

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO  
FEDERAL GOIANO – CAMPUS MORRINHOS  
PATRICIA ARANTES PEIXOTO BORGES

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE  
GOIÁS – CAMPUS ITUMBIARA: vivências e desafios no ensino médio integrado.**

MORRINHOS/GO

2020

PATRÍCIA ARANTES PEIXOTO BORGES

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS –  
CAMPUS ITUMBIARA: vivências e desafios no ensino médio integrado.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como um dos requisitos para obtenção ao título de mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sangelita Miranda Franco Mariano

**Área de concentração:** Educação Profissional e Tecnológica

**Linha de pesquisa:** Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT

MORRINHOS/GO

2020



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Patrícia Arantes Peixoto Borges

Matrícula: 20182043310150

Título do Trabalho: **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS ITUMBIARA:** vivências e desafios no ensino médio integrado.

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 03/12/2020

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não  
O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

1. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ciente e de acordo:

Morrinhos, 03/12/2020

Assinatura do autor e/ou Detentor dos direitos autorais

Assinatura do Orientador(a)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos**

B732a Borges, Patricia Arantes Peixoto.

A avaliação da aprendizagem no Instituto federal de Goiás - Campus Itumbiara: vivências e desafios no ensino médio integrado. / Patricia Arantes Peixoto Borges. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.  
197 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Avaliação de Aprendizagem. 3. Aprendizagem Significativa. I. Mariano, Sangelita Miranda Franco. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 371.26:373.5

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837

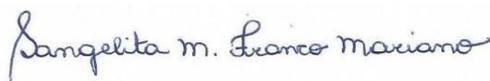
---

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS –  
CAMPUS ITUMBIARA: vivências e desafios no ensino médio integrado.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Autora: Patrícia Arantes Peixoto Borges  
Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

APROVADO, em 23 de novembro de 2020.



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sangelita Miranda Franco Mariano**  
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Presidente)



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Ferraz Pereira**  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Membro externo)



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léia Adriana da Silva Santiago**  
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Membro interno)



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Castro Lima**  
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Membro externo)

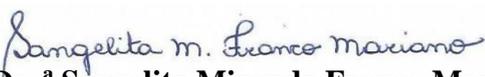
---

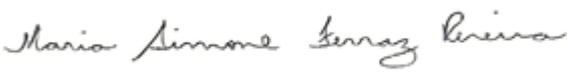
**AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:** Guia pedagógico para o desenvolvimento  
de práticas avaliativas formativas no ensino médio integrado

Autora: Patrícia Arantes Peixoto Borges  
Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 23 de novembro de 2020.

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sangelita Miranda Franco Mariano**  
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Presidente)

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Simone Ferraz Pereira**  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Membro externo)

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Léia Adriana da Silva Santiago**  
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Membro interno)

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle Castro Lima**  
Instituto Federal Goiano – IF Goiano (Membro externo)

Dedico este estudo....

Aos meus pais Élcio e Maria Izabel, pelo amor incondicional, por sempre me ensinarem valores, como a importância do trabalho, do respeito ao próximo, são os pilares da minha formação humana.

Ao meu marido e companheiro de todas as horas, Danilo, que sempre me apoiou, foi capaz de me incentivar todos os dias, desde minha preparação à finalização de dessa conquista.

Às minhas filhas, Inara e Ísis, que deram um sentido especial à minha existência, tiveram que suportar minha ausência por muito tempo, para que este trabalho pudesse ser realizado.

Às famílias e aos amigos dos mais de cento e sessenta mil brasileiros e brasileiras que tiveram suas vidas ceifadas na pandemia da Covid – 19, não posso comemorar plenamente, sem lembrar todas essas perdas.

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por DEUS, senti sua presença ao meu lado durante todo o tempo, sem Sua direção, a conclusão deste trabalho não seria possível. Com gratidão, Te agradeço e devo tudo que sou e me torno a cada dia.

Aos meus pais Élcio e Maria Izabel, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade, me ensinaram que o melhor caminho, muitas vezes, não é o mais fácil, peço desculpas pelos momentos em que não estive presente. Amo vocês. Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas meu agradecimento, sempre se orgulharam de mim e confiaram no meu trabalho.

Ao meu querido marido, Danilo, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, apoio e amor este trabalho pôde ser concretizado.

Às minhas Filhas, Inara e Ísis, a quem dedico em especial este trabalho, que embora em pequena idade foram grandes em pensamento, sabendo apoiar e compreender minhas dificuldades e ausências.

À minha sogra Julinha e minha cunhada Daniela, sempre se fizeram presentes, seja me incentivando e acreditando na minha capacidade, ou ajudando nos cuidados com nossos anjos Inara e Ísis.

À minha orientadora Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano, pelo incansável apoio, orientação, sabedoria, experiência e disponibilidade sempre manifestadas. Sem sua paciência, colaboração, confiança e paciência, nunca teria sido possível a conclusão deste trabalho. Você é uma referência profissional para mim!

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Léia Adriana Silva Santiago, Profa. Dra. Maria Simone Ferraz e Profa. Dra. Michelle Castro Lima, pelo tempo demandado, pelas imensas contribuições oferecidas à pesquisa.

Aos professores do ProfEPT, por serem fonte de motivação e incentivo sempre, pelas

valiosas e incontáveis contribuições e generosidade no compartilhamento do conhecimento.

Aos colegas do ‘ProfEPT Turma 2018/2’, pelas angústias compartilhadas, pelo conhecimento dividido, todos deixaram um pouco de si em mim. Em especial à turma da ‘viagem’, Gilmar, Patrícia Garcia e minha irmã Elciane, exemplo de profissional, de mãe e de vida. Nossas brincadeiras, risadas intermináveis, mesmo como o cansaço extremo, tornou a jornada mais leve.

Aos estudantes, professores, técnicos-administrativos e à gestão do Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara, o acolhimento foi essencial para os resultados desta pesquisa. Em especial agradeço às amigas e colegas de trabalho Ana Flávia e Ana Paula, por todo auxílio e palavras de incentivo.

À amiga Elizabete Pacheco, por sua generosidade no compartilhamento dos saberes, pelo apoio em todas as etapas do meu trabalho, por estar disposta a dividir seus conhecimentos sempre, nas intermináveis horas de estudo.

*“A emancipação prevê que a  
consciência crítica da situação  
e a proposição de alternativas  
de solução para a mesma,  
constituam-se em elementos de  
luta transformadora para os  
diferentes participantes da  
avaliação”*

**Ana Maria Saul**

## RESUMO

O presente trabalho aborda a avaliação da aprendizagem, nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara. Consideramos para a realização deste estudo as concepções de avaliação defendida por Domingos Fernandes (2009) concebendo a concepção de avaliação formativa, como aquela capaz de fornecer caminhos diferentes para a aprendizagem do estudante. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as avaliações das aprendizagens têm sido praticadas e percebidas na instituição a partir da percepção de estudantes e docentes, mapeando os problemas enfrentados. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, foram realizados revisão bibliográfica e pesquisa documental, com a análise dos regulamentos acadêmicos, projetos pedagógicos dos cursos. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores e grupos focais com alunos. Os dados foram avaliados por meio de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009). Conforme exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, objetivou-se ofertar um produto educacional – fruto da pesquisa – que se configura como um Guia Pedagógico, com impressões colhidas dos discentes, nos grupos focais, dos docentes durante as entrevistas, e proposições de avaliações formativas para o ensino integrado. Os grupos focais e as entrevistas com os participantes possibilitaram o reconhecimento da necessidade de construir um material capaz de fornecer aos professores novas possibilidades para a construção da avaliação formativa com as turmas. Por isso, além dos modelos tradicionais de avaliação como provas, seminários e listas de exercícios, citados pelos estudantes como corriqueiros e de pouca contribuição para a aprendizagem, apresentamos novas metodologias. Assim, foi possível concluir que, apesar da falta de experiência em trabalhar com a avaliação formativa, tanto professores quanto estudantes denunciam a necessidade de uma avaliação menos classificatória e excludente e mais acolhedora e capaz de demonstrar se a aprendizagem de fato está acontecendo. Por isso, acreditamos que o Produto Educacional aqui apresentado pode contribuir com a mudança de paradigma da avaliação da aprendizagem utilizado na instituição participante da pesquisa e demais localidades que se dispuserem a utilizar o material disponibilizado.

**Palavras Chave:** Ensino Médio Integrado. Avaliação de Aprendizagem. Aprendizagem Significativa.

## ABSTRACT

The present work addresses the evaluation of learning, in the first years of technical courses integrated to high school at the Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara. In order to carry out this study, we considered the conceptions of evaluation defended by Domingos Fernandes (2009) such as: summative, classificatory and excluding evaluation and the concept of formative evaluation, as the one capable of providing different paths for students' learning. The general objective is to analyze how the appraisals of learning have been practiced and perceived in the institution from the perception of students and teachers, mapping the problems faced. The research is of a qualitative approach, of the case study type, bibliographic review and documentary research were carried out, with the analysis of academic regulations, pedagogical projects of courses and course menus. Semi-structured interviews with teachers and focus groups with students will be used. The data were evaluated through content analysis from the perspective of Bardin (2009). As required by the Graduate Program in Professional and Technological Education, the objective was to offer an educational product - the result of research - that is configured as a Pedagogical Support Book, with impressions collected from students, in focus groups, from teachers during interviews, and proposals for formative assessments for integrated teaching. Focus groups and interviews with participants made it possible to recognize the need to build material capable of providing teachers with new possibilities for the construction of formative assessment with classes. Therefore, in addition to the traditional models of assessment such as tests, seminars and exercise lists, cited by students as commonplace and of little contribution to learning, we present new methodologies. Thus, it was possible to conclude that, despite the lack of experience in working with formative assessment, both teachers and students denounce the need for a less classificatory and exclusionary assessment and more welcoming and able to demonstrate whether learning is actually happening. For this reason, we believe that the Educational Product presented here can contribute to the paradigm shift in the assessment of learning used in the institution participating in the research and other locations that are willing to use the material provided.

**Keywords:** Learning Assessment. Integrated High School. Meaningful Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos CEFETs pelo Brasil .....	38
Figura 2 – Escola Técnica Federal de Goiânia .....	39
Figura 3 – Expansão da Rede Federal até 2010.....	41
Figura 4 – Foto do IFG - Campus Itumbiara.....	42
Figura 5 – Tendências Pedagógicas Brasileiras .....	44
Figura 6 – Tipos de avaliação.....	531
Figura 7 – Avaliação diagnóstica.....	52
Figura 8 – Mapa conceitual para aprendizagem significativa de Ausubel .....	59
Figura 9 – Diagrama V .....	61
Figura 10 – Capa do produto educacional .....	105
Figura 11 – Reunião de apresentação do produto .....	106
Figura 12 – Reunião de apresentação do produto.....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores do IFG – Campus Itumbiara.....	91
Gráfico 2 – A melhor forma de se avaliar o aprendizado.....	96
Gráfico 3 - A pior forma de se avaliar o aprendizado .....	98
Gráfico 4 - Como é conduzido o tratamento ao erro cometido nas avaliações .....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória da EPT no Brasil.....	35
Quadro 2 - Tendências Progressistas .....	47
Quadro 3 - Princípios da avaliação da aprendizagem.....	67
Quadro 4 - Formação continuada ofertada pelo IFG, na concepção dos docentes.....	78
Quadro 5 – Momento em que os docentes utilizam a avaliação .....	81
Quadro 6 – Instrumentos de avaliação e o peso dado a eles.....	83
Quadro 7 – Percepção dos professores em relação aos Regulamentos Institucional .....	87
Quadro 8 – Como a avaliação pode afetar a relação entre os professores e os estudantes.	104

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFPE	Instituto Federal do Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Caminhos metodológicos .....	27
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL - CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>33</b>
2.1 Um breve histórico da Educação Profissional Tecnológica no Brasil: .....	33
2.2 Constituição e consolidação da educação técnico-profissional no sul goiano .....	38
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: princípios e concepções .....</b>	<b>45</b>
3.1 Tendências Pedagógicas Brasileiras e a Avaliação .....	45
3.2 Avaliação - O que dizem os autores? .....	49
3.2.1 Avaliação Diagnóstica.....	52
3.2.2 Avaliação Formativa.....	54
3.2.3 Avaliação Somativa.....	56
3.3 Avaliação e aprendizagem significativa: aspectos conceituais .....	58
3.3.1 Avaliação formativa no cenário da aprendizagem significativa.....	62
<b>4 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO IFG.....</b>	<b>66</b>
4.1 Análise dos documentos institucionais.....	66
4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico Institucional	66
4.1.2 Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.....	69
4.1.3 Projetos Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio .....	71
4.2 A avaliação da aprendizagem na percepção dos docentes .....	75
4.3 A avaliação da aprendizagem sob a ótica dos discentes.....	91
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>105</b>

5.1 Construção do Produto .....	106
5.2 Apresentação e avaliação do produto .....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	112
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE A PARECER CONSUBSTANCIADO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE C ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....</b>	<b>1258</b>
<b>APÊNDICE D ROTEIRO DE QUESTÕES PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES .....</b>	<b>13131</b>
<b>APÊNDICE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): .....</b>	<b>13333</b>
<b>APÊNDICE F -TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE): ..</b>	<b>13636</b>
<b>APÊNDICE G TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): .....</b>	<b>13838</b>
<b>APÊNDICE H PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>14141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A trajetória das funções da avaliação, ao longo da história, mostra que o processo avaliativo é determinado por dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e políticas, diretamente relacionadas ao contexto em que se insere (BATISTA; GURGEL; SOARES, 2006). A avaliação como espaço de estudo, está inserida em contexto dinâmico, que se compõe e se refaz constantemente.

Faz-se imperativo, diante desta realidade, enxergar a avaliação da aprendizagem escolar como meio e não como fim, ela deve ser em sua essência formativa já que, supõe subsídio para o trabalho docente. Em contraponto, as práticas predominantes são as baseadas em modelos em que se sobrepõe o autoritarismo e a classificação dos estudantes. E é por isso, que decidimos neste estudo pesquisar um mais sobre a avaliação no contexto da Educação Profissional.

Perrenoud (1999) descreve as funções da avaliação entre muitas lógicas, as quais regulam a aprendizagem, o trabalho, as relações de autoridade e cooperação em aula e de certa forma, as relações entre família e escola ou entre profissionais da educação. Ele reitera:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do Secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar também é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno no modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Como forma de contextualizar a escolha da temática, entendo como necessário, um breve retorno à construção do meu trajeto acadêmico-profissional. Desde bem criança, me recordo das repetidas vezes em que pessoas me perguntavam sobre meu futuro profissional e sempre vinha à tona a mesma resposta: Quando crescer, serei professora! Com o passar do tempo, no Ensino Fundamental, à época “primeiro grau”, esse desejo foi se consolidando de tal forma que logo aos quatorze anos já me encontrava em uma classe de magistério. Me vi realizando o sonho de estudar para ser professora. Entre as didáticas e as psicologias, algumas teorias, mas na prática, o aprendizado se construía em salas de aula de estágio com experiências de ensino tradicionais, aprendizagem de crianças avaliadas em provas, números decidindo aprovação ou reprovação.

Os três anos de magistério se passaram, e logo em seguida, já ingressei no ensino superior, licenciatura em Biologia primeiramente. Nunca percebi no decorrer do curso, uma preocupação ou orientação específica, nas disciplinas ou por parte dos docentes, relativas à avaliação e como ela se configura, na prática, nas salas de aula. Mesmo nos momentos voltados ao estágio e práticas solicitadas por professores, a temática não foi acolhida e tratada como primordial na minha formação e dos futuros professores que seriam posteriormente disponibilizados ao mundo do trabalho.

Mesmo não tendo oportunidade de aprender especificamente sobre avaliação no Ensino Superior ainda era possível me pegar refletindo sobre o assunto. Lembro-me bem de como os momentos avaliativos propostos pelos professores se faziam angustiantes e exaustivos para os alunos e simplesmente instrumentos aferidores de nota, aprovação ou reprovação para os professores.

No ano posterior à finalização de minha primeira graduação, ingressei na rede municipal de ensino por meio de concurso público, trabalhando com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Pude então perceber o quanto nos faz falta a reflexão do fazer pedagógico nos momentos de formação. Salas de aula lotadas, uma escola carente e periférica, me fizeram buscar, nas formações continuadas, as lacunas deixadas pela formação inicial. Neste tempo, cursei especializações em orientação educacional, gestão escolar e gestão ambiental.

Após seis anos, um novo concurso, agora na rede estadual, trabalhando com séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As preocupações e inquietações, relativas à avaliação das aprendizagens dos estudantes, surgiram logo de início, pois com uma formação inicial considerada deficitária, muitas ações que realizava foram se estabelecendo por meios das experiências e culturas avaliativas já estabelecidas nas escolas por onde estudei e trabalhei, muito dessa cultura fundamentada em avaliações quantitativas e classificatórias, baseadas primordialmente em provas escritas.

Após alguns anos me dedicando somente ao trabalho, senti a necessidade de um maior aprofundamento, nas questões didático-pedagógicas e da prática diária dos fazeres como professora, bem como um entendimento maior sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem dos alunos. Busquei então, o curso de Pedagogia, com o intuito de uma maior apropriação de tais saberes e fazeres pedagógicos.

Este retorno à universidade, já com alguma bagagem de trabalho e estudo, me possibilitou reflexões mais profundas e a busca de informações específicas e o tema avaliação esteve sempre presente nos estudos e pesquisas desenvolvidos. Isso possibilitou o

meu ingresso na Rede Federal de ensino como pedagoga. Logo, deixei o trabalho com séries iniciais para me dedicar à nova função.

Partindo da reflexão e da prática profissional atual, na qual estou inserida, como pedagoga do Instituto Federal de Goiás, o interesse em pesquisar a avaliação nos cursos integrados de Ensino Médio surge ante a desafios identificados ano a ano, como: conflitos entre professores e alunos, alto grau de estresse diante da rotina extenuante de avaliações, esgotamento físico e emocional dos estudantes, dentre outros. Com a vivência no atendimento a pais e alunos do Ensino Médio Integrado, a questão da avaliação das aprendizagens e suas aplicações sempre surgem como detonador das discussões voltadas à reprovação e à evasão dos estudantes.

Analisando o contexto nacional, de acordo com dados do último Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2018, no Brasil existem 7.709.929 alunos matriculados no Ensino Médio, quando a referência é o Ensino Médio Integrado à educação profissional, o número de alunos é de 584.564. O mesmo censo aponta certa estabilidade nas matrículas do Ensino Médio regular, assinala também, um aumento de 0,9% nas matrículas no Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2018).

Na direção do crescimento das matrículas no Ensino Médio Integrado, uma pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas realizada no ano de 2010, aponta que os profissionais oriundos de cursos técnicos têm 48% mais chance de obter emprego com carteira assinada. Todas as mudanças no mundo do trabalho e as demandas tecnológicas atuais descortinam para uma necessidade de que o jovem desenvolva, além dos conhecimentos técnicos, habilidades de saber trabalhar em equipe, ser capaz de tomar iniciativas, contribuir com as transformações sociais dentro do contexto de vida a qual estão inseridos. Pensando assim, se faz pertinente perguntar: como, dentro da composição do Ensino Médio Integrado, avaliar o aluno de forma a contribuir com o desenvolvimento de tais habilidades?

A avaliação dentro do contexto escolar deve ser compreendida como parte intrínseca dos processos de ensino e aprendizagem. Como tal, não pode ser vista apenas como um momento, mas sim como uma constante que se fará presente durante todo o trajeto de aprendizagem. Confirmando o dito, trazemos Luckesi (2013), que corrobora com o entendimento de que o rompimento com os modelos tradicionais se torna mais difícil devido a uma cultura já estabelecida de reprodução de um padrão inconsciente de agir na prática da avaliação da aprendizagem, levando o professor a atuar de “modo automático”. Hoffmann (2014) ressalta a relevância de uma reflexão e tomada de consciência por parte dos

educadores sobre o entendimento distorcido do conceito de avaliação, pois normalmente compreendem como sendo apenas uma análise de resultados separada da ação educativa.

Freitas e colaboradores (2009) também discorrem sobre o equívoco existente na ideia de que a avaliação é apenas uma atividade formal exercida ao final do período letivo. Assim, há uma visão linear que a aprendizagem ocorre primeiro e, por último ocorre a avaliação da aprendizagem. Freitas *et al.* (2009) esclarece que é necessário olhar o trabalho pedagógico em sala de aula de acordo com sua natureza dinâmica e suas contradições, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem acontece conforme dois eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método. O autor ainda informa que a avaliação não pode acontecer apenas ao final, pois ela está vinculada diretamente aos objetivos e devem acompanhar o processo de aplicação dos métodos, formando um par dialético com eles. Freitas *et al.* (2009) compreende que o processo de ensino-aprendizagem depende da orientação dos objetivos propostos e da avaliação.

Partindo desta premissa, este trabalho foi guiado pela seguinte problemática: Em que medida a avaliação realizada nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Itumbiara, se configura como elemento formativo para docentes e estudantes? Nos atemos a questionar sobre “Quais são as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes?” “Quais e o que explicitam os documentos institucionais que tratam de avaliação?” “Como os estudantes compreendem as práticas avaliativas utilizadas pelos professores?” “Como os docentes concebem seus conhecimentos em relação à avaliação?” “Como docentes e estudantes relacionam as práticas de avaliação com a aprendizagem?”.

Isto posto, buscamos ao longo do percurso, contribuir com o debate em torno da temática “avaliação das aprendizagens”, iniciando um diálogo fundamentado, que corrobore com movimentos de reflexão da prática e cultura avaliativa, já alicerçadas na Instituição. Buscamos mediante o objetivo geral desta pesquisa, compreender como as avaliações das aprendizagens têm sido compreendidas e realizadas, nos cursos técnicos integrados de nível médio, no IFG - Campus Itumbiara, a partir da percepção de estudantes e professores. Assim, nos propusemos a nos debruçar sobre estes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar os documentos institucionais relativos à avaliação;
- b) Descrever as percepções dos docentes e discentes em relação à avaliação das aprendizagens utilizadas;

- c) Identificar os desafios vivenciados por professores e estudantes em relação à avaliação e à efetivação da aprendizagem;
- d) Desenvolver um produto educacional que auxilie os docentes no entendimento de práticas avaliativas para educação profissional tecnológica, no ensino médio.

Inicialmente partimos do pressuposto de não existirem muitas pesquisas com a mesma temática no âmbito dos Institutos Federais, sobretudo em Goiás. Após um breve levantamento teórico em bases de dados de pesquisas de Mestrado e Doutorado comprovamos nossa premissa da baixa quantidade de pesquisas com enfoque na avaliação da aprendizagem nos Institutos Federais, especialmente nos cursos de ensino médio técnico integrado. Apesar de existirem muitas pesquisas focadas no assunto da avaliação das aprendizagens, o ensino médio integrado não é comumente o público-alvo destas pesquisas.

A dificuldade em encontrar resultados que se aproximassem de nossas ideias iniciais de pesquisa nos motivou ainda mais a pesquisar sobre o assunto. Focamos nossa busca em pesquisa publicadas nos últimos cinco anos, e fizemos a busca no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como encontramos apenas uma dissertação publicada com enfoque da pesquisa no estado de Goiás optamos por selecionar outras três que realizaram seus estudos em outras localidades brasileiras.

Selecionamos a primeira pesquisa de mestrado autoria de Cláudia Aparecida Prates (2015) que realizou sua pesquisa no Instituto Federal de Roraima – Campus Vilhena e a intitulou como “A avaliação no Ensino Técnico Integrado: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- Campus Roraima”. O objetivo desta pesquisa foi o de investigar as concepções de avaliação adotadas na instituição participante e construir, junto com os docentes do ensino médio integrado, uma nova proposta de avaliação da aprendizagem sob a perspectiva mediadora visando diminuir os índices de evasão.

