesma de treinamento e deve ser vista como desenvolvimento profissional diferenciado que favoreça à idealização de novas práticas pedagógicas que se coloquem a serviço da melhoria do processo de ensino/aprendizagem e da promoção da aprendizagem do educando.

4 Considerações Finais

As considerações de caráter conclusivo aqui colocadas resultaram do desenvolvimento de discussões consideradas ao longo dos capítulos trabalhados, buscando alcançar cada um dos objetivos específicos, a saber: a) Identificar os objetivos e as funções da avaliação da aprendizagem adotada pelo IFCE; b) Identificar as práticas avaliativas recomendadas pelo IFCE; c) Analisar as implicações emocionais em alunos proporcionadas pelas práticas avaliativas adotadas no campus de Caucaia do IFCE; d) Apontar os instrumentos e estratégias mais comuns nas práticas avaliativas dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE; e) Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores dos cursos técnicos integrados do campus de Caucaia do IFCE.

Para isso, foi selecionado um caminho metodológico de abordagem qualitativa que empregou o estudo de caso, valendo-se ainda da pesquisa bibliográfica e documental. Como opção de metodologia para a análise dos dados, foi definida a análise de conteúdo, a qual permitiu o delineamento das unidades de análise e de suas categorias.

Para realizar os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, foram analisadas as fontes documentais (Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE 2017-2024; Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE, aprovado pela Resolução CONSUP nº 35, de 22/06/2015; Projetos Pedagógicos de cursos técnicos integrados ofertados pelo

campus de Caucaia) e feitas inferências e interpretações acerca das seguintes categorias de análise: 1. Democratização do ensino; 2. Objetivos da avaliação da aprendizagem; 3. Funções da avaliação da aprendizagem; 4. Prática avaliativas.

Quanto ao alcance dos demais objetivos específicos, procedeu-se à aplicação de questionários e entrevistas junto a alunos e professores do campus de Caucaia do IFCE, o que possibilitou analisar as concepções e práticas avaliativas da aprendizagem nos cursos de ensino médio integrados à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Ademais, tendo como base os conceitos e características mais marcantes dos modelos teóricos e das concepções da avaliação educacional concebidos ao longo da história, bem como das peculiaridades do ensino médio integrado à educação técnica, procurou-se proferir considerações teóricas e práticas no que se refere ao contexto de avaliação da aprendizagem e suas múltiplas implicações evidenciadas na realidade escolar.

Por ser um tema amplo e complexo, não foi possível esgotar todos os aspectos contidos no processo, o que também não era nossa intenção. Todavia, o que se pesquisou é substancial à consecução dos objetivos propostos e as contribuições são expressivas, uma vez que favorece a compreensão de como se deve dar a avaliação no cotidiano escolar e revela as perspectivas e limites para efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos cursos de ensino médio integrados à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Favorecidos pela disponibilidade dos sujeitos e pelo ambiente da pesquisa, os dados levantados e as informações obtidas foram primordiais para identificar os fatores pertinentes ao processo de avaliação da aprendizagem geradores de dificuldades e desvirtuamentos. Isso é importante, pois verifica-se que, quando o processo avaliativo de alguma forma se apresenta deturpado, os estudantes são os que mais sofrem os efeitos e a forma como os professores avaliam influencia na reprovação e na evasão dos alunos

A par disso, constatou-se nos discursos dos estudantes que, em particular quando se dá uma valorização do instrumento prova e à conseqüente nota, podem ocorrer situações de conflitos emocionais, com conseqüências malefícios no processo de aprendizagem e na formação do educando. O estado emocional no qual o aluno se envolve, mediante a situação de prova, pode gerar uma tensão e ansiedade que, muitas vezes, produzem uma incapacidade de concentração e de interpretação e levam o aluno ao fracasso.

De fato, ficou evidenciado nos resultados encontrados na pesquisa que ainda há uma

centralização nas provas, escritas ou orais, o que está relacionado ao modelo examinatório e de mensuração da avaliação, cuja prática os estudantes também revelaram ser o padrão adotado. Portanto, no campo da avaliação da aprendizagem, os docentes não apontam para a ruptura da reprodução de modelos tradicionais. Por outro lado, também não se limitam a utilizar somente tipos de avaliações tradicionais, tais como provas e exames, mas introduzem em suas práticas docentes estratégias avaliativas diversificadas.

Apesar disso, constata-se que a efetivação de mudanças no rumo de uma proposta avaliativa diagnóstica, contínua e formativa que suplante a concepção conteudista e seletiva e que realce a democratização do ensino técnico integrado ao nível médio ainda se constitui como um grande desafio a ser superado na realidade do cotidiano escolar pesquisado. Assim, construir uma cultura de avaliação formativa evidencia-se como uma meta indispensável a ser alcançada.

Outrossim, os docentes encontram dificuldades no ato de avaliar, as quais estão relacionadas a fatores como: problemas com interpretação de texto, dificuldades em se expressar por escrito, indisciplina, déficit de atenção, tempo reduzido, carga horária das disciplinas insuficientes, turmas numerosas, falta de base de alguns alunos e dificuldades em elaborar a avaliação de forma adequada ao contexto do aluno.