Prates (2015) traçou uma relação entre a alta evasão no Campus participante da pesquisa e a forma tradicional de avaliar os estudantes, utilizando-se de questionários, entrevistas semiestruturadas, memorial do dia, diário de encontros, diário de campo e gravação de áudio como formas de construção de dados. A pesquisa teve o caráter de pesquisa-ação e metodologia qualitativa descritiva. Participaram desta pesquisa 12 professores efetivos e um temporário.

A proposta de avaliação mediadora foi elaborada a partir de sete encontros realizados com os professores participantes da pesquisa, e todos contribuíram com a elaboração do material. Assim, além da construção coletiva do material, propuseram a participação coletiva de outros segmentos educativos para a efetivação da avaliação mediadora, como por exemplo, serviço de psicologia, assistência social, pedagogos, coordenadores de curso e coordenação de biblioteca. A proposta foi dividida em três tipos de ações sendo elas: Ações referentes à sala de aula, ações referentes aos demais setores da instituição e ações referentes à gestão da instituição (PRATES 2015).

Para as ações de sala de aula teve o destaque o planejamento interdisciplinar, revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, recuperação contínua e paralela durante o processo ampliação de grupos de estudos e efetivação das atividades diversificadas em sala de aula. Como ações que envolvem outros setores podemos citar a elaboração e execução de um projeto de estudos; monitoria; elaboração e execução de projetos de extensão, revisão e continuidade do Projeto Família e Escola; proposta de colocar novos espaços da instituição como espaços de aprendizagem, como o caso da biblioteca, por exemplo; contratação de professores e elaborar critérios na distribuição das turmas (PRATES, 2015). A autora esclarece que seu estudo teve uma boa aceitação pela gestão e que logo no ano da conclusão da pesquisa já iniciaram algumas mudanças propostas por seu estudo.

A segunda pesquisa selecionada tem por autoria Bruna Antunes Furtado Pereira (2017) e foi intitulada como “A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no IFG – Formosa”. Esta pesquisa foi a que mais se aproximou de nossos ideais de pesquisa, não apenas pela proximidade de público-alvo e localidade, mas também pela temática. O principal objetivo de estudo desta pesquisa foi o de mapear os problemas e verificar as práticas referentes à avaliação da instituição participante. A autora utilizou questionários virtuais como forma de coleta de dados e participaram da pesquisa 66 estudantes e os dados referentes aos professores foram apresentados apenas em forma de porcentagem (PEREIRA, 2017).

Pereira (2017) elaborou, a partir das concepções dos estudantes e professores e das necessidades apresentadas por eles sobre a avaliação no campus, um minicurso ofertado para a equipe pedagógicas do IFG - campus Formosa como produto educacional resultante da pesquisa. A autora esclareceu que tanto estudantes, quanto professores, apontaram a necessidade de repensar a forma tradicional de avaliação na instituição participante, e apontou que esta consciência é muito importante para o início de qualquer transformação. Pereira (2017) ainda destaca que a alta formação acadêmica dos profissionais que atuam no

IFG pode contribuir como um facilitador para o debate e reflexão crítica sobre a práxis de educação vivenciada na instituição. Assim, a proposta do minicurso sobre a temática de avaliação foi colocada como uma ação inicial para maiores mudanças que poderão ser concretizadas. A exemplo disso, a autora citou a revisão dos projetos de cursos da instituição que foi iniciada em momento posterior à aplicação de seu produto educacional.

A terceira pesquisa que selecionamos é de autoria de Vilma de Albuquerque Santos (2019), intitulada como avaliação da aprendizagem na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina de Química no Ensino Médio Integrado do IFPE”. O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender como os professores da disciplina de Química dessa instituição desenvolvem suas práticas avaliativas, como o próprio título já sugere. A pesquisa teve a abordagem qualitativa na modalidade Estudo de Caso, e os dados foram coletados a partir da utilização de um questionário elaborado pela autora e uma entrevista semiestruturada. Participaram cinco professores do Instituto Federal do Pernambuco – Campus Vitória de Santo Antão e que atuam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, quais sejam: Agroindústria e Agropecuária (SANTOS, 2019).

Santos (2019) posicionou seus resultados de pesquisa a partir das categorias de análise elaborada com as respostas dos professores participantes. Assim, a autora demonstrou que os professores afirmam compreender a avaliação como um tipo de autoavaliação do trabalho docente, indicando que se preocupam com o modo em que atuam em sala de aula e como avaliam seus estudantes. A concepção de que a avaliação é uma tomada de decisão também é vislumbrada, segundo a autora, e indica que os professores conseguem perceber a avaliação como uma forma de retomar quando o estudante não teve a compreensão necessária sobre determinado assunto. As subcategorias de análise da pesquisa também demonstraram a concepção de avaliação como processo e instrumentos da prática avaliativa, o que infere que os professores, apesar de considerarem a disciplina de Química como de um eixo que demanda formas tradicionais de avaliação, ainda podem enxergá-la como um processo e podem mudar suas concepções gerais sobre como avaliar.

Apesar de Santos (2019) demonstrar em seus estudos que os discursos dos professores ao responderem aos instrumentos de coleta de dados de sua pesquisa pode indicar uma indução sobre o repensar sobre o processo de avaliar. Porém, sua pesquisa também indica que alguns professores ainda percebem a avaliação sob a óptica de “medir” e, por isso, ainda é necessária muita discussão sobre o tema e também muitas proposições voltadas para a mudança de paradigma das práxis docentes no que diz respeito à prática de avaliação.

A última pesquisa selecionada foi intitulada como “As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem” de autoria de Maria Luana Lopes de Oliveira (2019). A autora objetivou com sua pesquisa compreender as percepções dos estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), campus Recife, sobre a avaliação da aprendizagem, e para tanto, realizou um estudo de natureza exploratória e descritiva a partir da abordagem qualitativa. Como método de coleta de dados a autora optou por análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com estudantes, o qual não foi informado a quantidade exata de participante, apenas que foi feito o teste piloto com dois estudantes.

A pesquisa de Oliveira (2019) resultou nas seguintes categorias de análise: concepção de avaliação da aprendizagem; dificuldades nas avaliações da aprendizagem; expectativas nas avaliações da aprendizagem e avaliação dentro de uma formação integral. A autora elaborou uma cartilha como produto educacional a partir das concepções de avaliação apresentadas pelos estudantes e os resultados de seus estudos que compuseram a dissertação. Como resultados da pesquisa, além da produção da cartilha, a autora esclareceu que os estudantes que participaram da pesquisa são oriundos de classes sociais menos favorecidas e que sempre estudaram em escolas públicas que não ofereciam uma base consolidada. Além disso, Oliveira (2019) ressalta que ao considerar as dificuldades e o contexto ao qual se inserem os estudantes, é possível observar que a culpa do fracasso escolar recai sobre eles por não conseguirem alcançar o êxito esperado nas avaliações de aprendizagem realizadas na escola.

Oliveira (2019) ressalta a necessidade de as instituições escolares brasileiras, sobretudo as federais, de aprimorar as políticas de acesso e, principalmente, de permanência e êxito dos estudantes. A autora destaca que a culpa do fracasso dos estudantes nas avaliações não é apenas culpa deles próprios, mas também dos professores que por vezes, não, sabem lidar com as dificuldades acadêmicas e com a diversidade presente nas salas de aula. Para a autora, a falta de formação pedagógica específica em avaliação é um dos principais problemas a ser enfrentado nesse âmbito. Assim, a elaboração e a apresentação de seu produto educacional tiveram por objetivo tornar conhecida as percepções dos estudantes sobre avaliação fazendo o contraponto com as teorias que embasaram os estudos para a elaboração do material e da dissertação. A autora, por fim, chegou à conclusão que a cartilha provocou a reflexão esperada sobre as práticas avaliativas e sobre a importância de mudanças ou aperfeiçoamentos para melhorar a experiência avaliativa na instituição participante.

Com base nestas dissertações e nos estudos apresentados por elas percebemos a necessidade de realizar uma pesquisa no IFG – campus Itumbiara contemplando professores e estudantes para conhecermos mais sobre o processo avaliativo que acontece nos cursos técnicos integrados dessa instituição. Assim, os estudos aqui apresentados, apesar de serem poucos, foram significativos e contribuíram para a elaboração de nossa pesquisa e para a composição de nosso referencial teórico. A seguir apresentamos os caminhos metodológicos percorridos durante a execução da pesquisa e da elaboração do produto educacional resultante deste estudo.

### 1.1 Caminhos Metodológicos

Tomando o nosso objeto de estudo, a avaliação das e para as aprendizagens no IFG – Campus Itumbiara, optamos pela pesquisa qualitativa para a condução dos trabalhos durante o processo de construção e análise dos dados. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer dos anos 2019 e 2020 e utilizamos diferentes tipos de pesquisas e procedimentos de construção de dados.

Partimos do princípio de pesquisa sob o olhar de José Filho (2006, p. 64) que ao se referir à pesquisa, define que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e como o diferente, um diálogo datado de crítica, canalizador de momentos criativos”. As possibilidades de diálogos no decorrer desta investigação, nos remete à escolha da pesquisa qualitativa.

Pensando na capacidade de diálogo e de descrição dos fatos que permeiam o ato de pesquisar, a pesquisa qualitativa tem ocupado um lugar importante quando se busca um estudo dos fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações. Para Godoy (1995, p. 21), existem características básicas para estudos qualitativos, partindo deste ponto de vista, a autora pontua, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Reitera ainda a necessidade de o pesquisador ir a campo e captar os fenômenos em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas nele, considerando assim, pontos de vista distintos.

A abordagem qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, destacando a importância da proximidade que ela propicia, entre o pesquisador e o pesquisado. Favorece assim, uma relação dinâmica entre o sujeito-pesquisador e a realidade a ser investigada (CHIZZOTTI, 2014), compondo o quadro de servidores da instituição pesquisada.

Conforme descreve Minayo (2010), esse tipo de método, muito utilizado procura “desvelar” processos sociais que são pouco conhecidos e pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo final, proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado.

Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso: *Vivências, Desafios e Possibilidades das Avaliações de Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara*. O estudo de caso dentro de uma pesquisa, para Gil (2012), pode ser considerado o mais completo dentre todos os outros tipos de pesquisa qualitativa, pois, este se vale tanto de dados de pessoas quanto de documentos.

O foco principal desse tipo de pesquisa é representar a complexidade de um contexto em particular, evidenciando o problema em seu aspecto total. Conforme Ludke e André (2004), os estudos de caso realçam a interpretação de um determinado contexto, e levando em conta esse contexto, se terá um entendimento maior do objeto estudado.

Assim, será a interação entre a pesquisadora, o local de estudo, os estudantes e docentes, determinante para o andamento da pesquisa. Minayo (2002, p. 62) afirma a importância desta interação, quando reitera:

Outra articulação refere-se à interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos no trabalho. Nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua. O objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado igual. Mas ser aceito na convivência. Esse interagir entre pesquisador e pesquisados, que não se limita a entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação (MINAYO, 2002, p. 62).

Para Gil (2012, p. 138), “o objeto do estudo de caso é a “unidade de caso”, que pode ser, por exemplo, um indivíduo, uma família um grupo social, uma comunidade, uma nação, uma cultura”. No mesmo sentido, Martins e Theóphilo (2007) esclarecem que a população é um conjunto de indivíduos que apresenta em comum determinadas características definidas para o estudo, já a amostra é um subconjunto da população, conforme algum critério de representatividade. Nessa perspectiva, a população deste estudo é formada por discentes e docentes do IFG - Campus Itumbiara.

Para Cruz, Lima e Fernandes (2009), em determinadas situações, uma pequena amostragem é suficiente para se obter um resultado satisfatório. Numa pesquisa qualitativa, a amostragem adequada é a que permite abordar o problema investigado em todas as suas

dimensões (MINAYO, 2002).

Os participantes docentes compreendem dois professores efetivos do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica e dois do Curso Técnico Integrado em Química, sendo dois bacharéis e dois licenciados. Já os dois grupos focais foram formados por 10 alunos da Eletrotécnica e 10 alunos da Química, totalizando 20 estudantes.

Tanto os docentes quanto os estudantes foram escolhidos por meio de amostra probabilística aleatória simples em que “[...] os elementos da amostra são, por isso, escolhidos por sorteio” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 100). Segundo Lakatos e Marconi (2003), trata-se de um método básico de seleção probabilística em que, na seleção de uma amostragem, todos teriam as mesmas chances de ser selecionadas.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados foram utilizados: pesquisa documental (PDI – Plano de desenvolvimento institucional, PPPI – Projeto político pedagógico institucional, regulamentos acadêmicos, projetos pedagógicos dos cursos), entrevistas e grupo focal.

Primeiramente realizamos uma análise documental a partir dos seguintes itens: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos, e a legislação acadêmica. O intuito desta etapa foi identificar as bases teóricas e as concepções de avaliações das aprendizagens assumidas nas propostas.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental é a obtenção de dados a partir de documentos, escritos ou não, oriundos de arquivos públicos, particulares ou de fontes estatísticas. Para as autoras, esse tipo de pesquisa é muito utilizado em estudos de caso que necessitam de coleta de documentos para análise. Ludke e André (2004) esclarecem que os documentos são uma fonte valiosa de informação, podendo, inclusive, complementar ou validar dados obtidos por outras técnicas como a entrevista.

Neste momento, o propósito da pesquisa se instala na busca de informações que não é possível se coletar por meio de pesquisa bibliográfica ou apenas documental. A forma escolhida para tal intento é a entrevista, assim definida por Haguette (1997) as entrevistas são processos de interação entre duas pessoas onde uma delas o entrevistador, espera obter informações por parte da outra pessoa, o entrevistado. Completando o já exposto, Boni e Quaresma (2005) reiteram dizendo que os dados subjetivos serão coletados por meio da entrevista, porque estão relacionados a valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

As concepções dos professores, acerca da avaliação das aprendizagens nos cursos técnicos integrados, foram coletadas por meio de entrevistas com questões semiestruturadas,

as quais foram gravadas, posteriormente, transcritas e analisadas em categorias de conteúdo. Para Lakatos e Marconi (2003, p.195), “a entrevista é uma forma de obter informações sobre determinado assunto, utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

A proposta inicial seria entrevista presencial, mas o contexto de pandemia que o Covid 19 nos impôs o distanciamento da escola, dos alunos e demais servidores, realizamos então, as entrevistas via *Google Meet*, Durante a entrevista, utilizamos um roteiro com perguntas iniciais, mas outras questões foram acrescentadas no decorrer da conversa. Para Lakatos e Marconi (2003, p.197) as entrevistas “despadronizadas ou não-estruturadas” dão liberdade para o pesquisador desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Dessa forma, se pode explorar mais amplamente uma questão. Para esta pesquisa fizemos uso da entrevista focalizada que as autoras definem como “[...] um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal”.

Já o trabalho com os estudantes, foi organizado por meio de grupos focais, que segundo Kind (2004, p.125):

[...] utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. Apesar disso, o grupo focal conserva o caráter de técnica de coleta de dados, adequado, a priori, para investigações qualitativas (KIND, 2004, p. 125).

Entrevista com grupos focais é um método de coleta de dados que tem por objetivo incentivar participantes a debater sobre um assunto de interesse comum, é um debate aberto a respeito de um tema em específico. Para Bauer e Gaskell (2002), neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas vivências, experiências, e a dos outros.

A realização dos grupos focais foi importante como procedimento de obtenção de dados, pois, por meio deles, tivemos a oportunidade de ouvir vários sujeitos em um único momento, oportunizando também a observação da interação entre o referido grupo, além de ser um ótimo recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001).

Os grupos focais organizados para a coleta de dados da presente pesquisa foram estruturados com dez alunos, a pesquisadora como moderadora e dois observadores. Foram escolhidos estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado em Química e Eletrotécnica, a escolha do segundo ano se justifica, pois, estudantes do 1º ano podem não possuir experiências avaliativas suficientes para qualificar os dados e estudantes do 3º ano estão envolvidos com atividade de finalização de curso, como estágio, horas complementares, foco no ensino superior e mundo do trabalho.

Todos os passos foram gravados com a devida autorização, e posteriormente transcritos, organizados e analisados por meio de categorias posteriormente explicitados. A análise se deu por meio de análise de conteúdo, dividida três etapas principais: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e, 3) O tratamento dos resultados. Segundo Bardin (2009), enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Cumprindo os pré-requisitos de pesquisas realizadas com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D e E) e o Termo de Assentimento (Apêndice C) para os menores de idade.

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE C) é a anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades. O documento foi assinado pela pesquisadora, pelo aluno participante e pelo seu responsável legal.

A Resolução 510, de 01 de abril de 2016, descreve que nas pesquisas em ciências humanas e sociais deve-se haver respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes. Desse modo, deve ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. Este estudo realizou todas as etapas sugeridas por essa resolução como forma de respeito aos sujeitos participantes (BRASIL, 2016).

Pensando nisso, requeremos dos participantes menores de idade o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), devidamente assinado pelo responsável. Para os professores e os alunos maiores de idade, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D e E). Todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar. O documento foi

assinado pela pesquisadora, pelo aluno participante e pelo seu responsável legal.

Por fim, com base nos dados coletados e analisados, desenvolvemos como produto educacional, o Guia Pedagógico. Nele apresentamos propostas de métodos de avaliação, visando subsidiar reflexões pautadas em propostas de avaliação formativa e práticas avaliativas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com a intenção de demonstrar o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada em forma de seções. Na primeira seção “Introdução” apresentamos as ideias principais, os objetivos, a problemática e a justificativa para se pesquisar sobre essa temática.

Na segunda seção, apresentamos uma contextualização da Educação Profissional no Brasil, um histórico dos Institutos Federais e, em especial, o Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara. Porquanto, apresentamos um breve panorama histórico acerca da criação, as mudanças que ocorreram no decorrer do tempo, que, trouxeram a EPT até à conjuntura atual.

Na terceira seção, tivemos por objetivo apresentar um cenário relativo à avaliação, de uma forma geral. Apresentamos abordagens conceituais, seu contexto histórico no Brasil, e uma breve aproximação da avaliação e da aprendizagem, em específico, a aprendizagem significativa.

Na quarta seção, buscamos a interpretação e análise dos dados construídos com o estudo dos documentos, das entrevistas e grupos focais. Além disso, trazemos uma discussão correlacionada a autores que abordam a temática.

Na quinta seção apresentamos o Produto Educacional elaborado com base nos estudos que nortearam esta pesquisa e também dos dados construídos a partir das visões dos participantes da pesquisa, bem como detalhes do produto educacional produzido e aplicado na Instituição. Da mesma forma, traremos à tona os resultados dessa aplicação e de que forma ela pode contribuir com o trabalho docente no Ensino Médio.

Por fim, apresentamos as considerações finais de nosso estudo e na sequência são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na composição deste estudo. Não menos importantes, os apêndices e anexos que ajudaram na construção da pesquisa.

## 2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesta seção, apresentaremos uma breve contextualização da educação Profissional no Brasil. Na sequência, o histórico do Instituto Federal de Goiás de forma concisa e, também, especificamente sobre o Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Itumbiara, foco de nossa pesquisa.

### 2.1 Um breve histórico da Educação Profissional Tecnológica no Brasil

Partindo do sentido determinado pela legislação brasileira, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) compreende cursos de nível médio e pós-médio direcionados à preparação para o trabalho. Esses cursos podem ser integrados (ensino médio e formação profissional no mesmo curso), concomitante (destinados a estudantes que, no ato da matrícula, tenham concluído pelo menos a primeira série do Ensino Médio), e subsequente (designados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio). Também fazem parte da EPT, cursos superiores de tecnologia e cursos de formação inicial.

Trazendo a história da educação profissional e como foi desenhada sua estrutura no decorrer do tempo, estudos evidenciam que o ensino de ofícios no Brasil, pode ser notado já no período da colonização. Com os padres Jesuítas como responsáveis, os índios e sucessivamente, os escravos, foram os primeiros a receber ensinamentos de tarefas. Assim temos marcada com o estigma de servidão, o princípio do ensino industrial no nosso país. Tomou-se por hábito, desde então, ver essa forma de ensino voltada apenas a pessoas de desprestigiadas socialmente (FONSECA, 1961; CUNHA, 2005).

Como o padrão discriminatório impossibilitava a inserção dos escravos em aprendizagens de ofícios mais instruídos, o desenvolvimento industrial no Brasil foi prejudicado. Diante do cenário exposto, o país enfrentou a escassez de mão de obra especializada, então, medidas foram tomadas por D. João VI, em busca de profissionalização para atender a demanda, como a criação do Colégio das Fábricas (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013).

Durante o período imperial, estabelecido em 1822, seguiu-se o descrédito à profissionalização ou aprendizagem de ofícios, surgindo como iniciativa de reestruturação do ensino profissional, o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil:

Este tinha o objetivo de organizar o ensino público do país em todos níveis escolares. O ensino profissional ficou sob a responsabilidade dos Liceus,

assim como os ensinamentos do segundo grau. As Pedagogias ficaram como o primeiro grau, os Ginásios como o terceiro grau e as Academias encarregadas pelo ensino superior (SANTOS, 2003, p. 209).

Em continuidade ao percurso histórico da EPT, já entrando no período republicano, tem-se o ano de 1909 como um marco, sendo neste ano que o Presidente Nilo Peçanha, motivado por ideais que buscavam o desenvolvimento através da industrialização, mediante o Decreto nº 7.566, de setembro de 1909, inaugurou nas capitais dos estados brasileiros, as Escolas de Aprendizes Artífices.

Segundo Kunzer (2009), o motivo de se oferecer ao povo das cidades uma ocupação/ofício, por meio da educação profissional, era a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no País, devido às mudanças que vinham ocorrendo na economia. Na mesma direção, Borges (2013) evidencia que para a administração federal, a educação dessa população era considerada um dos caminhos que levariam ao progresso do Brasil e possibilitaria crescimento ordenado da vida urbana.

Assim, conforme apresenta Quadros (2013), em 1937, a Constituição Federal promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceu Industriais destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Já no ano de 1942, passou a vigorar uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, propostas por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, que remodelam todo o ensino no país.

Os principais pontos dessa reforma são: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão, os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria; e o segundo, curso técnico industrial. Este modelo educacional proposto por Gustavo Capanema vigorou até o ano de 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, adquirindo assim, autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2011).

Dado o exposto até o momento, fica evidente o quanto a educação profissional e tecnológica no Brasil sofreu mudanças em sua trajetória, apresenta-se então, a partir desta data uma síntese das mudanças até os dias atuais. No Quadro 1, é possível vislumbrar as mudanças mais importantes nessa transformação da EPT:

*Quadro 1 - Trajetória da EPT no Brasil*

1961	O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico, como a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1967	Decreto 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime de urgência.
1978	A Lei 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.
1980 a 1990	A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas mudanças e polêmicas: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.
1994	A lei 8.948, de 8 de dezembro: a) institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transforma gradativamente, as ETFs em CEFETs; b) A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.
1996	Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.
1997	O decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)
1999	Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).
2004	O Decreto 5.154 permite a integração do ensino médio técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino.
2006	É instituído, no âmbito federal, o programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, até 2010 planejamento para 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei nº11.892/08, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)
2011	A partir da Lei 12.513 de 26 de outubro, sob o governo da Presidente Dilma Rousseff, institui-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Fonte: Organizado pela Autora (2020).

O ano de 1961 foi marcado por profundas mudanças na política de educação profissional. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 não havia no Brasil uma lei específica para a educação. E foi em seu Art. 34 que o documento formaliza,

pela primeira vez no país, o ensino técnico “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, p. xx).

Seis anos depois, o MEC assumiu as escolas e universidades agrícolas que pertenciam ao Ministério da Agricultura. Garcia, Dorsa e Oliveira (2018) explicam que a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) só foi possível pela promulgação do Decreto 60.731/67. O ensino profissional nesse período começa a ganhar corpo e tomar forma para se tornar uma modalidade de ensino.

A Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 estipulou que, em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas, de segundo grau, deveriam tornar-se profissionalizantes. A necessidade de mão de obra foi o argumento do governo ao conceber a reforma do ensino. Para Luiz Antônio Cunha, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior, já que a procura havia aumentado e o país não supriria a demanda (BRASIL, 1971).

A globalização ocorreu mais intensamente entre os anos de 1980 a 1990. Com isso, houve nesse período a transformação das três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro), em Centros Federais de Educação Tecnológica. De acordo com Brasil (2010), essa mudança confere às instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições mais tarde.

Na década de 1990, várias escolas técnicas e agrotécnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), originando assim, a base do sistema nacional de educação tecnológica. Com a LDB de 1996, foram instituídas as bases do ensino profissionalizante. Segundo Manfredi (2002), formalmente, todas as instituições, seja privada ou pública, deveriam se ajustarem às novas diretrizes. Desde então, a Educação Profissional vem adquirindo uma nova institucionalidade no Brasil.

A promulgação do Decreto 2.208/97 traz os objetivos da educação profissional, os níveis que ela abarca, e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Com isso, segundo Brasil (2010), em meio a complexas polêmicas retoma-se no ano seguinte o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 2004, permitiu-se a integração do ensino médio técnico de nível médio ao ensino médio, por meio do Decreto 5.154. No ano seguinte, lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino. Esses

documentos, segundo Garcia, Dorsa e Oliveira (2018) tinham o objetivo de inserir no Brasil um desenvolvimento mais sustentável, com maior distribuição de renda, inclusão e justiça social, integração internacional, crescimento econômico e social.

Foi lançado, portanto, em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o Ensino Fundamental, Médio e Educação Indígena. E em 2007, ocorreu a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. De acordo com Brasil (2010), essas ações tinham como meta entregar 150 novas unidades dos Institutos Federais, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, e a ideia era cobrir todas as regiões “[...] oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional”.

Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei nº 11.892, os quais apresentam um novo modelo de Educação Profissional, estruturados a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Pacheco (2011, p. 12) defende que os Institutos visam atender “[...] as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”.

Por fim, a última lei citada no Quadro 1, aborda sobre a Lei nº 12.513/11 em que a Presidenta Dilma Rousseff instituiu-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Bispo (2015, p. 14) esclarece quais as vantagens de programa para o Brasil:

[...] o Pronatec vem se destacando como um elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade na medida em que: fomenta e apoia a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; amplia e diversifica a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no país; integra programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica e; democratiza as formas de acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos (BISPO, 2015, p. 114).

Partindo para uma análise do cenário atual, a educação profissional segue sendo oferecida por instituições privadas e públicas, abrangem a formação inicial e continuada de trabalhadores, vinculadas ou não ao ensino regular. Abrangem também, educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A educação profissional é amparada pela tríade Trabalho como Princípio Educativo, Politecnia e Formação Humana Integral, portanto exige-se vínculo e conexão

entre o que diz respeito à cultura, trabalho, educação, técnica e ciência.

No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo, Saviani (1994) colabora relacionando o caráter formativo do trabalho e a ação humanizadora da educação e como essa relação se efetiva no desenvolvimento das potencialidades do ser humano. O autor contribui quando associa escola e trabalho, para ele, o trabalho foi, e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto.

No mesmo sentido, Ramos (2008, p. 4) evidencia tal relação quando considera trabalho, ciência e cultura como indissociáveis, e define: “[...] considerar trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua própria realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”.

Para o alcance de uma educação profissional de qualidade, que possibilite apoderamento de conhecimentos, acesso à cultura, à ciência, essa educação também precisa ser politécnica. Ramos (2008, p. 4) define a educação politécnica como “[...] uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso ao conhecimento e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”, reitera ainda, que esse caminho é o trabalho.

Portanto, a partir dessa breve retrospectiva inferimos que a educação profissional no Brasil percorreu caminhos guiados pela consolidação de ordenamento jurídico específico, bem como por objetivos e finalidades, as quais foram sendo gestadas a partir das diversas demandas no campo da formação no e para o trabalho.

## 2.2 Constituição e Consolidação da Educação Técnico-Profissional no Sul Goiano

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi estabelecida por meio da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008. É uma instituição que, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, é equiparada às universidades federais. Oferta educação superior, básica e profissional, (cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes (posteriores) ao ensino médio, superiores de bacharelados, licenciaturas, engenharias e de pós-graduação), focada na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Em 1909, na gestão do então presidente Nilo Peçanha, foram criadas as 19 Escolas de Aprendizagem Artífices, por meio do Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909). Na Figura 1, é possível visualizar a abrangência dessas escolas no país:

Figura 1 - Distribuição dos CEFETs pelo Brasil



Fonte: (BRASIL, 2010, p. 3).

Em Goiás, no ano de 1942, a instituição foi intitulada de Escola Técnica de Goiânia e transferida para a nova capital do estado. Pires (2014) afirma a Escola de Aprendizes foi desativada na cidade de Goiás, não sendo transferida para Goiânia, pois seria inaugurado na capital um novo prédio para uma nova escola, a Escola Técnica de Goiânia. Logo, seu prédio se tornou obsoleto e esquecido. A instituição goiana funcionou entre os rígidos padrões de controle dos seus diretores e a falta de estrutura básica para o seu funcionamento em prédio inadequado e sem estrutura básica.

Figura 2 - Escola Técnica Federal de Goiânia



Fonte: (PIRES, 2014, p. 134)

Outro marco de relevância para a história da Instituição, foi quando por meio da Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959) outorgou às Escolas Técnicas, a condição de autarquia federal, sendo possível se apropriar de uma autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ciavatta (2002) explica que nesse período, a expansão capitalista e da industrialização retoma a solução das questões sociais por meio da criação das escolas agrárias e técnico-industriais. Destaca ainda que na Constituição, de 1937, era asseverado que o ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, era dever do Estado.

Em 1965, passou-se a denominar Escola Técnica Federal de Goiás por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto (BRASIL, 1965). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 34) destacam que, as escolas técnicas federais eram consideradas as “instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi a responsável por tornar, de forma compulsória, todo o currículo do segundo grau em ensino técnico-profissional. O objetivo dessa legislação era a de formar técnicos em caráter de urgência a fim de aumentar expressivamente o número de matrículas nos cursos criados na rede federal (BRASIL, 1971).

Com o advento do fim do período ditatorial, quando os primeiros debates pela transição da democracia foram travados, tem-se também aflorados conceitos de educação pública, democrática, de qualidade e para todos. Buscava-se, então, relacionar essa educação com formação humana, e a prática social por meio do trabalho.

Em 1978, com a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, foram transformadas três Escolas Técnicas Federais, localizadas no Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Essa transformação possibilitou àquelas instituições formar engenheiros de operação e tecnólogos, atribuição esta que foi conferida mais tarde às demais instituições semelhantes (BRASIL, 1978).

Ainda que já existissem algumas instituições da rede federal, a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica aconteceu apenas em 1994 com a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, que foi realizando a transformação gradativa das Escolas Técnicas e Agrotécnicas existentes no país em CEFETs. A transformação aconteceu mediante decreto específico para cada instituição, e o Ministério da Educação ficou responsável por levar em consideração as instalações físicas, equipamentos, condições pedagógicas e administrativas,

recursos humanos e demais características pertinentes para a mudança de perfil das instituições e readequações necessárias (BRASIL, 1994).

A sanção da atual LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 já dispunha sobre a Educação Profissional em um capítulo específico para este fim. Assim, já se permitia a ideia de superar o assistencialismo e o preconceito social existente com a formação profissional e que estavam presentes nas legislações anteriores. A lei em questão infere que a educação profissional pode favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 1996). Em 1997 o Decreto 2.208 regulamentou oficialmente e exclusivamente a educação profissional e criou o programa de Expansão da Educação Profissional – PROED, possibilitando a criação das instituições tal e qual conhecemos atualmente (BRASIL, 1997).

Em março de 1999, a Instituição pôde ofertar também cursos superiores, pois a Escola Técnica Federal de Goiás deixou de existir, se transformando em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), podendo, dessa forma, ofertar também cursos de nível superior (BRASIL, 2004).

Em 2006, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em Goiás, foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Inhumas, atualmente Campus Inhumas. Na segunda etapa de expansão, em 2007, que teve como lema: “Uma escola técnica em cada cidade polo do país”, foram implantadas mais 150 novas unidades de ensino no país, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica e chegando hoje a mais de 350 unidades instaladas em todo Brasil. Em 2008, houve a elevação do CEFET-GO à categoria de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. No mapa que segue (Figura 3) é possível perceber o quanto de 2002 a 2010 os IFs se expandiram pelo país:

Figura 3 - Expansão da Rede Federal até 2010



Fonte: (BRASIL, 2010, p. 6).

Após conhecer sobre o surgimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Goiás, é possível compreender que esta, se constituiu a partir da necessidade de um desenvolvimento nacional e do amparo às classes menos favorecidas. Após a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estabeleceu-se o funcionamento de dois institutos no estado: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG).

Atualmente, o IFG atende mais de 11 mil estudantes nos seus 14 Campus em funcionamento: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso. Os cursos ofertados abrangem: Técnico Integrado (Técnico Integrado ao Ensino Médio); Técnico Integrado – EJA (Técnico Integrado ao Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos); Técnico Subsequente (Pós-Médio); Tecnologia (Graduação - Tecnologia); Licenciatura (Graduação - Licenciatura); Bacharelado (Graduação - Bacharelado); Especialização (Especialização - Lato Sensu); Mestrado Profissional (Mestrado Profissional - Stricto Sensu) (IFG, 2019).

Esta ampliação da rede federal levou a educação profissional e tecnológica a diversas regiões do estado de Goiás, possibilitando o acesso a milhares de estudantes, buscando ofertar uma formação de qualidade. A criação do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Itumbiara foi autorizada pela portaria nº 693/2008, de 9 de junho de 2008,

publicada no Diário Oficial da União, em 10 de junho de 2008. A unidade surgiu em meio à segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação, levando em consideração as características da cidade, que se destaca no segmento industrial e vem se desenvolvendo cada vez mais na agroindústria. Logo, o Campus Itumbiara foi planejado com perfil industrial e a finalidade de capacitar mão de obra para suprir a demanda do setor.

Figura 4: Foto do IFG – Campus Itumbiara



Fonte: *Google Maps*

Em agosto de 2008, ocorreu a primeira seleção para o preenchimento de 30 vagas no curso superior de licenciatura em Química e de sessenta vagas distribuídas igualmente entre os cursos técnicos subsequentes em Automação Industrial e Eletrotécnica. Atualmente, o Campus Itumbiara conta com 836 alunos, oferece as seguintes modalidades de cursos: técnicos integrados - em que o aluno cursa, simultaneamente; o Ensino Médio e uma habilitação técnica - técnico subsequente - que consta de uma habilitação técnica para aqueles que já têm Ensino Médio completo, e cursos superiores de graduação. Os cursos na forma integrada são: Técnico em Agroindústria (modalidade EJA), Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Química. Na forma subsequente: Técnico em Eletrotécnica. Superiores: Bacharelado em Engenharia Elétrica, Engenharia de Controle e Automação e Licenciatura em Química. Pós-Graduação: Especialização em Fontes Renováveis de Energia e Ensino de Ciências e Matemática.

O Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado, ao ensino médio, conta com 81 alunos e tem por objetivo oferecer uma educação integral, permeando as disciplinas do ensino médio regular e as disciplinas profissionalizantes. Estas visam à formação de profissionais técnicos

para atuarem no controle e processos industriais de geração, transmissão e distribuição de energia.

O Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, conta com 86 alunos e além da formação em nível médio, contempla a formação profissional. Esta preconiza atuação no planejamento, coordenação, operação e controle dos processos industriais e equipamentos nos processos produtivos, prepara para o trabalho com amostragens, análises químicas, físico-químicas e microbiológicas.

O quadro de pessoal do Campus Itumbiara é composto de 119 servidores efetivos, sendo 48 técnico-administrativos e 71 docentes dentre estes efetivos e substitutos (IFG, 2019a). Vale ressaltar que esta pesquisa não abrangeu toda essa população, focamos apenas em um contingente específico de alunos e docentes. Contemplamos também apenas a correlação entre avaliação das e para as aprendizagens com os cursos de Ensino Técnico Integrado, por necessidade de delimitar o público-alvo da pesquisa, bem como a temática (IFG, 2019).

A relação existente entre o que regulamentam os documentos oficiais do IFG e a avaliação da aprendizagem vislumbrada nesta pesquisa são apresentadas na seção de resultados da pesquisa.

A partir do exposto, de uma breve contextualização do cenário nacional, regional e local demonstrando os primeiros passos da Educação Profissional (EPT), a qual julgamos necessário realizar para situá-la no campo de nossa investigação, trataremos em seguida da discussão sobre conceitos teórico-metodológicos concernentes a avaliação da aprendizagem, para em seguida realizarmos o diálogo entre os elementos que a compõe e sua interrelação com nosso objeto de estudo.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: princípios e concepções

Nesta seção, apresentaremos as tendências pedagógicas brasileiras e sua correlação com a avaliação. Também exporemos as ideias de autores de renome que discutem sobre a temática. Depois disso, correlacionaremos a avaliação e aprendizagem significativa, destacando seus aspectos conceituais. Também nessa seção o leitor poderá identificar as distinções entre Avaliação Somativa, Avaliação Formativa e Avaliação Diagnóstica

#### 3.1 Tendências Pedagógicas Brasileiras e a Avaliação

Pretendemos neste momento, percorrer brevemente, os caminhos que marcaram as tendências pedagógicas no Brasil e suas implicações no fazer pedagógico ao longo da história, em especial o papel que a avaliação da aprendizagem adquiriu em cada um dos períodos. Para tanto, nos valem das contribuições de Saviani (2013) e Libâneo (2008), que propõem tais tendências divididas em duas linhas de pensamento pedagógico, classificadas como tendências liberais e tendências progressistas.

Nas tendências liberais acredita-se que a escola prepara os sujeitos para desempenhar papéis na sociedade, baseados em aptidões individuais, as pessoas devem se adaptar às normas e valores da sociedade. Já nas tendências progressistas, as realidades sociais são analisadas de forma crítica, e a partir da educação, o sujeito constrói sua própria realidade (SAVIANI, 2013).

Figura 5 - Tendências Pedagógicas Brasileiras



Fonte: Organizado pela Autora (2020).

A primeira tendência liberal aqui evidenciada é a Tradicional. Está presente no Brasil desde a chegada dos Jesuítas e preponderou no período de 1549 a 1932. É uma proposta de educação totalmente centrada no professor e a aprendizagem é por recepção, não demandando atividade mental dos estudantes, que são vistos apenas como repetidores do que foi repassado pelo docente.

A compreensão de avaliação na pedagogia tradicional, segundo Libâneo (2008), ocorre por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). Nessa tendência, o processo de avaliação traz em seu desenvolvimento um cunho punitivo e classificatório com o intuito de medir o rendimento do estudante determinando o grau de apreensão dos conteúdos repassados (LIBÂNEO, 1992).

Algumas mudanças foram se constituindo no que diz respeito às concepções de educação. No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, surgiu um movimento de renovação da educação, inspirado em ideias de educação como preparação para a vida. Tais ideias colaboraram para o surgimento das tendências renovada progressista e renovada não diretiva. Para Libâneo (1992), as duas tendências estão ligadas ao movimento da pedagogia ativa e inspirada no movimento escolanovista e se contrapõem à pedagogia tradicional.

Para Teixeira (2011), com a chegada dos novos pressupostos para a educação, mudaria, portanto, a feição sombria, disciplinadora e hierárquica pertencente à escola tradicional. Dessa forma, tomaria lugar uma escola mais movimentada e alegre, com estudantes ativos e um processo de aprendizagem mais dinâmico. Entretanto, de um modo geral, para o ensino desenvolvido nas escolas brasileiras, o escolanovismo representou um afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, e conseqüentemente, o rebaixamento do ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 1995).

A tendência renovadora progressista, implementou um modelo de avaliação calcado nos seguintes pressupostos: a) valorização de aspectos afetivos; b) valorização dos conhecimentos prévios, estimulando os estudantes diferentes e que necessitam de estímulos diversos; c) ajustamento social por meio de experiências (PARANÁ, 2009). Já a tendência renovadora não diretiva, tomou por processo avaliativo: atividades avaliativas por meio de debates, seminários, elaboração de murais pedagógicos, relatórios de pesquisa, experimentos e estudos do meio, trabalhos em grupo em que o educando deve aprender a fazer fazendo e a pensar pensando.

Em meados da década de 70, com a aprovação da Lei 5.540, que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, institui cursos elaborados à base de formação técnica e de habilidades profissionais, desponha o cenário para uma nova concepção, com orientação tecnicista para a educação brasileira. Saviani (1994) expõe o trabalho dos professores nesta nova tendência como meros executores de medidas tomadas por especialistas, o trabalho educativo foi reorganizado de forma a torná-lo objetivo e formal.

Dentro da tendência tecnicista, a avaliação da aprendizagem foi delineada dentro das perspectivas: a) realização de exercícios programados; b) ênfase na produtividade do estudante, mensurada a partir de testes objetivos; b) ocorre ao final do processo, com a finalidade de constatar se os estudantes adquiriram os comportamentos desejados; c) exagerado apego ao livro didático (PARANÁ, 2019).

Ante a críticas ao modelo pedagógico tecnicista, e com evidentes tentativas de mudanças no quadro social e político estabelecido, transformações foram se delineando, e o debate crítico, foi se acirrando em torno das questões da escola e da educação. Por meio dos escritos de Libâneo (2008, p. 68) temos:

Na segunda metade da década de 70, com incipiente modificação do quadro político repressivo em decorrência de lutas sociais por maior democratização da sociedade, tornou-se possível a discussão de questões educacionais e escolares numa perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo. Muitos estudiosos e militantes políticos se interessam apenas pela crítica e do papel ideológico discriminador da escola da sociedade capitalistas. Outros, no entanto, levando em conta essa crítica, preocuparam-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos do povo.

Surge então a pedagogia progressista, representada por três tendências, a libertadora, a libertária e histórico-crítica. Para uma exposição mais objetiva e clara dos principais fundamentos dessas tendências, utilizamos o quadro a seguir:

Quadro 2 - Tendências Progressistas

TENDÊNCIA	PAPEL DA ESCOLA	FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO
-----------	-----------------	---------------------

<p><b>Tendência Pedagógica Libertária</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antiautoritarismo e autogestão são os princípios fundamentais.</li> <li>- Desenvolver mecanismos de mudança institucionais e no estudante, com base na participação grupal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não prevê nenhum tipo de avaliação dos conteúdos. Ela ocorre nas situações vividas, experimentadas, portanto incorporadas para serem utilizadas em novas situações.</li> </ul>
<p><b>Tendência Pedagógica Libertadora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação da realidade, das relações sociais do homem com a natureza e como os outros homens.</li> <li>- Formação da consciência crítica do estudante para atuar e transformar a realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática emancipadora.</li> <li>- Desenvolvimento e progresso do grupo a partir de um programa definido coletivamente com o grupo.</li> <li>- Trabalhos escritos e autoavaliação em termos do compromisso assumido com o grupo e a prática social.</li> </ul>
<p><b>Tendência Pedagógica Histórico-Crítica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade concreta, visando a transformação da sociedade (ação-compreensão-ação).</li> <li>- Valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática emancipadora.</li> <li>- Função diagnóstica (permanente e contínua): configura-se como um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para intervenção/reformulação dos processos de aprendizagem.</li> <li>- O estudante toma conhecimento de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.</li> </ul>

Fonte: (PARANÁ, 2019)

Em síntese, a Tendência Pedagógica Libertária, segundo Libâneo (1992), os conteúdos programáticos são colocados à disposição do estudante, mas não são exigidos sistematicamente uma avaliação formal e/ou questionadora.

A Tendência Pedagógica Libertadora, bastante enfatizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, prega o engajamento político do professor e estudante, com consciência da

realidade (FRANCISCO FILHO, 2011). Enfatizando uma educação contextualizada, dialética, dialógica, com conteúdos extraídos da realidade social, e o papel da escola é fazer a mediação. Nesta tendência não há pretensão de medir a aprendizagem do estudante por meio de avaliações formais.

A Tendência Pedagógica Histórico-Crítica tem em Dermeval Saviani sua principal fundamentação no Brasil. Possui conteúdos culturais universais, que são correlatados pela humanidade frente à realidade social na qual a sociedade se encontra. Nessa tendência, o estudante é um participante da discussão e o professor, é o elo entre o saber sistematizado e o educando (SAVIANI, 2000).

Partindo dessa breve exposição, fica claro como as tendências pedagógicas influenciaram e influenciam decisões pedagógicas, sejam elas conscientes ou provenientes de apropriação pela vivência. Faz-se necessário, que se promova diálogo e reflexões sobre como tais tendências se fazem presentes no dia a dia e nas práticas avaliativas escolhidas, bem como seu reflexo para o ensino e para as aprendizagens.

### 3.2 Avaliação da aprendizagem - O que dizem os autores?

A avaliação é um recurso indispensável para fornecer informações sobre como está se desenvolvendo os processos de ensino e aprendizagem, não deve somente, servir para examinar o estudante. Neste sentido, ela deve ser compreendida pelos professores como processo de acompanhamento e compreensão da evolução, das limitações e das dificuldades dos estudantes para atingirem o êxito dentro da proposta que lhes foi imputada.

Para Sant'Anna (2014), a avaliação é o processo pelo qual se comprovam as modificações do comportamento e rendimento tanto do educando quanto do professor e do sistema, buscando se confirmar se a construção do conhecimento se processou. Já Haydt (2004, p. 10) pontua que, a avaliação consiste “[...] na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos”. Entendemos, portanto que o processo avaliativo é abrangente não pode se limitar ao testar e medir.

Contrapondo-se a modelos lineares, que seguem passos para o processo de ensino e aprendizagem, Freitas et al. (2009, p. 14), explicita como um engano quando os manuais de didática tratam a avaliação como finalização do processo de ensino aprendizagem. Nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem,

para os autores “[...] do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala, esta perspectiva se mostra incompleta”.

Segundo Luckesi (2005), a avaliação é entendida como um julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Esta colocação deixa evidente a necessidade de entendimento da avaliação como processo, e não como fim do fazer pedagógico. Esse patamar de finalidade atribuído a ela, reduz toda trajetória das possibilidades de aprendizado dos estudantes à mera medição de resultados obtidos ou não. Nesse sentido, Hoffmann (2008) colabora afirmando que a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Como bem diz Both (2008), cabe dar maior ênfase aos caminhos percorridos, tendo em vista que a avaliação é um processo e consiste em fazer um julgamento comparativo entre o desempenho demonstrado e o resultado pretendido. Partindo desse pressuposto, mensurar a abrangência dos processos avaliativos na escola significa ir além, buscar significados para fora dela. Como evidenciado no excerto que segue

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre as práticas, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos. (VASCONCELLOS, 1994, p. 93)

Nota-se pelas ideias anteriores que a avaliação implica em reflexão crítica. Ainda dentro da perspectiva de avaliação para além da formação acadêmica, Hoffmann (2012) traz uma importante reflexão a respeito do aspecto ético da avaliação:

A avaliação é uma atividade ética e como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar é “ver, refletir e agir” em benefício aos educandos – crianças, jovens e adultos sempre muito diferentes e que dependem da nossa orientação (HOFFMANN, 2012, p. 161).

Nesse sentido, nota-se a necessidade de os docentes compreenderem melhor o que é uma avaliação e como ela deve ser utilizada. Tendo em vista que as ideias anteriormente apresentadas afirmam que a avaliação faz parte do que somos e sabemos, e, por isso, é preciso promover formação contínua nessa área.

Para Luckesi (2000), qualquer avaliação que fuja ao caráter formativo, se faz um instrumento classificatório e autoritário que busca tão somente o controle por meio de notas, formas quantitativas de se medir conhecimento, visando apenas aprovação ou a reprovação do educando, sem intervir em seu crescimento. Enfim, o professor apenas domestica seu estudante sem contribuir para seu desenvolvimento pessoal.