Não obstante o ideário de alguns docentes e do uso diversificado de instrumentos de avaliação, a pesquisa indica também que há um vazio conceitual que contribui para que essas dimensões formativa, contínua e diagnóstica não sejam plenamente efetivadas, exatamente, pela ausência de elementos teóricos fundamentais que favorecem suas práticas. Por conseguinte, urge que se promova formação continuada nessa área específica do processo de avaliar, para enfrentar as situações do cotidiano de uma sala de aula.

Portanto, faz-se necessário colocar a avaliação da aprendizagem entre os pontos prioritários da pauta de formação continuada dos docentes, onde se potencialize práticas avaliativas inovadoras que considerem os contextos de mudanças nos campos pedagógicos e profissionais e não deem ênfase ao conhecimento com valor em si mesmo, transmitido de forma linear, mas ao processo de aprender e ensinar dos estudantes e professores, tornando-os capazes de indicar caminhos promissores educacionalmente.

Além dessas propostas, para concluir este trabalho, serão apresentadas a seguir outras sugestões, a fim de fazer da avaliação um ponto de partida e de reflexão para tomada de decisões e não um ato de terminalidade. São elas:

- a) Diversificar as práticas avaliativas, a partir das metodologias escolhidas para as aulas, garantindo coerência entre os conteúdos ministrados e as estratégias envolvidas, sobretudo, no que se refere às disciplinas da área técnica;
- b) Adotar mais as metodologias ativas que privilegiam as aprendizagens ativas e colaborativas, bem como as metodologias imersivas, focando também nas mídias e tecnologias;
- c) A partir das estratégias selecionadas, avaliar continuamente durante as aulas o desempenho dos alunos, mas levando em conta, além da questão cognitivas, os aspectos afetivos, comportamentais, o interesse, espírito de iniciativa, respeito no relacionamento com os outros, dentre outros atributos;
- d) Planejar as avaliações e, junto com os alunos, estabelecer normas e critérios de avaliação e julgamento e, ao formular as questões, evitar temas que não foram abordados e proposições que deem margem a várias interpretações ou ao sentido dúbio, capcioso;
- e) Transformar a avaliação em instrumento auxiliar de aprendizagem, discutindo os resultados a partir do “erro”, de tal forma que se torne um processo individualizado. Para isso, é fundamental corrigir as atividades em tempo hábil e dar um *feedback* ao aluno.
- f) Ver a avaliação como um processo também de socialização, o que implica criar condições de cooperação, de interação e de troca de conhecimentos entre os estudantes, o que pode ser concretizado por meio de atividades em grupo;
- g) Envolver os alunos em atividades significantes, através de experiências práticas e de pesquisa do que é relevante para o aluno;

À guisa de conclusão, compreende-se que é preciso encarar as práticas avaliativas como ações que viabilizem a operacionalização de um ensino contextualizado, que enfatizem também os aspectos qualitativos e que proporcione sentido ao ato pedagógico numa perspectiva formativa e em favor da democratização do ensino.

Nesse sentido é necessário refletirmos se a avaliação tradicional usualmente utilizada no cotidiano escolar tem resolvido os problemas do processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Muitos são os problemas desse tipo de avaliação tradicional, dentre eles o fato de somente o aluno ser o objeto da avaliação. Nesse tipo de avaliação, o único que deve ser avaliado é o aluno, não se avalia o professor ou o se ambiente educacional é adequado para o desenvolvimento dos educandos. Além do que apenas os resultados finais interessam sem se analisar o processo. Não se leva em conta a situação em que o aluno se encontra ou quais são

os seus pontos fortes ou fracos. Não podemos orientar a aprendizagem do aluno sem saber quais são as suas habilidades. Assim, os exames tradicionais se resumem a uma nota, que deve mostrar ou ser ajustada à proporção da matéria dada ou habilidades que o aluno tenha sido capaz de assimilar ou não.

As mudanças, no entanto, não acontecerão por acaso e é necessário o engajamento de gestores e docentes, para a superação do estágio em que nos encontramos. É preciso estudo, conscientização, esforço e intencionalidade para mudar as práticas inadequadas que fazem do ato de avaliar um procedimento desvirtuado e com consequências danosas aos estudantes.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: 70.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. (1997). *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

Brasil. (2004). *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

Brasil. (2008a). *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

Brasil. (2008b). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

Brasil. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. *Documento Orientador Para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

Cachapuz, Antônio F. (2003). *Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 451-464.

Costa, A. M. R. (2012). *Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012*. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

Depresbiteris, L., & Tavares, M. R. (2009). *Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.

Dias, A. M. I. (2010). *Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 71-100.

Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Liber.

Franco, M. A. S. (2010). *Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da Formação*. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. 75-99.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (2015). *Regulamento da Organização Didática*. Fortaleza.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (2017). *Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE 2017-2024*. Fortaleza. IFCE.

Luckesi, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C.. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. Salvador: Malabares.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar componente do ato pedagógico*. São Paulo, Cortez.

Luckesi, C. C. (2014). *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, S. M. C. (2015). *Avaliação formativa: desafios para a práxis no ensino (uma análise fenomenológica)*. Fortaleza: Novas Edições Acadêmicas.

Scriven, M. (2018). *Avaliação: um guia conceitual*. Trad. Marília Sette Câmara. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Veiga, I. P. A. (2010). *Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus. 13- 28.

Weisz, T. (2009). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Eugenio Eduardo Pimentel Moreira – 100%