Ainda no sentido da função da avaliação na escola, o caráter dito formativo caminha na direção da promoção da aprendizagem, já o classificatório, se faz instrumento de aprovação ou reprovação, inclusão ou exclusão do processo. Como exposto por Villas Boas (2006):

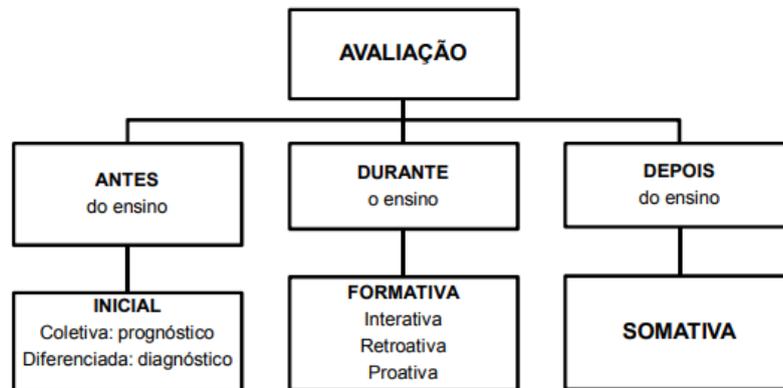
Sabe-se que a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o aluno ou promover a sua aprendizagem. A primeira delas tem sido a mais empregada. Classificam-se os alunos de várias formas: por meio de notas ou menções; quando são agrupados por nível de aprendizagem, para a constituição de turmas; quando são rotulados em fortes, médios e fracos, para fins diversos [...] (VILLAS BOAS, 2006, p. 76)

Villas Boas (2006) confirma ainda que, esse caráter classificatório se faz muito presente na educação brasileira. Em nosso país se faz uso das avaliações com traços seletivos e excludentes, se avalia para aprovar ou reprovar, inspirando-se nos modelos de competição da sociedade atual.

Confirmando estas ideias, surge como alternativa a avaliação classificatória, a avaliação formativa, que, como sugere Macedo (2007), é uma forma de avaliação que ajuda o estudante a compreender e a se desenvolver, preconiza a participação ativa dos estudantes. É pertinente citar Perrenoud (1993, p.173) em sua simples definição de avaliação, como o processo que: “[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar”.

A avaliação dentro do contexto escolar tem, historicamente, assumido diversos papéis, como já exposto, função de examinar, medir, classificar. No entanto, como descrita na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), ela deve acontecer como processo, nas diversas situações durante o período letivo. Ainda de acordo com a Lei, a avaliação deve ser Diagnóstica, Formativa e Somativa, como expressa a figura a seguir:

Figura 6 - Tipos de avaliação



Fonte: Ballester (2003 *apud* LORENCINI, 2013, p12)

Cabe salientar que os três tipos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa se completam, tornam a trabalho docente mais rico. Com a sua utilização os professores podem extrair e reunir dados que favoreçam a adequação de sua prática em favor da construção do conhecimento por parte do estudante. Em consonância com este pensamento pode-se compreender a avaliação e os processos avaliativos nas escolhas docentes, partindo da seguinte afirmação:

A finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um [...] (HOFFMANN, 2008, p. 103).

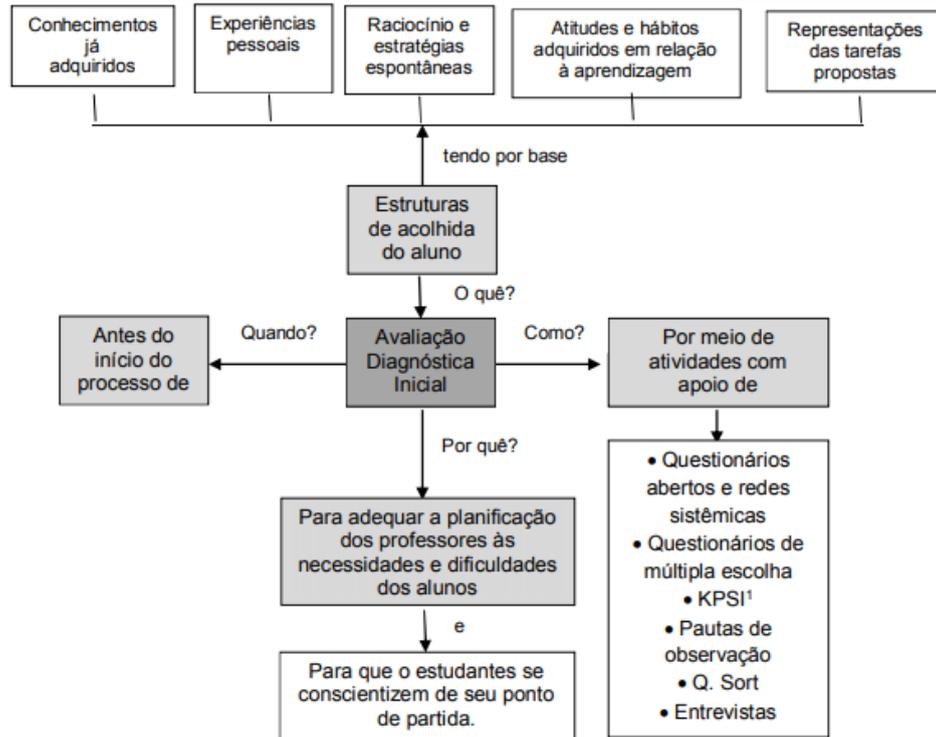
Diante de tantas reflexões sobre os conceitos e teorias que envolvem a avaliação dentro das escolas, podemos compreender que é um processo complexo e não limitado à aplicação de prova escrita. Para que a avaliação seja utilizada de modo adequado é preciso conhecer mais a fundo cada uma desses três tipos de avaliação, citados por Ballester (2003). Para tal, reservamos as seções seguintes para essa discussão.

### 3.2.1 Avaliação diagnóstica

Avaliação diagnóstica, ocorre no início ou durante o processo de ensino e de aprendizagem, no início pode ser considerada como investigação e durante permite se visualizar dados importantes que o professor pode considerar para estabelecer sua prática. Para Melchior (2003), é realizada para o auxílio ao estudante na aprendizagem, não é limitada ao que ele já sabe, mas aponta caminhos, partindo do conhecimento que o educando possui.

Ballester (2003) transcreve, na Figura 7, um panorama geral da aplicação, função e características da avaliação diagnóstica:

Figura 7 - Avaliação diagnóstica



Fonte: Ballester (2003 *apud* LORENCINI, 2013, p. 14)

O sentido do contexto avaliativo na escola também passa por processos de democratização do ensino, em especial a avaliação diagnóstica. Ela se delinea nos moldes da pedagogia progressista, como o exposto a seguir

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (LUCKESI, 2005, p. 82).

O autor supracitado evidencia que o componente fundamental para que mudanças positivas na avaliação educacional, aconteçam na escola, é o resgate da sua função diagnóstica. Reitera ainda que para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser

diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço. Logo, avaliar torna-se um instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a se percorrer.

Luckesi (2013) explicita em seus estudos sobre a realização do diagnóstico visando a não exclusão dos estudantes:

A avaliação como ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando construir (LUCKESI, 2005, p. 82).

Entendemos, portanto, que a avaliação diagnóstica deveria ser o ponto de partida para todo docente. Sem conhecer o próprio estudante seria impossível promover um ensino de qualidade e conseqüentemente os resultados não seriam satisfatórios. Realizando uma avaliação inicial é possível traçar objetivos que possam ir ao encontro das necessidades educacionais específicas de cada estudante.

### 3.2.2 Avaliação formativa

O termo avaliar tem origem no latim, *a valere*, que implica em atribuir valor ao objeto estudado. Para Luckesi (2005), o ato de avaliar pode ser entendido como um julgamento que se faz sobre fatos da realidade, buscando tomadas de decisão.

Como esclarece Luckesi (2005), desde o século XVI, vivemos no Brasil o predomínio da pedagogia tradicional, implementada pelos Jesuítas. Tal perspectiva educacional buscava, por meio do tradicionalismo autoritário, estruturar normas, regras e métodos que pudessem reger os colégios na época. Desde então, as práticas avaliativas que tem como base as provas e exames que classificam e selecionam, foram se cristalizando e ganhando mais importância do que a própria aprendizagem dos estudantes.

Buscando a direção inversa da classificação e seleção, a avaliação deve preconizar o auxílio na construção da aprendizagem, traduzindo resultados em reflexões acerca de decisões pedagógicas acertadas para garantir a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, segundo Miquelante *et al* (2017), objetivo central do processo avaliativo, se instala na orientação do trabalho docente dentro de perspectivas que favoreçam a aprendizagem, situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que ele se encontra,

as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele.

Neste sentido, entende-se a avaliação como um momento para que os avaliadores emitam julgamento, desde que, as informações coletadas sejam utilizadas de forma a colaborar com mudanças. Cabe então entender a avaliação formativa como o processo capaz de atender tal expectativa.

Fernandes (2005) afirma a importância das avaliações formativas em sala de aula, como forma de se melhorar a aprendizagem e o ensino. E para que essa melhora se estabeleça é importante que se preconize seis itens:

- a) Autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos;
- b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação;
- c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação;
- d) a transparência de procedimentos;
- e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver;
- e f) o feedback que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática (FERNANDES, 2005, p. 8)

Perrenoud (1999) alertava para o caráter de confiança que deve demandar a execução da avaliação formativa. Para o autor, este tipo de avaliação ocorre somente com a relação de confiança entre professor e estudante, exigindo do docente a capacidade de fazer articulações necessárias para a regulação das aprendizagens. Nesse sentido, o *feedback* torna-se a ferramenta mais importante do processo, uma vez que é necessário saber sobre o andamento da aprendizagem para que novos caminhos sejam planejados e percorridos.

Na avaliação formativa o conhecimento sobre os processos cognitivos e o estágio de desenvolvimento no qual se encontra o estudante são fundamentais para a interpretação dos resultados qualitativos. O processo de ensino e aprendizagem ocorre mediante a contextualização dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Por isso, as atividades devem ocorrer mediante negociação e condições previamente estabelecidas por todos os envolvidos, buscando sempre priorizar as autoavaliações e a autorregulação das aprendizagens (PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2005).

Villas Boas (2017) acredita que o contexto atual da educação no Brasil tem colocado a reprovação à frente da aprendizagem:

A prática da avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes, realizada por meio de procedimentos variados e que deem chance aos estudantes de alargarem suas aprendizagens, necessariamente reduziram, a princípio, e eliminarão, posteriormente a reprovação escolar. A escola tem a missão de produzir aprendizagens e não reprovação. São duas ideias incompatíveis com a escola democrática. A reprovação tem de ceder lugar à

aprendizagem, direito de todos os estudantes. (VILLAS BOAS, 2017, p. 1).

Constatou por meio de seus estudos que a avaliação formativa aparece como uma maneira “informal” de avaliar, aparecendo na prática dos professores sem uma reflexão teórica consistente (VILLAS BOAS, 2001). Entendemos, porquanto, que a falta de compreensão acerca da avaliação formativa, bem como uma tendência voltada historicamente para a avaliação classificatória tem dificultado a aplicação desse formato avaliativo mais flexível e humano.

Fernandes (2005), em sua obra “Avaliação das Aprendizagens” elenca uma série de características da avaliação formativa, elencamos algumas delas aqui: ativam processos complexos de pensamento, como: analisar, sintetizar avaliar, relacionar, integrar, selecionar; a avaliação é deliberadamente organizada de modo que proporcione um *feedback* inteligente e de elevada qualidade, com vistas na melhora do aprendizado dos estudantes; o *feedback* é determinante para ativar os processos metacognitivos dos estudantes, que por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima; centralidade na interação entre professor/estudante; os estudantes são deliberados, ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando-se por suas aprendizagens, e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e partilharem o que e como compreenderam; as tarefas propostas aos estudantes são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem; o ambiente de avaliação das salas induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os estudantes podem aprender.

É possível notar com os itens listados que a avaliação formativa visa antes de tudo a aprendizagem e não a mensuração. Para que isso ocorra é preciso que os docentes sejam conhecedores desse processo, pois ela deve ser pensada e reformulada constantemente e se adequar às necessidades educacionais dos estudantes.

### 3.2.3 Avaliação somativa

O vocábulo avaliação, faz menção a julgamento, juízo e faz parte de todos os processos na vida do ser humano, na escola também aparece em todos os contextos. Em contraponto, a avaliação somativa, aparece como o tipo de avaliação que se propõe fazer um balanço (soma) depois de um ou várias sequências, ou de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação (HADJI, 1994).

No mesmo sentido, a avaliação somativa assim é conceituada, para “medir” o que foi aprendido ao final de um determinado período. Também serve para promover estudantes, para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecido para conclusão de cursos, para exercer certas ocupações ou para selecionar os que prosseguirão os estudos (VILLAS BOAS, 2006, p. 78).

Luckesi (2005) estabelece como objetivo da avaliação somativa, estabelecer o grau de compreensão do estudante em uma área específica de aprendizagem, isso permite ao professor conferir uma qualificação, que pode ser utilizada como garantia da aprendizagem. Por esse motivo ela, por vezes se torna pontual, os docentes a utilizam num determinado momento, em que é necessário se tomar decisões a respeito de aprovação ou reprovação.

O processo de uso da avaliação somativa e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, para Luckesi (2005), pode ser resumido nos cinco itens que seguem: momento da realização: sempre ao fim de um programa, unidade ou período de tempo determinado; informações são coletadas: levantamento de dados sobre o nível da aprendizagem dos estudantes, o que e quanto aprenderam; resultados das informações: são usadas na classificação dos estudantes. Quem aprendeu ou não, são utilizadas para promoção ou retenção; retorno ao educando: o estudante recebe notas e, por fim, planejamento da aula após os resultados: permanece inalterado.

Como já dito anteriormente, no sentido de complementar outras perspectivas avaliativas, a avaliação somativa cabe no contexto escolar quando proporciona reflexões sobre os resultados obtidos e direciona ações administrativas e pedagógicas em favor da aprendizagem dos estudantes.

A avaliação em sala de aula não pode simplesmente excluir o estudante, conforme aponta Freitas *et al* (2009), e também não deve apenas significar uma forma de submissão do estudante frente ao professor. Freitas (2010) destaca que a avaliação da aprendizagem deve ter um formato diferente do “formato de escola” que conhecemos. O autor esclarece que não basta apenas argumentar a favor de uma avaliação contínua, não classificatória, de acordo com o desenvolvimento do estudante. Para o autor, a escola por si só já possui um caráter de exclusão e de classificação, e, por isso, romper com a ideia de submissão do estudante e da classificação em bons e ruins de acordo com as notas atribuídas não é uma tarefa simples.

Freitas e colaboradores (2009) em seus estudos analisam sobre como a escola tem sido projetada para ser afastada da vida social, das contradições vivenciadas pelos estudantes e por suas lutas sociais. Freitas (2010) ainda explica que a realidade escolar tem sido

vislumbrada sob o olhar da submissão e da ocultação da realidade social, e que assim, não há nela uma avaliação da aprendizagem que aconteça de forma natural. Os professores tendem a reproduzir em sala de aula o que lhes foi ensinado em algum momento, o que culmina na reprodução de testes padronizados, provas feitas pelo professor, questões orais, tarefas de sala de aula realizadas com supervisão, *feedbacks* pontuais, entre outros (FREITAS *et al*, 2009).

A avaliação em sala de aula requer um rompimento da barreira da associação existente entre avaliação e poder do professor ou da escola. Desta forma, enxergar a avaliação como autoritária e capaz de classificar os estudantes de acordo com os resultados ou realizá-la de forma democrática podem torna-se o dilema existente na sala de aula. Freitas (2010) já mencionava que para resolver este dilema em questão é necessário que a forma da escola sofra alteração e passe a influenciar para que a relação professor-estudante passe a ser de forma natural. Segundo o autor, para que isto aconteça é imprescindível que as experiências do estudante sejam reconhecidas pelo professor e que os modelos de avaliação sejam construídos também pelo aluno, e que elas sejam reconhecidas por eles como parte de suas vivências.

Diante do exposto, entendemos que a avaliação somativa tem permeado a estrutura escolar brasileira e, para romper com este modelo de avaliação classificatório e pontual ainda há um longo caminho a percorrer. E conforme esclarece Freitas *et al* (2009), para que aconteça esse rompimento cabe lembrar que a postura da escola deve ser a de acolhimento e busca pela recusa das hierarquias de qualidade baseadas nos estigmas sociais, nas avaliações informais, nas notas atribuídas de forma pontual. Por isso, entendemos nesse contexto a importância de conceber a ideia de avaliação para o desenvolvimento e não apenas para a hierarquização de estudantes.

### 3.3 Avaliação e Aprendizagem Significativa: Aspectos Conceituais

As avaliações e a forma em que são utilizadas nas salas de aula não podem e não estão desvinculadas das ideias que os sistemas de ensino têm a respeito das teorias de aprendizagem. Em especial, para o presente trabalho, elencamos a Teoria da Aprendizagem Significativa para estabelecer relação com os processos de ensino e aprendizagem e a avaliação das aprendizagens mencionadas.

A aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, pressupõe aprendizado por recepção, e não por descoberta. E esse processo não se faz de forma passiva, é uma ação

ativa que exige por parte do aprendiz reflexão. De forma mais específica,

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 2006, p. 1).

Nesse sentido, e de forma bastante eficaz, Moreira (2011, p. 83) caracteriza a aprendizagem significativa basicamente como a “[...] interação entre conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva e novos conhecimentos”. E Para que essa interação se efetive positivamente, é preciso que esse conhecimento prévio seja relevante, Ausubel (2006) classificou-o como “subsunçor”. Moreira (2011, p. 14) descreve o termo subsunçor como “o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimento do indivíduo, que permite dar significado a um novo que lhe é apresentado ou por ele descoberto”.

De acordo com as interações estabelecidas o subsunçor vai se estabilizando, se fazendo capaz de facilitar novos aprendizados. Tavares (2008,) confirma o exposto dizendo que:

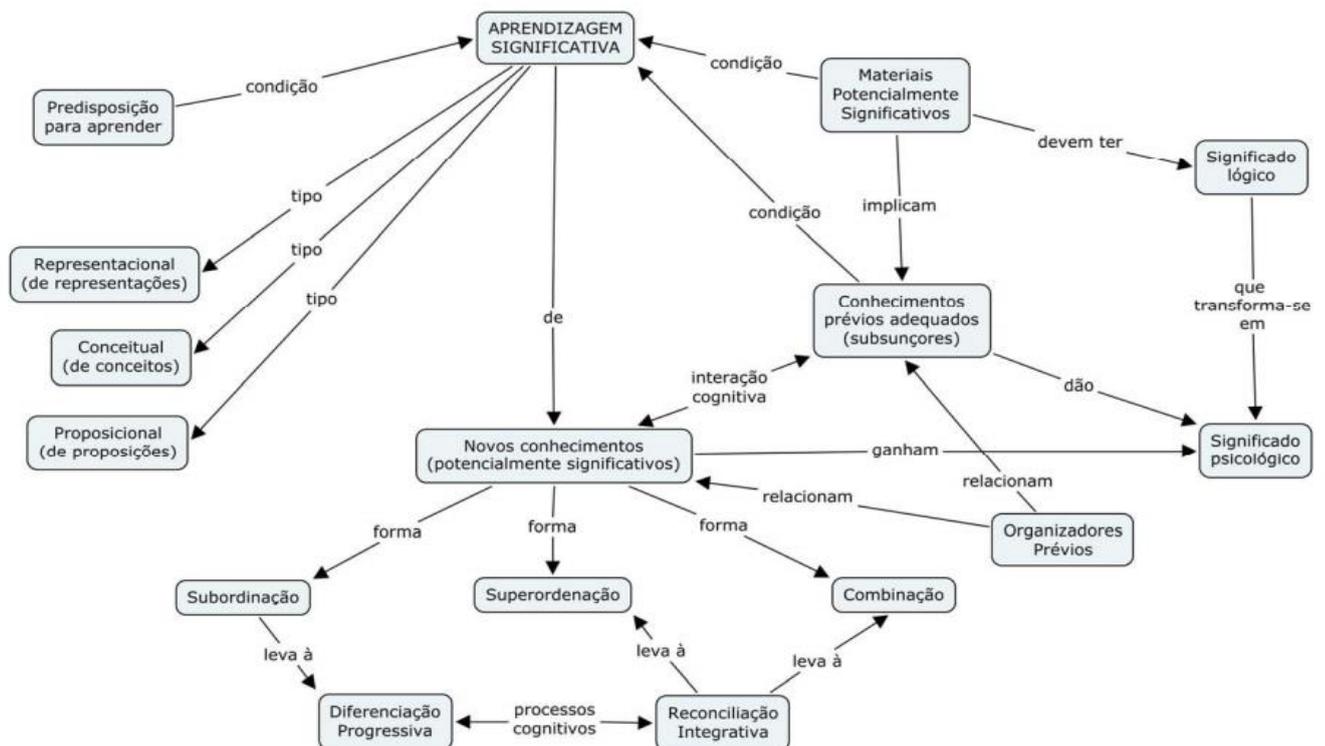
Quando o aprendiz tem pela frente um novo corpo de informações e consegue fazer conexões entre esse material e seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, transformando-a em conhecimentos, em significados sobre o conteúdo apresentado. Essa construção não é uma apreensão literal da informação, mas é uma percepção substantiva do material apresentado, e desse modo se configura como uma aprendizagem significativa. (TAVARES, 2008, p. 97).

Outro aspecto a se considerar é o papel do professor e do estudante frente à efetivação da aprendizagem. Na Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel e seus colaboradores, os professores precisam entender a aprendizagem como finalidade do processo educativo e os estudantes precisam se comprometer com sua própria aprendizagem.

Lemos (2011) caracteriza as responsabilidades dos dois atores no processo, sendo o professor o responsável por diagnosticar e organizar os resultados dos alunos, verificar se os significados são realmente os esperados e o aluno, por sua vez, têm como responsabilidade obter os significados e aprender de forma significativa.

Tendo como suporte, a concepção que as atividades desenvolvidas em todo processo educativo têm por única finalidade, a aprendizagem do estudante, há que se elencar também, as estratégias ou instrumentos que possam facilitar o alcance de tal intento. Moreira (2012) cita como instrumento facilitador para a aprendizagem significativa os organizadores prévios, que, caso o estudante não possua subsunçores adequados para dar significado aos novos conhecimentos podem ser utilizados dentro da organização didática do professor. Como estratégias e instrumentos facilitadores o autor sugere o mapeamento conceitual “[...] são diagramas conceituais hierárquicos destacando conceitos de um certo campo conceitual e relações (proposições) entre eles. São muito úteis na diferenciação progressiva e na reconciliação integrativa de conceitos e na própria conceitualização” (MOREIRA, 2012, p. 11). Podemos visualizar um exemplo pela Figura 8:

Figura 8 - Mapa conceitual para aprendizagem significativa de Ausubel (2013)

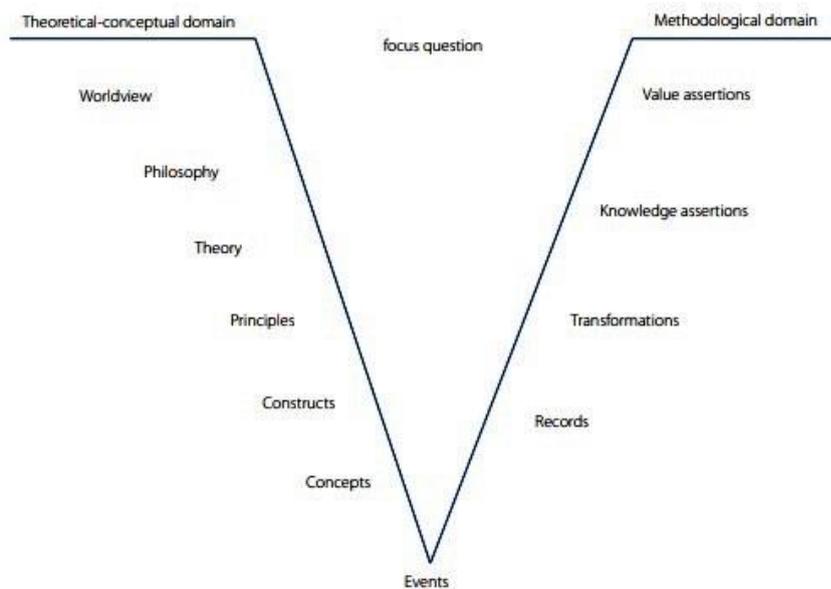


Como facilitador da aprendizagem significativa o mapa conceitual, segundo Tavares (2007, p. 75) é considerado “[...] um estruturador do conhecimento, na medida que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor [...] pode ser entendido como uma representação visual para partilhar significados”.

Além dos mapas conceituais, Moreira (2012, p.143) também cita os diagramas V que, segundo o autor é um instrumento heurístico “[...] proposto, originalmente, por D. B. Gowin (1981; GOWIN e ALVAREZ, 2005) para a análise do processo de produção de conhecimento (ou seja, das partes desse processo e a maneira como se relacionam) ”. Também servem para “desempacotar” conhecimentos documentados em artigos de pesquisa, livros, ensaios, etc.

O autor supracitado ainda ressalta que esse material pode ainda ser chamado de “V” epistemológico, “V” do conhecimento, “V” heurístico ou “V” de Gowin, e para a sua construção inicialmente considera-se as seguintes perguntas: a) qual (is) é(são) a(as) questão(ões) foco? b) quais são os conceitos chave? c) qual (ais) é(são) o(s) métodos usados para responder a(s) questão(ões) – foco?; d) quais são as asserções de conhecimento?; e) quais são as asserções de valor? Podemos visualizar a representação do Diagrama “V” na Figura 9:

Figura 9 - Diagrama de V



Fonte: Brandão (2017, p. 3)

Moreira (2012) esclarece que essas cinco questões norteiam a construção do conhecimento durante o processo de elaboração do Diagrama V. Para Brandão (2017) uma

das características do Diagrama V é a autoridade, pois permite relacionar fontes altamente respeitáveis, como livros, artigos, opiniões de peritos, leis, regras, normas, diretrizes, dentre outras. Por isso, é possível constatar o Diagrama sendo utilizado em vários tipos de pesquisas, nas mais distintas áreas.

### 3.3.1 Avaliação formativa no cenário da aprendizagem significativa

Os sistemas educacionais estão organizados com base em culturas avaliativas diferentes. Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é do de melhorar as aprendizagens. Partindo dessa premissa, situar a avaliação dentro da perspectiva da aprendizagem significativa, pressupõe retirá-la dos moldes behavioristas e incluí-la no contexto construtivista em que consideramos os estudantes capazes de construir seu conhecimento, criando suas próprias interpretações, seus modos de organizar as informações (FERNANDES. 2009).

Para reforçar a ideia de ligação entre aprendizagem significativa e avaliação formativa tomamos os mapas conceituais como instrumento, que conforme Tavares (2007), são diversas as suas funcionalidades: a) exploração do conhecimento pré-existente dos estudantes; b) organizar um roteiro para a aprendizagem; c) para leitura de artigos em jornais e revistas; d) preparação de trabalhos escritos ou apresentações; e) avaliação formativa.

A partir de tais proposições Moreira (2012, p. 52), enfatiza que a avaliação da aprendizagem significativa deve em sua grande parte ser progressiva, gradual, com o decorrer do processo de ensino e aprendizagem e predominantemente formativa. Ele reitera que “[...] é necessário buscar evidências de aprendizagem significativa ao invés de querer determinar se ela ocorreu ou não”.

Ainda sobre a avaliação, Moreira (2012) cita a posição radical de David Ausubel, quando expõe sua preocupação em, cobrar somente ao final do processo educativo, em uma avaliação somatória ou classificatória, situações novas, sem se ter garantido a aprendizagem. Se o intuito é avaliar a captação de significados e a capacidade de utilização e ressignificação destes conceitos, ampliando-os, avaliar o que o estudante consegue apreender desde o início do processo formativo é o real desafio proposto e que apenas uma avaliação formativa em sua essência pode garantir.

Dessa forma, percebemos a necessidade de considerar a possibilidade de tratar a Aprendizagem Significativa sob a perspectiva da Avaliação Formativa, uma vez que em ambas as teorias há a necessidade de estabelecer as responsabilidades dos atores do processo.

Lemos (2011) destaca que:

Professores devem: a) diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o tema; b) selecionar, organizar e elaborar o material educativo; c) verificar se os significados compartilhados correspondem aos aceitos no contexto da disciplina e d) reapresentar os significados de uma nova maneira, caso o aluno não tenha ainda captado aqueles desejados. O aluno por sua vez, tem a responsabilidade de: a) captar e negociar os novos significados e b) aprender significativamente (LEMOS, 2011, p. 5).

Ainda que consideremos a ideia de Fernandes (2009) de que os Sistemas Educacionais se organizam com base nas culturas avaliativas de seus contextos, há uma importante característica presente na percepção da Aprendizagem Significativa que é a percepção de melhorar as aprendizagens e de fazer correlação entre os conhecimentos já adquiridos anteriormente e o que está sendo visto no momento (MOREIRA, 2012).

Dessa forma, para situar a Avaliação Formativa dentro da Aprendizagem Significativa, precisamos tirar esta última dos moldes behavioristas e coloca-la dentro do contexto construtivista. Os moldes behavioristas, explica Fernandes (2009), é a maneira de considerar a avaliação a partir do comportamento dos indivíduos, enquanto que a ideia construtivista perpassa pela construção dos conhecimentos a partir do que já existe.

No contexto dos Institutos Federais, objeto de estudo desta pesquisa, pode-se citar o reconhecimento de características da Aprendizagem Significativa aqui explicada. Kuenzer (2009a) exemplifica que a educação no Brasil é marcada pela exclusão, assim conforme também é explicado por Freitas (2009), e que a avaliação tem contribuído para esse mecanismo. A avaliação tem sido colocada em posição de dispositivo de controle do processo de ensino e aprendizagem, e que possui apenas o intuito de aprovar e reprovar estudantes.

Nos Institutos Federais há a defesa da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, colocando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como um princípio pedagógico. A formação dos indivíduos nesse cenário educacional está diretamente ligada à formação de mão-de-obra, obedecendo ao capital. Se por um lado, defende-a ideia de uma escola unitária, capaz de dar condições de acesso aos conhecimentos, à cultura e às capacidades de forma igualitária, por outro lado, percebe-se uma tendência politécnica, na qual há uma integração entre educação básica e educação profissional na existência dos cursos técnicos integrados nos Institutos Federais (CIAVATTA, 2012).

Superar a dualidade entre educação básica e educação profissional tem sido um

desafio para a implementação dos cursos técnicos integrados desde a promulgação da LDB/1996 (BRASIL, 1996). Ciavatta (2012) explica com maestria como deve ser essa formação integrada:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a sua sociedade política (CIAVATTA, 2012, p. 85).

O projeto integrador é o fator primordial deste tipo de ensino que une a formação básica e a formação específica para o trabalho, e ele deve ser composto das dimensões técnicas, científica e cultural. Porém, apesar de existir a defesa por uma educação capaz de possibilitar a integração dos diferentes campos de saber, a partir da interdisciplinaridade e do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, é necessário importar-se também em como a escola avalia o processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos neste ponto que, por mais que a ideia de educação seja libertadora e capaz de sanar alguns problemas sociais por possibilitar o ingresso de estudantes e haver uma proposta pedagógica avançada e que propicie além da formação básica, a formação para o trabalho, ainda é possível excluir os estudantes dentro da sala de aula caso a avaliação não seja baseada na construção dos conhecimentos (SIMÕES, 2007).

Cabe destacar que o Decreto n. 5.154/2004 consolidou a formação básica integrada a profissional ofertada no ensino médio, conforme percebemos suas premissas no Art. 2º:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:  
I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;  
II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;  
III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e  
IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004, p. 1).

Frigotto (2012) defende que a educação nesses moldes pode auxiliar no domínio das técnicas e da ciência, solidificando a formação de indivíduos emancipados e críticos. Porém, relembando a historicidade da avaliação nos contextos escolares brasileiros, abrimos uma ressalva para o formato que ela tem sido realizada nos últimos anos. A avaliação que conhecemos vislumbra apenas a classificação e não a emancipação dos estudantes.

Entendemos que a defesa de uma educação capaz de ser unitária para todos e possibilitar uma mudança de condição da realidade dos estudantes, defendida pela ideia do ensino médio integrado, é colocada à prova quando a avaliação não caminha no mesmo

sentido. Concordamos com a ideia de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011,) quando eles citam que:

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 43).

Em todo o contexto escolar a avaliação se faz presente, e por isso, concordamos com Freitas (2009) quando o autor explicita a relação existente entre a avaliação, posicionamento do professor diante da aprendizagem e da forma com que o estudante constrói o conhecimento. O autor exemplifica que a aprendizagem deve ser pautada a partir da problematização mediada pelo professor, que este ator não deve apenas dissertar sobre o conhecimento, ou apenas entregá-lo finalizado para o aluno. Assim, no ato de problematizar, está o papel do estudante de também ser problematizado e construir o conhecimento a partir da visão de mundo que ele já tem e dos conhecimentos que ele tem acesso.

Quando observamos o que os autores explicam sobre as expectativas para com a educação no nível médio de forma integrada e a concepção de uma educação capaz de formar para a vida e para o trabalho, além da ideia de uma educação para todos, percebemos traços da perspectiva de aprendizagem baseada na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (ano). Assim, compreendemos que para existir esse tipo de aprendizagem, não meramente técnica, mas aplicável à vida dos indivíduos, é imprescindível que seja aproveitado o que já foi estudado ou já perpassou a vivência do ser humano (AUSUBEL, 2006).

Os autores aqui citados, Kuenzer (2009a), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) e Frigotto (2012), e tem evidenciado em seus estudos a dicotomia existente entre o que se espera da educação integral e o que realmente existe nesse âmbito. Como muitas questões a serem resolvidas estão no âmbito político, nesta pesquisa compreendemos que podemos estudar e buscar modificar o âmbito da sala de aula e as relações existentes com a avaliação. Os autores citados explicam que a escola tem sido tratada sob o viés capitalista de classificação, e trabalhando em prol da formação pautada na politecnia. Neste trabalho, debruçamos esforços para mostrar como a avaliação formativa pode contribuir para a formação dos estudantes, seja no âmbito da educação profissional ou na educação básica. Por isso, apresentamos na próxima seção os resultados obtidos com nossos estudos.

## 4 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO IFG

Nesta seção apresentamos a análise dos dados de nossa pesquisa de campo no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara. Primeiramente a análise dos documentos institucionais; depois a análise das entrevistas realizadas com os professores; e na sequência, os resultados encontrados com a aplicação dos grupos focais.

### 4.1 Análise dos Documentos Institucionais

Trataremos a seguir das concepções de avaliação presentes nos documentos institucionais do IFG, PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional; PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional, Resolução 22 de dezembro de 2011 aprova o Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, documentos estes que regem todos os Campus do Instituto Federal de Goiás. Trataremos também dos documentos específicos do Campus Itumbiara PPC – Plano Pedagógico de Curso do curso técnico integrado em química e do curso técnico integrado em eletrotécnica.

Os referidos documentos são instrumentos legais que definem a missão da instituição de ensino, suas políticas e as estratégias estabelecidas para se atingir seus objetivos e metas.

#### 4.1.1 Plano de desenvolvimento institucional e projeto político pedagógico institucional

A fase inicial da análise documental foi desenvolvida com base nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Dois documentos foram elaborados, o primeiro com vigência de 2012 a 2016 e o segundo 2019 a 2023. Ambos foram construídos de forma democrática, por meio de consultas públicas, participação dos servidores nos Campus e em Congressos Institucionais, nos quais foram apontados rumos da organização acadêmica, administrativa e de gestão para os referidos períodos.

Durante o processo de discussão dos Planos de Desenvolvimento Institucionais, foram elaborados os Projetos Políticos Pedagógicos do Instituto Federal Goiás (PPP/IFG). E nos referidos documentos (2012 a 2016 - 2019 a 2023) temos especificados critérios para a avaliação de aprendizagem, que é tratada de forma ampla com orientações generalizadas. O Quadro 3 foi organizado para melhor vislumbrar e comparar os princípios da avaliação da aprendizagem nesses dois textos:

Quadro 3 - Princípios da avaliação da aprendizagem

Projeto Político Pedagógico Institucional 2012 a 2016	Projeto Político Pedagógico Institucional 2019 a 2023
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deve ser ampla, contínua, cumulativa e cooperativa, envolvendo os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando;</li> <li>2. Realizada em conformidade com os planos de ensino das disciplinas;</li> <li>3. As avaliações escritas devem ser devolvidas ao estudante no período letivo a que se referem;</li> <li>4. Os resultados das avaliações e frequência deverão ser registrados nos diários de classe e divulgados, observando os períodos de lançamento do sistema de gestão acadêmica;</li> <li>5. Contemplar a apreensão da capacidade de articulação entre teoria e prática. Conhecimentos gerais e específicos, senso comum e conhecimento científico;</li> <li>6. Contemplar a apreensão da capacidade de posicionamento do educando frente às ideias, concepções e conceitos, situando-os histórica e socialmente;</li> <li>7. Ser planejada e informada aos discentes no início de cada período letivo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deve ser ampla, contínua, cumulativa e cooperativa, envolvendo os aspectos qualitativos e quantitativos da formação <b>do/a educando/a</b>;</li> <li>2. <b>Deve ser</b> realizada em conformidade com os planos de ensino das disciplinas;</li> <li>3. <b>No caso das</b> avaliações escritas, devem ser devolvidas à/ao aluno/a no período letivo a que se referem;</li> <li>4. Os resultados das avaliações e frequência deverão ser registrados nos diários de classe e divulgados, observando os períodos de lançamento do sistema de gestão acadêmica;</li> <li>5. <b>Sua elaboração</b> deve contemplar a apreensão da capacidade de articulação entre teoria e prática. Conhecimentos gerais e específicos, senso comum e conhecimento científico;</li> <li>6. <b>Sua análise</b> deve contemplar a apreensão da capacidade de posicionamento do/a educando/a frente às ideias, concepções e conceitos, situando-os histórica e socialmente;</li> <li>7. <b>Deve</b> ser planejada e informada às/aos discentes no início de cada período letivo.</li> </ol>

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Nota-se pelo Quadro 3 que houve algumas mudanças com relação a avaliação nos dois documentos. Entretanto, a diferença na redação dos dois textos se dá no âmbito gramatical e não conceitual. Isso quer dizer que o texto mais recente tem alterações de conectores e termos que facilitam sua leitura e entendimento. Todavia, não há indicações claras sobre os tipos de avaliação e os procedimentos para colocá-las em prática.

Cabe esclarecer que Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Vasconcellos (2004.),

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico - metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2004, p. 169)

Por isso, a construção do PPP, de acordo com Paro (2000), deve ser sempre realizada a partir da participação democrática da comunidade escolar. Além disso, o autor esclarece a importância de se revisar anualmente este documento, uma vez que é nele que constam as propostas de atuação, sua alteração deve ser recorrente e de forma que contemple todos os envolvidos no processo escolar.

Assim, para Veiga (2009, p. 14),

O projeto político-pedagógico está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: na organização da escola como um todo e na organização da sala, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico e conquista da autonomia da escola.

Considerando o exposto sobre os documentos do IFG apresentados e os estudos dos autores supracitados verifica-se que apesar da distância temporal e da vigência de cada um dos documentos, não existem modificações ou avanços substanciais em relação à prática avaliativa para a instituição, apenas acréscimos de termos que colaboram um pouco mais com o entendimento da instrução dada.

Outro ponto a se considerar, é que no primeiro documento, existe um parágrafo que evidencia a avaliação enquanto dimensão do processo de formação do educando e parte do desenvolvimento do ensino, então deve contemplar a articulação entre as ações de pesquisa e extensão, favorecendo a interação com a comunidade (IFG, 2013). O referido parágrafo explicita:

A avaliação enquanto uma dimensão do processo de formação do educando e do desenvolvimento do ensino deve contemplar a articulação aos métodos de pesquisa e às ações de interação com a sociedade. A indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão deve integrar a prática docente e discente nos diferentes níveis e modalidades no IFG. (IFG, 2013, p. 43).

Este parágrafo reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no

segundo documento tais colocações foram suprimidas. Entende-se como negativa tal supressão, já que a referência situa a avaliação dentro da tríade estrutural do ensino e da aprendizagem no IFG. Portanto, ao considerar que a avaliação faz parte do processo de organização do trabalho pedagógico, tanto em âmbito institucional quanto da avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula, seria imprescindível a nosso ver a sua abordagem nos documentos que regem a organização pedagógica da instituição estudada.

Compreendemos que no caso da supressão de um tema relevante como a avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais do Instituto Federal de Goiás (IFG), pode levar a uma ambiguidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que poderá ser utilizado apenas as concepções vagas do que é o processo de avaliação. Como a avaliação depende de referências para que não se baseie apenas no ideal de classificação dos estudantes é importante que a instituição discuta em seus diferentes níveis a que concepção de avaliação ela se refere e a qual ela deve seguir. Por isso, a construção do PPP, que deve ser democrática, pode contemplar essa área de estudo da educação.

#### 4.1.2 Regulamento acadêmico dos cursos da educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio

Embasado na Lei nº 11.892 /2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e no Estatuto do Instituto Federal de Goiás, publicado no Diário Oficial da União em 28 de agosto de 2009, o Conselho Superior do IFG aprova em 26 de dezembro de 2011, o Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. A referida resolução é dividida em capítulos que regulamentam o funcionamento, as finalidades e objetivos dos cursos, a criação dos projetos de curso, estabelece a organização acadêmica do curso, formas de ingresso, bem como critérios específicos para aprovação (CONSUP/IFG, 2011).

Tal Resolução dedica, em seu capítulo VII “do processo de avaliação da aprendizagem”, artigos especialmente voltados à regulamentação da Avaliação da aprendizagem. Já em seu título pode-se notar a avaliação sendo descrita como “processo” não como fim, o que justifica o art. 28 que determina: “O processo de avaliação deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo, e cooperativo, envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme prescreve a Lei nº 9394/96 (CONSUP/IFG, 2011). Mais adiante, o parágrafo único também reitera o caráter processual

da avaliação, com função diagnóstica.

De acordo com Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, a avaliação deve ser realizada conforme estabelecido nos planos de ensino, contemplando ementas, objetivos e conteúdos programáticos das disciplinas; ter os resultados deverão ser analisados em sala e ser entregue (quando escritas) no bimestre a que se referem.

Nota-se que essas orientações iniciais se referem tão somente ao aspecto burocrático da avaliação, mais especificamente, sobre o planejamento e entrega de notas. É possível, entretanto, notar o *feedback* defendido por Perrenoud (1999) e Fernandes (2005), em nosso Referencial, subentendido nos dois últimos itens.

O Regulamento Acadêmico dos Cursos apresenta os tipos de avaliação a serem contemplados no processo de aprendizagem. São eles: observação diária do desenvolvimento do estudante nas dimensões afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e social; apreensão da capacidade de articulação entre teoria e prática e Autoavaliação.

No documento não descreve como devem ser realizadas as observações, a mensuração da capacidade de articulação e a autoavaliação. Não descreve quem realizará tais avaliações e tampouco sobre como será abordado os resultados obtidos por elas. Além disso, não se menciona os três tipos de avaliação citadas por Ballester (2003, *apud* LORENCINI, 2013); Fernandes (2005); Luckesi (2005); e Villas Boas (2010) em nosso referencial.

O documento estabelece dois tipos de instrumentos que deverão ser utilizados durante as avaliações, citadas anteriormente. Os instrumentos são os trabalhos individuais ou coletivos (pesquisas, projetos, relatórios, seminários e outros) e as provas escritas.

É importante destacar que o professor nesse cenário é o responsável, tanto por planejar quanto para informar aos estudantes como será realizada a avaliação da aprendizagem. O documento deixa claro esse papel de elaboração é do professor, entretanto, não designa nenhum papel ao discente.

Com isso, infere-se que o processo de discussão e colaboração entre estudantes e professores não acontece, uma vez que os estudantes se tornam sujeitos passivos nesse cenário. De acordo com Vasconcellos (1994) a avaliação tem como finalidade proporcionar aos educandos maior compreensão dos resultados da aprendizagem. Logo, para se obter resultados satisfatórios seria necessária a participação ativa dos estudantes no planejamento da disciplina, e também na comprovação da aprendizagem.

#### 4.1.3 Projetos pedagógico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Os projetos que fazem parte do estudo, são dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Química e em Eletrotécnica. São cursos com a duração de três anos, em tempo integral, que visam, conforme exposto nos objetivos dos PPCs proporcionar escolarização básica de nível médio integrada à formação técnica, conforme Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos (IFG – PPC/Eletrotécnica 2017; IFG – PPC/Química 2015).

Na análise documental, percebemos que os planos apresentam textos idênticos dentro do item com o qual trabalhamos (avaliação de aprendizagem), como foram elaborados e/ou aprovados com intervalo de dois anos, descartamos a possibilidade de os planos serem resultado de discussão coletiva, entre os pares representantes dos cursos. Dado que os projetos sintetizam uma mesma construção, a análise será feita de forma única, para os dois cursos.

Após a leitura do item que define os critérios para a avaliação de aprendizagem classificamos os trechos mais significativos em três categorias: concepção de avaliação; critérios para avaliação e, por último, procedimentos avaliativos. A primeira categoria vislumbrada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foi a Concepção de Avaliação de Aprendizagem e nos documentos encontramos afirmações como:

[...] considera-se a avaliação como um processo contínuo e cumulativo. Nesse processo, são assumidas as funções diagnóstica, formativa e somativa de forma subsequente ao processo de ensino-aprendizagem, as quais devem ser utilizadas como princípios orientadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos estudantes (PPC QUÍMICA, 2015, p. 30).

De modo similar se afirma: [...] deve funcionar como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PPC QUÍMICA, 2015, p. 30).

Apesar de não se encontrar fundamentação teórica suficiente para embasar a avaliação da aprendizagem dentro de uma perspectiva de avaliação formativa, nos dois trechos percebemos claramente que a avaliação é colocada como orientadora do processo educativo de modo que seu objetivo, a aprendizagem do estudante, seja alcançado. Confirma-se também essa ideia, quando se garante nos planos o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, atestando que o processo da avaliação da

aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos da formação do educando.

Examinando ainda o primeiro excerto, compreendemos também, como positivo, aliar as funções diagnósticas, formativas e somativas, ao processo avaliativo, desde que como cita Fernandes (2009), ao contrário que se possa considerar, as avaliações somativas e formativas podem se aliar, sendo esta combinação desejável, pois situa a avaliação dentro de perspectivas antagônicas, mas importantes, como regulação de aprendizagem e como um juízo do que os estudantes sabem e são capazes de fazer. Ainda segundo o autor, apesar de complementares, nesta relação, a avaliação formativa deve se sobrepor à somativa, que está mais voltada à certificação, tem papel político, mas não pedagógico, sendo dispensável do ponto de vista da melhoria das aprendizagens.

Um ponto de atenção, descrito no primeiro trecho, que precisa de reflexão, é a ideia que a avaliação deve ser subsequente ao processo ensino-aprendizagem. Ora, se já exposto como sendo gradual, cumulativa e cooperativa, diagnóstica, formativa e somativa, não há razão para estabelecer um prazo definido para que a avaliação aconteça, muito menos que seja “subsequente”, após o referido processo que envolve o ensinar e o aprender, o que pode invalidar a fundamentação formativa para a avaliação aplicada.

A segunda categoria foi denominada como Critérios para Avaliação. Nesse sentido, compreendemos que para o processo avaliativo acontecer de forma transparente e para que seja efetivado dentro de uma perspectiva formativa, o estabelecimento de critérios para o desenvolvimento desse processo é parte fundamental de práticas educativas democráticas, que estimulem a autonomia dos estudantes, favorecendo sempre que possível, o diálogo e a participação de todos em uma construção coletiva.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos estabelecem critérios específicos para que a avaliação funcione como instrumento que colaborem com a aprendizagem. Para isso escolhem aspectos que devem ser privilegiados para o alcance de tal intento. Pode-se citar:

Adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; inclusão de atividades contextualizadas; manutenção de diálogo permanente com o aluno; consenso dos critérios de avaliação a serem adotados e cumprimento dos critérios estabelecidos; disponibilização de apoio pedagógico para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem; adoção de procedimentos didático-pedagógicos visando à melhoria contínua da aprendizagem; discussão em sala de aula dos resultados obtidos pelos estudantes nas atividades desenvolvidas e observação das características dos alunos e seus conhecimentos prévios, integrando-os aos saberes sistematizados do curso e consolidando o perfil do trabalhador-cidadão, com vistas à (re)construção

do saber escolar (IFG, 2015, p. 30 ) (IFG, 2017, p. 31).

Pode-se perceber por meio dos critérios expostos, a garantia da predominância da abordagem formativa para a avaliação, quando se deixa clara a necessidade de os aspectos qualitativos prevalecerem aos quantitativos. Outra demonstração de avaliação como e para a formação do estudante é no trecho que evidencia o diálogo entre professor e estudante e o consenso bem como o respeito aos critérios estabelecidos, bem como o excerto que considera a discussão em sala dos resultados obtidos nas atividades e nas observações realizadas durante os processos de ensino e aprendizagem.

Para aprofundar a reflexão, recorreremos à Luckesi (2008), que sustenta que em alguns momentos o professor estabelece critérios e os modifica a partir de interesses próprios, ele pondera, que essas mudanças arbitrárias podem acontecer devido à inexistência de instância pedagógica legal que possa coibir tal prática. Entende-se então, que a presença dos critérios de avaliação nos projetos de curso, é uma maneira de nortear o caminho e até mesmo diminuir o uso autoritário da avaliação ou mudanças quanto ao que foi estabelecido no diálogo entre professor e estudante.

Os projetos dos cursos também privilegiam a abordagem formativa para a avaliação quando preconizam a adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas a serem consideradas no processo avaliativo. Para Ribeiro 2003, a verificação significativa de mudanças no desempenho escolar, é observada não apenas com a adoção de estratégias cognitivas, mas também por meio de estratégias metacognitivas. Tais observações levaram o autor, citado anteriormente, a concluir que “bons alunos são mais aptos tanto na utilização de estratégias para adquirir, organizar e utilizar os seus conhecimentos como na regulação do seu processo cognitivo”.

A terceira categoria, denominada como Procedimentos Avaliativos, conforme análise dos projetos dos cursos demanda uma pausa para a explicação da escolha do termo “procedimentos” e não “instrumentos” avaliativos. No entendimento de Fernandes (2009,), o termo “instrumentos” não condiz com uma perspectiva de avaliação formativa:

Na verdade, a designação instrumento surge no século XIX, na sequência do movimento taylorista da gestão científica das escolas; ou seja, num contexto em que predominava uma forte racionalidade técnica, em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media exactamente o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media exactamente a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como tarefa de avaliação, método de avaliação

ou mesmo estratégia de avaliação poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção de avaliação formativa alternativa que aqui se discutiu e definiu. [...] julgo que se trata de uma questão epistemológica e de coerência que deve existir entre os conceitos, os seus significados e as expressões que utilizamos para os designar (FERNANDES, 2009, p. 365-366).

Outros autores brasileiros que tratam de avaliação formativa também utilizam com mais frequência o termo “procedimentos” como tal, Villas Boas (2010) que conceitua procedimentos como os meios que permitem coletar informações, esses meios constituem o processo avaliativo. A autora ainda pondera que uma prova, relatórios, questionários, isolados não constituem a avaliação, eles fornecem meios para que se faça a avaliação.

Nesta categoria, em oposição ao exposto anteriormente, encontramos, nos projetos pedagógicos analisados nesta pesquisa, a utilização do termo “instrumentos avaliativos”, neste mesmo momento, é estabelecida a orientação de que devem ser aplicados no mínimo dois instrumentos avaliativos tais como: Trabalhos individuais e coletivos (trabalhos de pesquisa, projetos, relatórios, seminários, estudos dirigidos, exercícios de classe e extraclasse, arguições, dentre outros); Provas escritas; Autoavaliação. Além disso, o termo “ aferição do rendimento escolar” aparece em discordância ao exposto sobre a possível concepção de avaliação processual e contínua que inicia o texto dos projetos pedagógicos.

Para que os “instrumentos” elencados façam parte de um processo avaliativo de abordagem formativa, é necessário que docentes efetivamente os utilizem como meios de coleta de informações. Devem ser utilizados da forma como recomenda o Regulamento dos cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio do IFG.

De acordo com o referido Regulamento Acadêmico a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e o acompanhamento do desempenho dos discentes deverá contemplar a observação diária do desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e de sociabilidade (IFG, 2015) (IFG, 2017).

Além do exposto, os regulamentos apresentam orientação para a correção das avaliações e feedback para os estudantes expressa no seguinte trecho:

[...] toda avaliação aplicada aos discentes deverá ser corrigida pelo docente e devolvida ao aluno, com os critérios da correção explicados ao aluno no momento da devolução da avaliação, para que este supere suas dificuldades de aprendizagem (IFG, 2015, p. 31).

Porém, ao analisar o trecho de acordo com os autores que discutem sobre o tema da avaliação da aprendizagem, como Fernandes (2009), entendemos que o *feedback* deve ser

realizado a fim de proporcionar a possibilidade de professor e estudante rever o processo de avaliação e buscar sanar as dificuldades encontradas a partir desse momento. Portanto, o documento analisado não corrobora com essa visão de *feedback*, uma vez que possibilita apenas que o estudante visualize a nota e reconheça o sucesso ou fracasso obtido na avaliação. Nessa condição, o *feedback* avaliativo acaba por reforçar, junto dos estudantes com mais dificuldades, a ideia de que não são competentes e que não são capazes como os demais que conseguiram alcançar a nota (FERNANDES, 2009).

É importante ressaltar que essa visão limitada sobre o que e como é realizada o *feedback* das avaliações podem tendenciar à ideia de que é necessário apenas devolver o documento ao estudante e que a responsabilidade sobre quaisquer mudanças sobre o processo de ensino e aprendizagem fica exclusivamente sob seu encargo. Fernandes (2009) esclarece que o *feedback* é de fato muito importante, porém é necessário que os critérios de avaliação sejam de conhecimento do estudante desde o início do processo e que todos devem estar de acordo, assim, o *feedback* representa uma possibilidade de melhorar o processo de aprendizagem e não apenas verificar se o estudante teve ou não fracasso na disciplina.

Assim, o *feedback* deverá ter um enquadramento teórico amplo, com propostas de trabalho a fim de buscar sanar as dificuldades, não se limitando apenas a um processo mecânico de orientação dos estudantes para um aspecto de algo limitado de aprendizagens (FERNANDES, 2009). Porquanto, o professor deve fazer uso dessa ferramenta para entender melhor como está sendo conduzido o processo de ensino aprendizagem e reorganizar suas estratégias e objetivos.

#### 4.2 A Avaliação da Aprendizagem na Percepção dos Docentes

Neste momento, serão expostos e discutidos os resultados encontrados a partir das as entrevistas com os professores. Vale reforçar que se trata de dois bacharéis e dois licenciados, efetivos, sendo dois de cada um dos cursos pesquisados: Técnico Integrado em Química e Técnico Integrado em Eletrotécnica. O nome dos participantes será preservado, sendo utilizadas as letras de A a D para referenciá-los.

Primeiramente levantamos o perfil dos docentes. Trata-se de 3 homens e uma mulher. São professores efetivos no IFG de sete a onze anos. Todos já atuaram tanto no Ensino Médio Regular quanto no Ensino Técnico. Dois já tem doutorado e os outros dois estão cursando. Apenas um dos participantes não tem nenhuma especialização, os demais cursaram

especializações em suas áreas de atuação: Ensino de Sociologia, Docência em Ensino Superior de Matemática e Engenharia Elétrica.

Procuramos saber dos participantes se eles já fizeram cursos complementares ou de formação pedagógica, mesmo aqueles que são licenciados. Trouxemos alguns excertos das respostas dos docentes para analisarmos:

Nunca cursei nenhuma formação pedagógica complementar fora da graduação, apenas cursos vinculados a eventos (PROFESSORA A, 2020).

PROFESSOR B: Sim, uns antigos do CETEGO [...] antes de entrar no IFG na área de tecnologia na educação [...] Curso de língua estrangeira [...] Curso de metodologia de pesquisa (PROFESSOR B, 2020).

: Sim. Tem um programa que chama: Programa de aperfeiçoamento de professores de matemática no ensino médio. Ocorre todo janeiro e todo julho nas férias, na última semana é transmitido direto do IMPA do Rio de Janeiro, para todas as universidades federais dos pais e algumas do interior que é durante uma semana ele é exclusivamente, ele é mais direcionado ao professor de matemática do ensino médio que dá um aprofundamento, esse programa atende desde 2001. Eu devo ter feito uns 10 programas desses (PROFESSOR C, 2020).

: Não. Nadinha nem na graduação, nem na pós-graduação, nem no mestrado ou doutorado (PROFESSOR D, 2020).

É possível perceber pelos relatos dos participantes que a formação pedagógica, mesmo daqueles que cursaram uma licenciatura é escassa. Quando há a oportunidade de formação, esses profissionais optam por um aperfeiçoamento na área que atuam, ou seja, na disciplina e não na docência propriamente dita.

Miranda (2017), em sua pesquisa, descobriu que mesmo os bacharéis “[...] se sentem seguros para lecionar, mostrando a utilização de metodologias próprias [...]” (p. 151) e, principalmente, uma “Desvalorização dos saberes pedagógicos por bacharéis” (p. 153). A autora vê como necessária uma sensibilização dos professores dos cursos técnicos, principalmente os não licenciados, para a formação pedagógica.

Como complemento a essa questão buscamos saber dos participantes se o IFG - Campus Itumbiara oferta cursos de formação continuada, na área pedagógica, acessível aos docentes. Essa questão foi elaborada com base na LDB nº 9.394/96, no Título “Dos Profissionais da Educação”, que estabelece no artigo 63, que os institutos superiores de educação devem manter “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; ” e/ou “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”.

Analisemos os excertos dos professores quanto a esse questionamento:

: [...] na verdade essa questão de formação continuada por parte do IFG fica bastante comprometida em vários aspectos. A gente não tem efetivamente uma política de formação continuada para professores no IFG. [...] pensando na formação da EPT, muitos professores não sabem nem o que é politecnia, formação integral ou omnilateral, o que é inter e transdisciplinaridade, o que é contextualização do ensino [...](PROFESSOR A, 2020).

[...] desde 2012 foi pouca oferta de formação complementar [...] Tem a semana de planejamento é como uma formação, mas ela é muito aligeirada, muito rápida, é muita tensão, não é contínua. [...] Quando eu cheguei no IF parece que a gente fica muito perdido para descobrir o que é um ensino técnico, como é o curso, como são os alunos, não tem um preparo para receber a gente (PROFESSOR B, 2020).

: Salvo engano tem um curso para os professores que são bacharéis no IFG e não fizeram licenciatura para eles fazerem capacitação semipresencial através da parceira com a UFG se não me engano. Mas eu não participo. Eu não penso bem assim, porque ele é mais direcionado para professores que fizeram um bacharelado (PROFESSOR C, 2020).

PROFESSOR D: Na área pedagógica nada, nada, nada. Eu aprendi na faculdade particular que eu lecionei em Uberlândia. Meio que... Eu não tive nenhuma formação pedagógica foi mão na massa mesmo. Porque a faculdade particular tem isso, ela te dá essa formação [...](PROFESSOR D, 2020).

O Professor B cita uma formação “aligeirada” que ocorre na semana de planejamento, e relata como se sentiu “perdido” quando ingressou como docente na Instituição. O Professor C cita cursos de “capacitação semipresencial” que o Instituto Federal de Goiás oferta para professores bacharéis, mas não soube dizer exatamente como ele se dá. O professor D afirma que tudo que aprendeu sobre a prática da docência foi em uma instituição privada, antes de ingressar no IFG.

A crítica de todos os participantes é que não há uma política de formação continuada efetiva para os docentes. Diante da fala do Professor C “Mas eu não participo. Eu não penso bem assim, porque ele é mais direcionado para professores que fizeram um bacharelado”, acreditamos que a sensibilização sugerida por Miranda (2017), citada anteriormente, não deva ser apenas aos bacharéis, mas também aos licenciados.

Sabe-se que os cursos de licenciatura mais preparam para o domínio de uma disciplina do que para as ações pedagógicas, logo, mesmo para um licenciado, esse tipo de formação é válido e necessário. Comungamos da ideia de que esse modelo disciplinarista imprime sobre os profissionais licenciados “[...] uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo” (MELLO, 2000, p. 99).

Perguntamos também aos docentes se haviam participado de eventos, palestras, paradas pedagógicas no Campus do IFG, que tratasse de avaliação. Apenas o Professor B deu uma resposta negativa, ele disse “Olha avaliação da aprendizagem não [...] Como fazer uma prova, tipo: vamos fazer um curso para ensinar vocês a entender o que é avaliar. Assim não me recordo nesse período todo”. Os demais afirmaram que essas palestras ocorrem na Semana de Planejamento.

O questionamento dos participantes é de que são reuniões rápidas, que geralmente um convidado fora do IFG, apresenta teorias sobre a avaliação. O Professor D defendeu “Acaba que a gente que não fez um curso de extensão, um curso de especialização na área pedagógica, vai aprendendo a lidar com vários assuntos pedagógicos, na semana de planejamento”.

Durante as entrevistas discutimos sobre essas formações da Semana de Planejamento que são oferecidas pelo IFG, se elas são mais teóricas ou mais práticas, se apontam caminhos, se são eficientes, e o que suscitam. Criamos o Quadro 4 com duas categorias encontradas na discussão: pontos positivos e pontos negativos relatados pelos professores participantes.

Quadro 4 - Formação continuada ofertada pelo IFG, na concepção dos docentes

CATEGORIAS	EXCERTOS
<p><b>Pontos Positivos</b></p>	<p>Mesmo quem não sabe nada de ministrar uma aula acaba <b>aprendendo de ouvir</b> eles sempre repetirem nas reuniões (PROFESSOR A).</p> <p>Com certeza elas <b>apontam caminho</b> [...] Mas eu vejo que é muito mais por conta do professor correr atrás do que a Instituição (PROFESSOR B).</p> <p>A gente acaba <b>aprendendo um pouquinho de cada coisa</b>, como por exemplo, eu sei que tem que ter uma avaliação contínua, mas nunca li nada a respeito (PROFESSOR C).</p> <p>Penso que essas formações da semana de planejamento são muito válidas e <b>agregam bastante conhecimento</b> (PROFESSOR D).</p>
<p><b>Pontos Negativos</b></p>	<p>Fica sempre uma <b>abordagem muito teórica</b>. Aí às vezes quando a gente pega uma certa resistência com relação a formação continuada (PROFESSOR A).</p>

CATEGORIAS	EXCERTOS
	<p>[...] em geral <b>fica tudo no campo teórico</b> [...] e <b>é preciso variar</b> se não a gente cansa de sempre houve a mesma ladainha (PROFESSOR B).</p> <p>[...] Mas o professor quando ele está lá na linha de frente, lá na batalha da sala de aula ele <b>quer algo mais prático</b> [...] O que eu posso fazer dentro da minha disciplina? Quais seriam alternativas de avaliação? (PROFESSOR C).</p> <p>Eu acho que <b>o tempo é pouco</b> para tantas teorias e também <b>não tem uma sequência</b>. Eles pegam alguém que está disponível para trazer um tema aleatório sobre avaliação (PROFESSOR D).</p>

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Como vemos no Quadro 4, os pontos positivos relatados pelos professores é que as palestras ofertadas durante a Semana de Planejamento agregam conhecimento aos docentes, mesmo àqueles que não tem formação pedagógica. Nela os profissionais aprendem ouvindo uma variedade de questões de cunho pedagógico que apontam caminhos para ações efetivas na sala de aula.

Entretanto, os mesmos docentes levantaram pontos negativos relacionados aos cursos ofertados pelo IFG na Semana de Planejamento. Os docentes acreditam que essas palestras se atém apenas numa abordagem teórica e requisitam sugestões de ações prática e aplicáveis em suas disciplinas. Além disso, questionam o tempo que muitas vezes não chega há 30 minutos, e também, sugerem que seja preciso variar as temáticas e estabelecer uma sequência didática/pedagógica.

Urge frisar que a Resolução do MEC nº 6, de 20 de setembro de 2012, ainda em vigor, traz a possibilidade da formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizada por meio de cursos de graduação, programas de licenciatura ou outras formas, em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. Àqueles profissionais que já são professores há mais de 10 anos, dá-se “o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente” (BRASIL, 2012). O prazo para formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerra-se no ano de 2020.

Buscamos compreender as ideias e os conceitos dos professores efetivos com relação à avaliação da aprendizagem. Para tal, fizemos a seguinte pergunta: O que você entende por avaliação da aprendizagem? Elencamos abaixo alguns excertos das respostas dadas pelos docentes:

Comecei na verdade a compreender avaliação naquela perspectiva que a gente vê na escola: avaliação formal, escrita, discursiva, múltipla escolha, F ou V, prova mesmo, com questões ali para ser respondidas pelos alunos, para avaliar se aprendeu ou não aprendeu. Hoje eu comento que é tudo que eu acho de pior na profissão de professor. Cada vez mais eu venho pensando a avaliação como parte do processo fundamental de aprendizagem. [...] É algo para a gente identificar o que o aluno aprendeu, [...] a gente avalia para **chegar a um algarismo final** e para você identificar as falhas que houve no processo (PROFESSOR A, 2020).

Eu defino como algo muito complexo. Às vezes eu estou montando uma atividade e pensando: como isso irá avaliar? O que o número vai dizer do aluno, mas ao mesmo tempo para eu dar uma aprovação ou reprovação ou recuperação **o número ele é um parâmetro**. [...] é algo que depende do olhar do professor, tem que olhar o aluno, a própria instituição, o modelo da instituição, mas que é muito difícil você falar a pessoa foi bem avaliado (PROFESSOR A, 2020).

É um tema complexo que gera muita discussão. Mas eu acredito que a minha visão assim ainda mais na parte da matemática a gente foca muito na avaliação mesmo, na prova escrita e tal. Na Matemática você vai continuar repetindo padrões mesmo na faculdade ou se você vai buscar outras formas de está errando e acertando de acordo com as teorias e as vivências das práticas [...] mas principalmente no mestrado eu aprendi que a gente no decorrer da vida também que você pode trabalhar com outras ferramentas, como por exemplo, projetos computacionais. [...] Avaliação em Matemática apesar de ser bem categórico, bem aquela tradicional a gente pode optar por outros mecanismos **também para compor a parte da nota** (PROFESSOR A, 2020).

A cada ano tento melhorar esse aspecto de avaliação. Eu tenho a prova teórica e tenho a prova prática [...] Também no laboratório tem o simulador que é um ambiente virtual de máquinas como se fosse o processo industrial [...] como é lúdico os alunos gostam muito, principalmente do Ensino Médio, eles aprendem mais, como é visual eu faço com os alunos, sempre discutindo com os alunos: como foi? Foi bom aqui? O que eu poderia melhorar? Não só a parte teórica também [...] Tem uma porcentagem aquele aluno que se empenha, aquele aluno que corre atrás, eu avalio melhor do que os outros. Aquele que assiste as aulas, que faz as práticas, **fica com notas melhores** (PROFESSOR A, 2020).

Ao ouvir os docentes efetivos do IFG notamos que suas concepções sobre avaliação da aprendizagem vão ao encontro, ao menos em partes, das ideias dos teóricos que trouxemos no nosso referencial até aqui. Reconhecem a avaliação como um assunto complexo e que

exige do docente muita reflexão para a sua elaboração. Compreendem-na como parte do processo de ensino e aprendizagem, entendem que ela deve ser contínua e ajudar o professor a traçar novos rumos para as suas aulas. Os professores são unânimes em dizer que somente a tradicional “prova” não é suficiente para avaliar os estudantes.

Consideramos as afirmações acima bastante positivas para nossa pesquisa. Entretanto, há alguns pontos que queremos refletir. Primeiramente, o fato de nenhum dos docentes conseguir citar, no momento da pesquisa, um autor ou teoria a respeito da avaliação da aprendizagem. Villas Boas (2001) defende a necessidade de apropriação dos professores, com relação a essas teorias, pois é por meio desse conhecimento que os docentes poderão testar, adequar e colocar em prática aquilo que se aprendeu no campo teórico. Caso contrário será uma avaliação baseada no empirismo, perdendo assim, sua efetividade.

Outro ponto que queremos discutir é que nos relatos sobre avaliação com os professores entrevistados, ela sempre estava associada à nota. Como podemos ver nos excertos destacados acima, temos: “chegar a um algarismo final”; “o número ele é um parâmetro”, “também para compor a parte da nota”, “fica com notas melhores”. Outra expressão também foi repetida pelos quatro participantes “medir o conhecimento do aluno”.

Inferimos que isso se dê, como nos alerta o Professor B, pelo o “olhar do professor [...]” e do próprio “o modelo (de avaliação) da instituição”. Por isso, é tão importante que esse tema seja bastante discutido e esteja esclarecido nos documentos que regem as instituições educacionais. Entendemos que os documentos do IFG (analisados por nós anteriormente) não atendem a essas necessidades de maneira eficaz.

Depois de ouvir dos professores o que eles entendiam sobre avaliação e qual a sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem, buscamos saber em que momento da sua prática pedagógica eles realizavam suas ações avaliativas. Para entender melhor essa questão, classificamos as respostas dos participantes em: Antes, Durante e Depois, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Momento em que os docentes utilizam a avaliação

CATEGORIAS	EXCERTOS
<b>Antes</b>	Eu faço isso no começo da aula, porque eu começo uma aula retomando os conceitos da aula anterior, por ali eu já avalio quem ficou perdido daquela aula anterior (PROFESSOR A).

CATEGORIAS	EXCERTOS
<b>Durante</b>	<p>Agora se nós pensarmos na avaliação de uma forma mais ampla e aí eu <b>faço isso o tempo todo</b> (antes, durante e depois) com o meu contato com o aluno (PROFESSOR A).</p> <p>Mas por isso que eu gosto muito de colocar <b>em termos de atividade, se hoje foi um debate eu avalio</b>, aí eu faço igual professor de ensino fundamental [...] gosto de manter esse controle, porque acaba que depois preciso materializar e mostrar para ele você participou (PROFESSOR B).</p> <p>Mas no meio do caminho a gente pode estar trabalhando com listas e alguns testes que podem ser realizados em dupla/consulta para eles sentirem como eles estão diante daquela matéria [...] Porque se deixar só para avaliação deles no final a experiência com o resultado não é muito bom na maioria dos casos (PROFESSOR C).</p> <p>Todas as aulas têm avaliação, cada prática, se ele fez aquela prática, fez aquela tarefa ele tem a pontuação, mais a lista de exercícios, os trabalhos, mais a prova prática (PROFESSOR D).</p>
<b>Depois</b>	<p>O sistema me obriga a fazer avaliação formal, lá no regulamento ele me obriga a fazer uma avaliação formal baseado no mínimo em dois instrumentos avaliativos, e de fato eu utilizo dessa avaliação formal geralmente no final de período, no final de cada bimestre (PROFESSOR A).</p> <p>Eu ainda não consegui deixar de aplicar a prova no final do bimestre. Ter essa visão tão aberta [...] Aí acaba que a gente está na estrutura que tem o ENEM, ainda tem instituições que tem o vestibular, então não dá simplesmente para eu criar o modelo fora do padrão, porque o próprio aluno cobra da gente (PROFESSOR B).</p> <p>Avaliação, prova mesmo quando fecha tópicos de conteúdo (PROFESSOR C).</p>

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Como podemos notar no Quadro 5, apenas o Professor A afirmou que realiza avaliações antes. A análise do conhecimento prévio do educando faz parte da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Moreira (2012) entende essa técnica como um

instrumento facilitador, principalmente quando os estudantes não possuem subsunçores adequados para dar significado aos novos conhecimentos. De posse dessa avaliação inicial, ou diagnóstica, é possível traçar ações para as próximas aulas.

Os professores A, B e C afirmaram que fazem uso de avaliações depois de todo o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, os três referiam-se à prova bimestral que a Instituição exige que seja aplicada, juntamente, com no mínimo, outra ferramenta de avaliação. O Professor B esclarece que aplica a prova porque é cobrado pela Instituição, pelos pais e pelos próprios alunos.

Entendemos que para que ocorra uma “adoção de procedimentos de avaliação contínua” e “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (IFG, 2017, p. 31), como prevê os Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados, é preciso que a avaliação seja realizada em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que mesmo que haja a exigência de uma “prova bimestral”, se essa tiver um peso em equiparação aos aspectos qualitativos, em nada prejudicará a avaliação dos alunos.

Após conhecer os conceitos que os professores tinham sobre a avaliação e em quais momentos a utilizava, buscamos saber quais são os procedimentos mais utilizados por esses profissionais do ensino técnico. Organizamos os dados coletados no Quadro 6, separados por professores, tipos de ferramentas e o peso dado a cada um deles:

Quadro 6 – Procedimentos avaliativos e o peso dado a eles

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>PESO (%)</b>
<b>Professor A</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prova escrita no modelo tradicional;</li> <li>2. Listas de exercícios;</li> <li>3. Apresentação de seminários;</li> <li>4. Situação-problema;</li> <li>5. Participação;</li> <li>6. Auto avaliação.</li> </ol>	<p>60% Prova Bimestral 40% Demais citados</p>
<b>Professor B</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prova escrita no modelo tradicional;</li> <li>2. Avaliação diagnóstica;</li> <li>3. Atividades;</li> </ol>	<p>60% Prova Bimestral 40% Demais citados</p>

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>PESO (%)</b>
	4. Exercícios; 5. Trabalho em grupo; 6. Atividades individuais.	
<b>Professor C</b>	1. Prova escrita no modelo tradicional; 2. Lista de exercícios; 3. Projetos computacionais.	70% Prova Bimestral 20% projetos 10% lista de exercícios
<b>Professor D</b>	1. Prova escrita no modelo tradicional; 2. Participação em sala de aula; 3. Lista de exercícios; 4. Trabalhos em grupo em sala de aula; 5. Aula prática; 6. Aulas de laboratório; 7. prova prática.	60% Prova Bimestral 40% Demais citados

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

A prova escrita, no modelo tradicional, está presente em todas as repostas dadas pelos professores. Nota-se ainda que ela assume o maior peso no fechamento final das notas dos estudantes, chegando a 60% e 70% da média. Entendemos que essa porcentagem pode prejudicar aqueles que, por algum motivo individual, não consiga realizar a prova adequadamente. Além disso, esse percentual não implica necessariamente a garantia de aprendizado do estudante ou a mensuração desse critério.

É possível constatar que os professores conhecem uma gama de procedimentos avaliativos. Consideramos esse fator como positivo para a nossa pesquisa. Entretanto, acreditamos que seja necessária uma reorganização da distribuição dos valores destinados a cada um deles. Isso para que, conforme Luckesi (2013), todos tenham a mesma chance de serem avaliados conforme suas inteligências, habilidades e necessidades educacionais específicas.

O tema “recuperação”, por ser um tipo de avaliação, também fez parte da entrevista. Buscamos saber se ela tem cumprido realmente o papel de recuperar (o conhecimento) da forma como é proposta no IFG – Campus Itumbiara ou se tem “recuperado” apenas a nota dos estudantes. Trouxemos aqui alguns excertos com as opiniões dos professores entrevistados:

A nossa recuperação é um fiasco completo. [...] a concepção que se tem de recuperação é recuperação de notas. [...] no Campus, posso dizer que no IFG como um todo é a recuperação que é feita no final do bimestre. [...] Recuperação no sentido assim eu dou a prova ao aluno e o aluno vai mal, ele tem uma nota ruim e aí eu devolvo a prova para ele, digo para ele que foi mal e marco para ele na semana seguinte uma nova prova com aquele mesmo conteúdo. O máximo que oferece para ele é um plantão para ele tirar as dúvidas que ele teve do conteúdo [...] e muitos não aparecem. Isso não tem como funcionar (PROFESSOR A, 2020).

Olha nosso sistema de recuperação. Eu acho ele falho. Ele é mais para cumprir o que a LDB diz, o aluno tem que recuperar e tal. Porque acaba que ele é uma prova na maior parte dos casos ou você repete a participação do trabalho. [...] A recuperação é contínua, mas a nota tem uma data para ser entregue. [...] O aluno que tem 18/20 disciplinas se ele ficar em cinco provas de recuperação, em cinco. [...] No nosso Campus do IF o aluno pode fazer a recuperação mesmo sem precisar. Geralmente o aluno que precisa mesmo ele não consegue [...](PROFESSOR B, 2020).

Eu acho que não funciona do jeito que Instituição exige da gente. O ideal medir ao longo do processo e não deixar apenas para o final, porque aí os alunos que se verificam que estão com baixo desempenho possam estar participando dos plantões e tirando dúvidas semanalmente a cada duas semanas naquele período. (PROFESSOR C, 2020).

Em partes não. Às vezes ela até prejudica os alunos, porque tem aluno que não faz nem a prova só assina e entrega para fazer a recuperação. Então você vê que o papel dela é mais como se diz um auxílio para o aluno. Eu faço minha recuperação assim: fez a prova, saiu mal, eu resolvo a prova toda no quadro, e baseada naquela prova eu mudo os valores ali, e aí eu aplico a prova no mesmo nível da primeira para esse aluno recuperar. Tem aluno que recupera, mas tem aluno que não recupera [...](PROFESSOR D, 2020).

Os professores foram unânimes em afirmar que a recuperação oferecida no IFG – Campus Itumbiara não tem sido eficiente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Os questionamentos se dão no sentido de que: recupera apenas a nota e não garante o aprendizado do conteúdo; apenas os plantões de dúvidas não são suficientes, além disso, muitos estudantes não comparecem; há um acúmulo de trabalhos, provas e recuperação para os estudantes no mesmo período; quando os estudantes não estudam, entregam a prova

“em branco” e fazem a recuperação, isso depois de o professor ter dado as respostas da primeira prova.

Como bem lembrou o Professor B, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece em seu Art. 12 que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: “V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Entretanto, o documento não esclarece como isso deve acontecer e, em nenhum momento, é citada a “prova escrita” como instrumento de recuperação.

O Regulamento Acadêmico do Instituto Federal de Goiás, e no Projeto Pedagógico do Curso (Eletrotécnica e Química), especificamente no IFG – Campus Itumbiara, estabelecem que haja uma recuperação paralela a cada bimestre. Impõe ainda que sejam realizados reforços e estudos de recuperação, fora do horário de aula. Entretanto, o mesmo documento deixa a critério do professor estabelecer quais procedimentos utilizará para essa recuperação.

Três questões nos fazem refletir sobre a eficiência do método de recuperação escolhido pelo IFG – Campus Itumbiara: 1) É possível recuperar, por meio de uma prova, um conteúdo que não foi assimilado e compreendido pelo estudante adequadamente durante todo o bimestre? 2) Quais as consequências de aplicar uma recuperação paralela, fora do horário de aula, em uma turma que tem de 18 a 20 disciplinas? 3) Se os professores têm liberdade de escolher qual o instrumento utilizar, porque eles optam apenas por desenvolver uma prova escrita?

Melchior (2004) alerta que alguns professores têm utilizado a recuperação como um instrumento de coação e punição. Defende ainda que ela deveria ser realizada tão logo fosse constatada a dificuldade do educando, por meio do atendimento individual do estudante, do trabalho em duplas, da utilização de monitores, da solicitação de tarefas extras e da solicitação do auxílio da família. Para a autora, nesse contexto, há falta de preparo dos professores, práticas deficientes de avaliação adotadas pelas escolas, baixa eficiência da gestão pedagógica, métodos precários de construção curricular, ensino desvinculado da realidade.

A autora supracitada sugere ainda que seja realizada uma recuperação preventiva ou paralela ao processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma recuperação em que o estudante se sinta valorizado, com a autoestima elevada, convicção no sucesso dos resultados finais, a partir das novas oportunidades que terá para aprender. Por fim, Melchior (2004) destaca os aspectos afetivos, que vão influenciar não só na forma de avaliar como nos

desafios que serão propostos durante o processo, de modo que atendam ao aprender a: conhecer, fazer, conviver e ser.

Nota-se que os documentos institucionais deixam várias dúvidas quanto aos procedimentos que devem ser tomados. E é por isso que perguntamos aos quatro professores participantes “Os Regulamentos contemplam de modo adequado a avaliação? Guiam os professores de alguma forma?”.

Organizamos o Quadro 7, separando as respostas dadas pelos participantes em cinco categorias de dificuldades elencadas sobre os regulamentos do Instituto Federal Goiano (IFG). Analisemos os regulamentos quanto as categorias: defasagem, incompletude, burocracia, acúmulo, ambiguidades e programático.

Quadro 7 – Percepção dos professores em relação aos Regulamentos Institucional

CATEGORIAS	EXCERTOS
<b>DEFASAGEM</b>	O regulamento é <u>defasado</u> [...] trata avaliação de forma estritamente fria e tradicional [...] são adaptações feitas às pressas [...] <b>da época do CEFET</b> [...] Não trazem em si uma concepção de avaliação (PROFESSOR A).
<b>INCOMPLETUDE</b>	Quando você fala <b>dois instrumentos</b> e apresenta lá nas propostas de forma muito rápida como instrumentos basicamente os modelos tradicionais prova escrita, prova oral, seminários, listas de exercícios e algumas coisas assim. <b>Mas não tem assim uma concepção</b> (PROFESSOR A). [...] o regulamento <b>não coloca nem pesos nem nada</b> [...] Tem professor que dá 9,5 numa avaliação escrita numa disciplina de cálculo [...] ou o professor dá 10 pontos de avaliação teórica formal e 1,0 ponto extra numa lista de exercícios que o aluno faz sem consulta (PROFESSOR A).
<b>ACÚMULO</b>	Questão de prova a gente não tem a semana de provas, eventualmente acaba marcando a semana de provas grande parte <b>lá no final do bimestre</b> e acaba <b>sobrecarregando o aluno</b> (PROFESSOR C).
<b>AMBIGUIDADES</b>	Não. Eu creio que não. Esse regulamento aí <b>cada um pensa de uma forma</b> , do jeito que é (PROFESSOR D).

CATEGORIAS	EXCERTOS
<b>PROGRAMÁTICO</b>	<p>[...] mesmo tendo o regulamento a gente não consegue nem o que está no regulamento. [...] <b>não há seguimento de regulamento</b> (PROFESSOR A).</p> <p>Esses documentos é mais burocracia, muitos <b>professores nem dão importância</b> [...] (PROFESSOR B).</p> <p>Assim é mais para <b>cumprir tabela</b> para colocar [...] (PROFESSOR D).</p>
<b>BUROCRACIA</b>	<p>Se eu der mais quatro avaliações, o trabalho <b>fica muito burocrático, muito papel para corrigir</b>, aí você se perde (PROFESSOR B).</p>

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

O primeiro ponto, a defasagem, foi levantado pelo Professor A. Para ele, os documentos estão defasados e precisam ser reformulados. Um dos problemas é que os professores que não têm uma formação pedagógica “[...] reproduzem esse modelo de avaliação (prova escrita) que é perpetuado por muito tempo [...] não é culpa só deles [...]”. Acredita ainda que se os regulamentos esclarecem de fato o que é uma avaliação, qual o seu objetivo e como ela deve ser realizada facilitaria o trabalho docente.

O Professor A, nos leva a outra categoria: a incompletude. Nesse ponto ele demonstra que as informações contidas nos regulamentos são incompletas, pois não esclarecem o que é uma avaliação, não especifica sobre os “dois instrumentos” e deixa livre para que os professores escolham “o peso” que darão a cada avaliação. Reforça-se que essa “liberdade” só seria eficiente se os educadores fossem licenciados e/ou bacharéis com formação continuada em avaliação escolar, o que não é o caso.

Acúmulo de atividades escolares e extraescolares é a preocupação do Professor C. Mesmo que a instituição não estabeleça uma “semana de prova” os docentes têm data marcada para a entrega de notas, isso faz com que as avaliações se acumulem ao final de cada bimestre. Isso faz com que os estudantes tenham que escolher para qual prova estudar e/ou qual recuperação fazer.

O Professor D acredita que os regulamentos do IFG trazem ambiguidades e duplos sentidos. Isso faz com que cada pessoa interprete seu texto de uma forma diferente, e proceda da maneira que acredita ser correta. Reforçamos aqui que o livre-arbítrio na escolha do tipo

de avaliação, nas ferramentas e no peso que se dá a ela, é necessário dentro da educação, entretanto, para essa liberdade é preciso que os docentes sejam capacitados nesta área.

Sordi e Ludke (2009, p. 315) alerta para os riscos dessa liberdade aparente. Para as autoras, essa se incorpora de tal forma que se naturaliza a ideia de que “[...] o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle social sobre como se desenrola, mesmo quando este ocorre de forma disjuntiva com o projeto da escola”.

A categoria “programático” trata-se da ideia de que os regulamentos existem, mas que os professores não fazem uso real do que se descreve neles. Seria, portanto, o que o Professor D intitula de “cumprir tabela”. O Professor B acredita que se trata apenas de uma burocracia e os três participantes reconhecem que os docentes do IFG – Campus Itumbiara não fazem uso desses documentos na hora de avaliar.

Em relação à última categoria “burocracia” o Professor B defende que se houver várias ferramentas de avaliação dificulta seu trabalho, pois ficaria “muito papel para corrigir” e isso tornaria o processo muito burocrático. Inferimos que o docente esteja considerando apenas a prova escrita como mecanismo de avaliação e deixando de lado a ideia de uma avaliação formativa, como complemento do processo de ensino e aprendizagem defendida por Vasconcellos (1994), Villas Boas (2001), Haydt (2004), Fernandes (2005), Luckesi (2013), Hoffmann (2014) Sant’Ana (2014), dentre outros autores utilizados por nós em nosso Referencial Teórico.

Entendemos, portanto, que seja necessária uma reformulação desses documentos. Entretanto, acreditamos que essas mudanças devem ser feitas em parceria com familiares e a comunidade escolar em geral, mas principalmente com a participação efetiva dos professores. Deve ser elaborado conforme as realidades e as peculiaridades do IFG – Campus Itumbiara, de modo que guie e/ou oriente melhor no entendimento da avaliação e como se procederá com ela no Instituto.

Os quatro participantes, por unanimidade afirmaram que o tipo de avaliação escolhida pelo professor pode impactar, tanto, positivamente quanto negativamente a relação professor e estudante. Para o Professor A, dependendo da forma como é feita avaliação, muitas vezes, “[...] isso prejudica muito o aluno ou coloca o aluno numa situação desconfortável e às vezes de encarar realmente o professor como sendo o grande vilão na sua vida”. Já para o Professor B, a avaliação causa “desconforto, ansiedade e nervosismo” prejudicando assim um melhor relacionamento entre educador e educando.

Inferimos que essa percepção de que a avaliação prejudica a relação entre professor e estudante se dê porque o método e a ferramenta escolhidos não estão sendo utilizados

adequadamente. Villas Boas (2001) entende que a avaliação deve auxiliar o professor, mas principalmente o estudante. Logo, não poderia trazer prejuízos, seria a oportunidade de o professor conhecer as possibilidades de crescimento e valorizar o desempenho dos estudantes, e deixar de lado a ideia de classifica-los. Entendemos que dessa forma o estudante não se sentiria em uma “berlinda” ou em uma competição de “tiro ao alvo”.

Por fim, nossa última questão levantada foi relativa ao tempo. Buscamos saber dos professores se na rotina escolar deles, tem-se tempo para cumprir adequadamente todas as etapas referentes ao processo de avaliação. Por unanimidade os docentes participantes reconhecem que são assoberbados e que a falta de tempo é um dos motivos que os impedem de realizar uma avaliação continuada e formativa como recomendam os autores utilizados por nós aqui nessa Pesquisa.

O Professor A ressalta ainda que os estudantes também têm o tempo muito comprometido com uma matriz curricular “[...] extremamente inflada [...]”. Para esse docente, o estudante não tem tempo “[...] até porque ele está de manhã e de tarde ocupado e à noite ele ainda tem trabalhos, pesquisas, estudar para avaliações, para as provas e etc”. Quanto a essa mesma questão, o Professor C exemplifica e questiona:

[...] Porque são 22 disciplinas se cada professor passa 10 exercícios por semana você vai ter aí 220 por semana, exercícios de disciplinas diferentes para ele está resolvendo. Será que isso é possível, é viável, ele vai ficar o dia inteiro ali, ele vai conseguir fazer e ter um tempo hábil para isso e tal? Eles ainda têm que participar de plantões de outros professores (ENTREVISTADO C, 2020).

O Professor D considera essa sobrecarga como um meio de excluir aqueles estudantes que vieram de escolas públicas ou aqueles que, por algum motivo, não se enquadram no ensino regular, como os estudantes com deficiência. O docente sugere como solução “[...] priorizar no primeiro ano no ensino integrado as disciplinas de formação básica, no segundo e terceiro ano entram as disciplinas técnicas”. Já o Professor C sugere que se estabeleça um calendário avaliativo para que não se acumulem provas ao final do bimestre. A exemplo disso, ele sugere que “[...] toda quinta-feira tenha uma avaliação de uma disciplina diferente. Por exemplo, nessa quinta Química, na próxima Física, e na outra Matemática e assim por diante”.

Essa questão de organização da matriz curricular e do calendário avaliativo é uma demanda de ordem institucional. Cada escola tem liberdade de se organizar da maneira que considera mais interessante. Entretanto, o que se deve levar em consideração nos relatos dos

professores participantes desta pesquisa é que “não tem funcionado como deveria” (PROFESSOR B e D), “os alunos estão sobrecarregados” (PROFESSOR A) e os “professores estão perdidos em suas práticas avaliativas empíricas” (PROFESSOR C), e que por isso, a avaliação no IFG - Campus Itumbiara não tido os resultados esperados e relatados por Villas Boas (2006) e (2017), em seção anterior.

Por ora, partimos para a análise da avaliação da aprendizagem segundo a perspectiva dos estudantes participantes da pesquisa.

### 5.3 A Avaliação da Aprendizagem Sob a Ótica dos Discentes

O Grupo Focal de Eletrotécnica se deu no dia 28 de novembro de 2019, já o Grupo Focal de Química no dia 04 de dezembro de 2019. Os dois no mesmo horário: das 13 horas às 14h e 30 min. Foram convidadas como Observadoras Ana Paula Araújo Martins (Psicóloga do IFG, mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) e Elizabete Pacheco (Assistente Educacional do IFG, mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU). Ambas agregaram bastante em nossa pesquisa pelo seu conhecimento em relação ao Ensino Médio Integrado e pela pesquisa voltada para a avaliação, no formato de grupos focais.

A pesquisa se deu na sede do Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara, em local escolhido pela coordenação pedagógica dos cursos. Iniciamos recolhendo os TCLEs – Termo de Consentimento Livre Esclarecido e/ou TALEs – Termo de Assentimento Livre esclarecido. Depois explicamos como se procederia a pesquisa, os objetivos e o tema que seria tratado. Na sequência, entregamos aos estudantes o questionário composto por nove perguntas (seis de múltipla escolha e três discursiva) que eles deveriam responder, guiados pela pesquisadora, e depois discutir suas ideias e opiniões com a turma a cada pergunta levantada.

O perfil dos estudantes participantes são quatro meninos e seis meninas de 16 a 17 anos do Ensino Médio Integrado em Química. No Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica, foram selecionados seis meninos e quatro meninas, com idade de 15 a 18 anos. Os estudantes dos dois Grupos Focais foram extremamente receptivos, levaram muito a sério o trabalho de pesquisa, e estavam bastante dispostos a relatar e discutir sua opinião sobre o assunto.

Os participantes dos dois Grupos Focais (GF) descreveram inicialmente o que entendem sobre avaliação da aprendizagem e qual a sua utilidade. Trouxemos alguns excertos das falas dos participantes para que pudessemos refletir sobre elas:

Eu coloquei que serve para **avaliar o conhecimento** adquirido durante as aulas (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Eu coloquei aqui avaliação de aprendizagem serve para você avaliar o que conseguiu aprender e o **que você tem que melhorar** (Estudante GF de Química).

Eu coloquei que verifica o nível que está a aprendizagem. **A instituição** vai verificar o nível de aprendizagem de seus alunos e ela pode perceber, por exemplo, **quais as técnicas que precisam melhorar? Quais as dificuldades?** Essas coisas assim (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

**Falho.** Porque pode ser como na maioria das vezes aplicado uma prova e pode ser que o aluno saiba muito, mas está num dia ruim e acaba saindo mal, psicológico abalado e **diversos fatores que podem afetar**. Mas isso não diminui o conhecimento dele, não diminui o fator e a quantidade de coisas que ele aprendeu (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

É possível perceber certa maturidade dos estudantes no entendimento dos conceitos de “avaliação de aprendizagem”. Na primeira e na segunda fala os estudantes entendem que é um instrumento utilizado para avaliar o quanto aprenderam, entretanto, a segunda estudantes acrescenta que ele também serve como meio de autoavaliação.

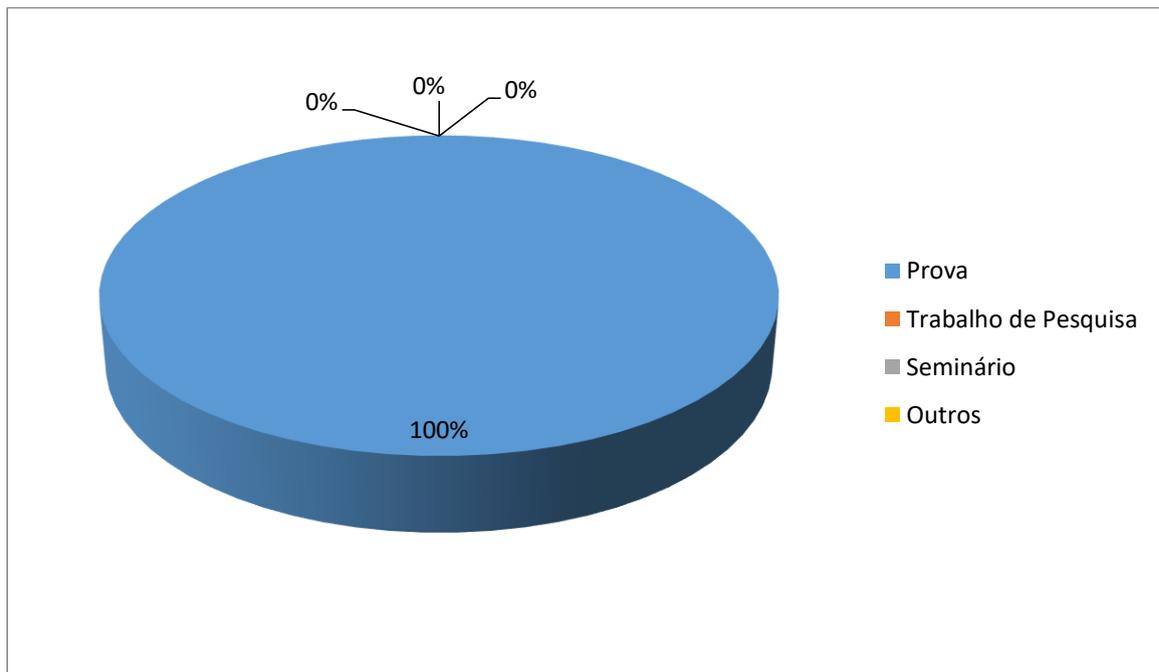
Em nosso Referencial citamos Perrenoud (1999) e Fernandes (2005) que defendem a autoavaliação e a autorregulação como parte da avaliação formativa e meio pela qual se melhora a aprendizagem e o ensino. Consideramos como positivas as respostas dadas pelos estudantes, nota-se que eles têm um conhecimento básico, mas entendem que a avaliação não serve apenas para “medir” o conhecimento.

A terceira estudante entende a avaliação como uma ferramenta para além da sala de aula. Quando ela diz que serve para a instituição identificar as dificuldades e, por meio delas, mudar as técnicas utilizadas, suas ideias condizem com a Tendência Pedagógica Histórico-Crítica que vê avaliação numa função diagnóstica permanente e contínua. Configurando-se como um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para intervenção/reformulação dos processos de aprendizagem.

A quarta estudante, a avaliação da aprendizagem como falha. Ela explica que diversos fatores externos ou internos podem afetar os resultados dessa avaliação. A participante entende que o psicológico abalado pode interferir na nota de um estudante, mas não interfere no conhecimento que ele realmente adquiriu durante as aulas. Suas ideias vão ao encontro de Both (2008) que defende a ênfase nos caminhos percorridos, tendo em vista que a avaliação é um processo comparativo entre o desempenho demonstrado e o resultado pretendido.

Nossa segunda pergunta aos estudantes foi: “Qual o instrumento avaliativo é mais utilizado por professores, em sua turma?” deixamos como opções para marcarem: Prova, Trabalho de pesquisa, Seminário e Outros. No Gráfico 1, temos como resposta, por unanimidade, que os estudantes marcaram a Prova escrita como o instrumento avaliativo mais utilizado pelos professores do IFG – Campus Itumbiara.

Gráfico 1 - Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores do IFG – Campus Itumbiara



Fonte: Organizado pela Autora (2020).

Em discussão, alguns estudantes disseram que há professores que aplicam lista de exercícios, geralmente, utilizada por professores das áreas das exatas e trabalho de pesquisas dando como exemplo disciplinas das ciências humanas. Entretanto, os dois Grupos Focais foram enfáticos em afirmar que o instrumento mais utilizado é realmente a prova escrita, aplicada em “semana de prova”.

Discutimos então sobre como os estudantes enxergam essa avaliação escrita intitulada de “prova”. Trouxemos aqui dois excertos de estudantes, que durante o Grupo Focal sintetizaram bem as ideias da sua turma:

Tem vez que a gente acaba **não aprendendo nada com o conteúdo**. Mas consegue só por conta da nota. A gente tenta estudar, mas **não entende nada**, só está **em busca de conseguir passar e não aprender algo**. A gente consegue nota boa, mas não sabe de nada. **Só queria conseguir passar naquela matéria** (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Na escola **a gente volta mais para nota** para passar de ano. Meio que coloca na sua cabeça que você precisa passar de ano e **que conhecimento é uma ideia secundária** que absorção que você vai ter desse conhecimento vai ser menos importante do que passar de ano. Tem um monte de coisas: **vestibular, ENEM [...]** (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA,).

Nossa primeira percepção, durante o Grupo Focal, é a de que os estudantes conhecem a diferença entre memorização e aprendizagem. Em sua maioria, eles têm consciência de que estão estudando algo que aparentemente não tem relação com sua realidade. Acreditam que a escola deixa o conhecimento de lado, na busca de prepara-los para exames de ingresso no Ensino Superior. Vemos essas reflexões como bastante maduras e positivas para a nossa pesquisa.

Os estudantes não conhecem as terminologias nem as teorias que abrangem o processo de avaliação. Entretanto, o que se nota é que eles são capazes de perceber que algo está errado e que precisa haver mudanças. Ausubel (2006) é contra um processo passivo de aprendizagem, para ele, a aprendizagem realmente significativa é advinda de um processo de ação ativa, e isso, exige por parte do aprendiz bastante reflexão.

Para esse autor supracitado, a aprendizagem significativa é a interação entre conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva e novos conhecimentos. Ou seja, não se pode desmerecer o conhecimento que cada estudante já traz consigo. É preciso, portanto, realizar avaliações diagnósticas no início ou durante o processo de ensino.

Para isso, é preciso que a instituição e os docentes estejam cientes da importância da avaliação diagnóstica como um instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a se percorrer. Melchior (2003) defende que esse tipo de avaliação seja realizado para auxiliar o estudante no processo de ensino e aprendizagem, partindo do conhecimento que o educando possui e apontando novos caminhos.

Os estudantes relataram suas experiências com relação às avaliações utilizadas pelos professores. Opinaram, em dado momento, especificamente sobre o uso de seminário como instrumento de avaliação. A maioria dos estudantes elencaram pontos negativos do uso desse recurso, somente dois dos participantes relataram pontos positivos.

Listamos primeiramente a categoria dos pontos negativos. Nos excertos abaixo, os estudantes dos dois Grupos Focais explicam o que têm falhado no uso dos seminários como instrumento de avaliação no IFG – Campus Itumbiara:

Uma crítica ao seminário é que, muitas vezes, **o professor usa para adiantar conteúdo** quando é muita matéria e reparte para os alunos apresentarem (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

**Os alunos não explicam tão bem quanto o professor.** Às vezes a pessoa está explicando lá, mas você não entende o jeito que ela está explicando (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

A gente **divide o conteúdo**. Porque a gente acaba dividindo o que cada um vai fazer no grupo. **Cada um sabe o básico do grupo, mas dos outros grupos não sabe nada** (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

No Seminário eu sou uma pessoa que tem **muita vergonha**, se eu ficar muito **nervoso** na hora eu **confundo tudo**. Eu **prefiro uma prova** e me sinto mais confortável (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Sem contar que tem **professor que joga o conteúdo e a gente tem que ir atrás para pesquisar**. Dependendo eles ainda **corrigem a gente na frente de todo mundo**. Isso é muito ruim, porque a gente já não sabia (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

A gente não aprende é como um **robozinho: só decora e apresenta** (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Podemos perceber várias subcategorias dentro dos relatos desses estudantes. Optamos por transformá-las em seis orientações, na percepção dos estudantes, que possam colaborar com o trabalho docente, relacionado ao uso de seminários como instrumento de avaliação da aprendizagem. As categorias subdivididas são: a) não usar os seminários para adiantar o conteúdo ou simplesmente para fazer os estudantes pesquisarem sobre algo que eles não dominam; b) não deixar os estudantes explicarem sozinhos sem retomar, reforçar o conteúdo e/ou fazer interferências e mediações; c) utilizar ferramentas dentro dos seminários que façam os estudantes participarem, refletirem e entenderem o conteúdo como um todo e não apenas “sua parte” ou a do “seu grupo”; d) ensinar aos estudantes como se organizarem, pesquisarem, estudarem e se prepararem para a apresentação; e) trabalhar a timidez e o nervosismo antes e durante as apresentações. A insegurança do estudante pode estar relacionada com o tipo de relação que ele tem com o docente; f) o professor deve se capacitar para aprender como fazer intervenções durante o seminário sem que os estudantes se sintam constrangidos e realmente aprendam o conteúdo.

O que notamos durante os Grupos Focais e as entrevistas com os professores é que tanto o docente quanto o discente não foram preparados para “fazer seminários”. Ou seja, os educadores utilizam esse instrumento de avaliação como viu seus professores utilizarem; e os estudantes repetem aquilo que viu ou ouviu também. Cria-se, portanto, um círculo vicioso do uso de uma avaliação que não agrega em nada o processo de ensino e aprendizagem.

Como dito anteriormente, duas estudantes do Grupo Focal de Eletrotécnica relataram pontos positivos em relação ao uso de seminários como instrumento de avaliação. Vejamos os excertos de suas opiniões:

Eu sou assim tenho muita dificuldade em prova [...] chegar na prova e não conseguir fazer nada ou então eu zerar na prova, por não conseguir entender. Às vezes eu sei fazer, mas eu chego na prova eu não consigo [...] aí no seminário eu consigo me sair melhor (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Antes de entrar no IF eu sentia muita dificuldade em falar em público. Mas a partir do seminário aqui eu comecei a falar. Tanto é que o primeiro seminário que eu fiz foi aqui no IF. Eu chorei... Hoje em dia eu acho mais fácil falar (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

A primeira estudante relata sua dificuldade pessoal com relação ao instrumento “prova escrita”. Mesmo estudando, se preparando e achando que vai se sair bem, ela acaba, de certa forma, “fracassando”. Já com o seminário ela se sai melhor porque “não tem a pressão que tem a prova” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

A segunda estudante do curso de Eletrotécnica afirmou que o seminário a ajudou a se livrar do medo de falar em público. A estudante relata que até chorou a primeira vez que foi à frente fazer sua primeira apresentação, mas que hoje ela se sente mais à vontade. Para ela é um excelente instrumento de avaliação “se trabalhado da maneira correta” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Para um estudante do GF de Química “o seminário se torna maçante e cansativo”. Porque tem seminários que duram várias aulas “a gente até presta atenção 30 minutos, depois não dá mais”. O estudante que está apresentando “fica passando slides e explicando slides”. Uma estudante do GF de Eletrotécnica reforçou às vezes depende de uma boa apresentação do colega para tirar nota boa “[...] você tem facilidade para falar e conhece muito o conteúdo, mas só que uma pessoa do seu grupo não tem tanta facilidade” e complementa “eu acho legal o seminário, mas não sobre o conteúdo [...] o professor poderia trazer curiosidades, por exemplo, uma matéria menos importante que não seja tão cobrada no vestibular”.

Nota-se que os estudantes entendem a importância que os seminários têm para a sua formação acadêmica. Eles entendem a acuidade de se trabalhar em grupo; de se pesquisar; de ser capaz de transpor um conteúdo mais complexo em tópicos para serem apresentados; e também, o quanto esse instrumento de avaliação auxilia na comunicação com os pares e durante a apresentação. Entretanto, eles percebem que o modo como vem sendo utilizado não tem sido eficiente.

Outro empasse relacionado ao seminário que foi relatado pelos participantes do Grupo Focal é relacionado à cobrança do conteúdo apresentado pelos estudantes na prova escrita. Os estudantes questionaram a eficiência de se cobrar um conteúdo que foi “mal explicado pelos colegas” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019) na prova; outros protestaram que há professores que não coloca esse conteúdo na prova “então para que fazer seminários sobre isso?”; há ainda aqueles que disseram que “Tem professor que cobra só do seminário do seu grupo” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019), e com isso os estudantes não prestam atenção no que os outros grupos estão apresentando (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

Diante da discussão que se apresentava, questionamos aos alunos participantes dos dois Grupos Focais qual seria a melhor forma de avaliação, para eles. Selecionamos alguns excertos desse diálogo e elaboramos também o Gráfico 2, com o resultado quantitativo dessa questão:

Para mim a melhor forma de aprendizagem é a prova [...] Ela expõe os meus pontos fracos. Se eu não sei ou não estudei não consigo a nota (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Para mim são as tarefas aplicadas na sala [...] Pra casa não funciona muito bem. Quando o professor fala faz essa tarefa na sala e vou ficar aqui sentado tirando dúvidas. Qualquer dúvida que tiver você vai lá correr atrás e ele EXPLICA (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

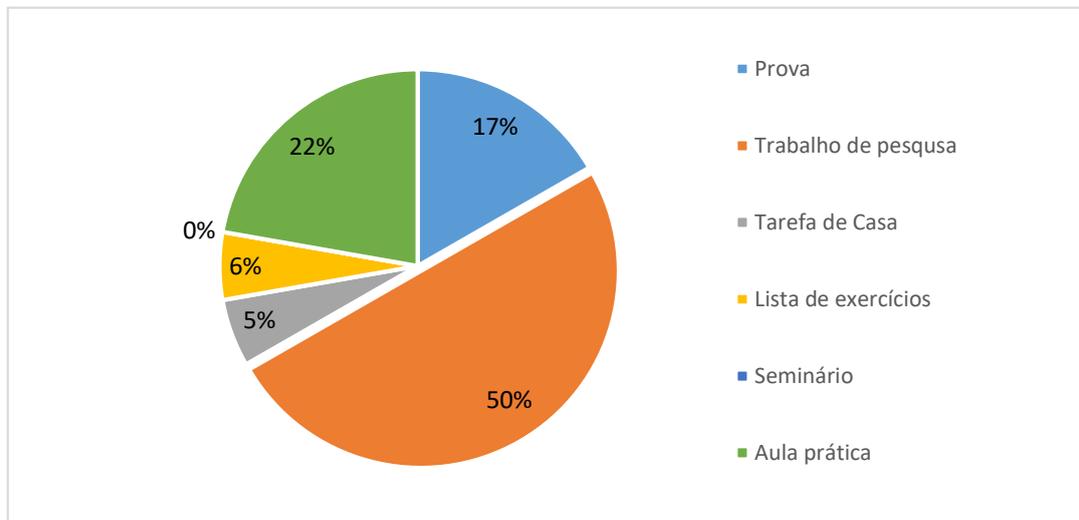
Para mim seria a aula prática. Você estaria aprendendo a teoria daquilo e no final você colocaria em prática aquilo [...] (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

Seria o trabalho de pesquisa. Você está pesquisando e aprofundando mais e mais (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

Para mim a melhor forma de ser avaliado é a lista de exercícios. A maioria do conteúdo que dá para sintetizar, sintetiza na lista que também dá para a prova. Na maioria das matérias é o método avaliativo que mais pesa (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

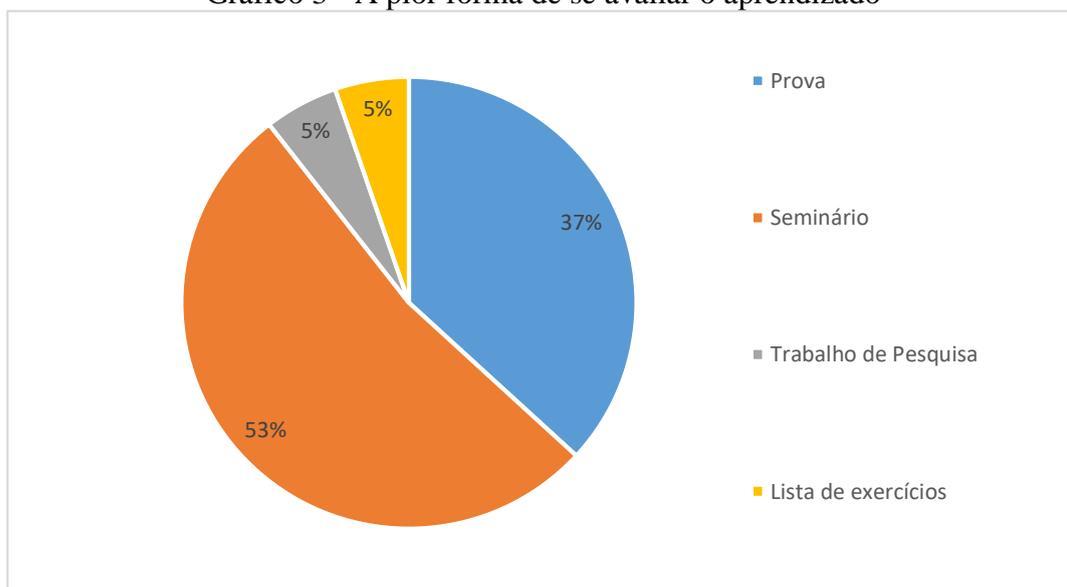
Por ordem de hierarquia eles acreditam que a melhor forma de avaliar é: trabalho de pesquisa (50%), aula prática (22%), Prova escrita (17%), lista de exercício (6%), tarefa de casa (5%), seminário (0%), como podemos visualizar no Gráfico 2. Já a pior forma para se avaliar, na visão dos estudantes, é: seminário (53%), prova escrita (37%), lista de exercícios (5%) e trabalho de pesquisa (5%). Em resumo, para os eles, a melhor forma de avaliar seria pesquisando e a pior os seminários de apresentações orais.

Gráfico 2 – A melhor forma de se avaliar o aprendizado



Fonte: Organizados pela Autora (2020)

Gráfico 3 - A pior forma de se avaliar o aprendizado



Fonte: Organizados pela Autora (2020)

Achamos interessante a discussão, pois o(a) estudantes(a) colocava seu ponto de vista como positivo e outro colega mostrava um ponto negativo do mesmo instrumento de avaliação. Podemos concluir com essa discussão é que cada estudante, assim como os professores preferem um tipo de avaliação distinto. Essa escolha se dá, provavelmente, pelo modo com que essa pessoa aprende.

Pensando nisso, reforçamos a importância de o professor utilizar de vários procedimentos avaliativos. Acreditamos que dessa forma ele consiga alcançar sucesso na

maioria da turma. Agregado a isso, fica a questão do peso que dá a cada instrumento. Entendemos que se o professor valoriza mais uma ferramenta do que outra é possível que esteja prejudicando aqueles estudantes que não se adequam a ela.

No método tradicional de ensino os estudantes precisavam “decorar” as informações passadas pelo professor em sala de aula e, assim, garantir uma boa nota na prova. O que nos intriga é que, mesmo depois de tantas evoluções e mudanças que ocorreram na educação nessas décadas, ainda hoje a prova escrita é utilizada em larga escala para avaliar o desempenho dos estudantes e o grau de apreensão do conteúdo.

Entendemos que uma formação inicial que não aborde afincos as metodologias de avaliação, e uma formação continuada voltada apenas para a disciplina que o docente leciona são os principais motivos dessa escassez na escolha dos procedimentos avaliativos. Deve-se entender que existem outras várias formas que também podem levar a resultados mais satisfatórios. O importante, nesse caso, é ter possibilidades diversas para avaliar o conhecimento individual, seja um trabalho em equipe, o compartilhamento de informações, a capacidade de apreender e sintetizar um conteúdo, dentre outros aspectos relevantes para a aprendizagem do estudante.

Mesmo assim, encontramos em nossa pesquisa relatos dos dois Grupos Focais questionando professores que fazem uso apenas da prova escrita. Uma Estudante GF de Química relatou “Como aqui no IF cada professor que escolhe o seu modo avaliativo. Têm professores muitos diferentes, têm uns que colocam trabalhos e provas, mas têm uns que só colocam provas”. Outro do mesmo grupo sugeriu “Por exemplo, a prova valia 6, mas que tal dividir duas de 3, uma no início do bimestre com a metade do conteúdo e outra no fim com a outra metade do conteúdo”.

No Grupo Focal de Eletrotécnica além da questão de professores que só utilizam a prova escrita e colocam o peso maior sobre ela, houve uma discussão mais intensa sobre o acúmulo de avaliações. Nos excertos que seguem é possível perceber o quanto isso afeta os estudantes:

A gente chega chorando no professor. Pergunta se poderia diminuir. Porque toda semana passa uma lista gigante pra gente levar para casa. É três para a aula e duas para casa. Muitas folhas de papel. A gente já chegou a dizer que é muito cansativo (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Já teve vez da gente ter que estudar para duas ou três provas e ter trabalho e lista de exercícios para entregar em um único dia (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Muitos alunos desistiram do curso por causa disso, é muita coisa para a gente fazer, estudar, pesquisar e entregar. São muitas disciplinas e às vezes as coisas choca tudo num dia só ou numa semana só, a gente quase fica doido (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

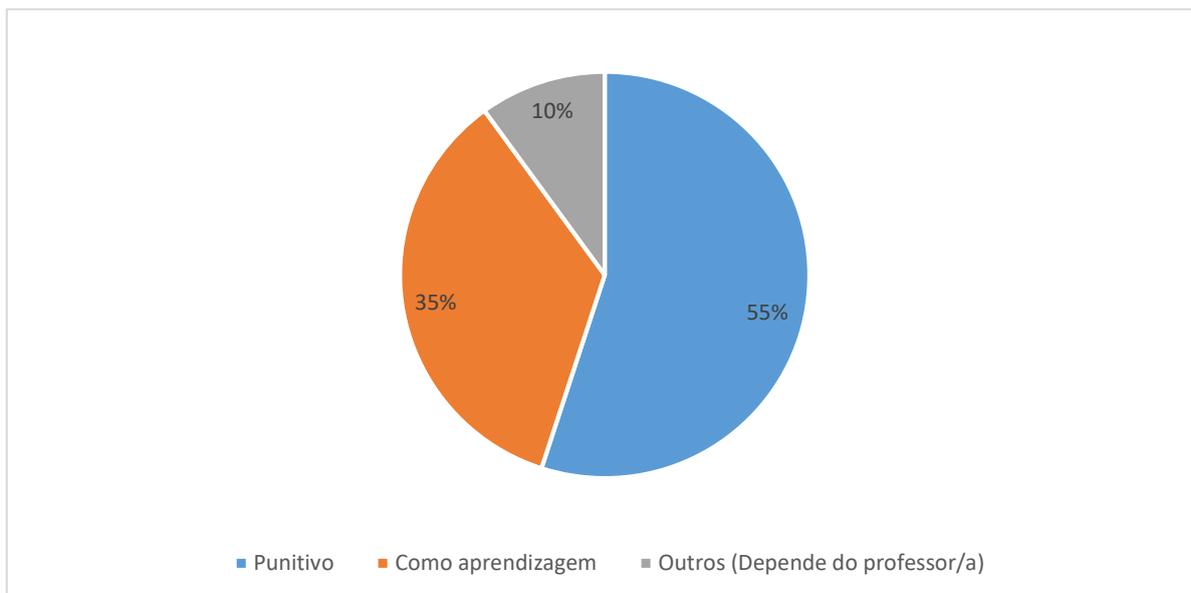
Os relatos desses estudantes condizem com o que os próprios professores relataram. Há uma sobrecarga de disciplinas e estas acabam acumulando muitas atividades a serem realizadas. Os estudantes estudam o dia todo e quando chegam em casa ainda têm que estudar para provas, fazer tarefas, realizar pesquisas, preparar seminários e/ou responder lista de exercícios. Entendemos que essa seja uma responsabilidade dos docentes, mas, sobretudo da direção e coordenação da Instituição, já que isso não é um problema apenas em um ou outro curso. É preciso, também, rever os documentos que estabelecem como deve se dar as demandas avaliativas no IFG.

Outro ponto importante que foi discutido com os estudantes é relacionado à organização e distribuição da pontuação nas avaliações. Nos seminários “[...] parece que eles dão nota pela cara, uns 9,0 e outros 5,0 e a gente não sabe por que” (Estudante GF de Química); nas provas escritas “Vale 6,0, mas dentro daquela prova não fala qual é a porcentagem das questões” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019). Nos trabalhos e listas de exercícios, “A gente faz um monte de coisas que a gente nem sabe quanto vai valer” (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019). Nas devolutivas “Tem prova que a gente pega corrigida e se pergunta: o que aconteceu? Ninguém consegue adivinhar porque tirou aquela nota. É meio que no olhometro” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Nota-se, portanto, certa desorganização dos professores na distribuição e estabelecimento de pontos. É preciso que os estudantes entendam como irão ser avaliados e quais os critérios serão utilizados para a pontuação final, independentemente de ser prova escrita ou seminários. Além disso, é preciso que haja uma devolutiva monitorada (LUCKESI, 2005), ou seja, o estudante ao receber sua “prova” deve ser conduzido a uma autoavaliação, juntamente com o professor. Para isso, o autor sugere métodos de correção coletivos ou debates de maneira saudável as possíveis respostas para cada questionamento.

O tratamento com relação ao erro cometido pelos estudantes também foi discutido. Perguntamos como o erro era tratado, elaboramos o Gráfico 4 com as respostas dos estudantes:

Gráfico 4 - Como é conduzido o tratamento ao erro cometido nas avaliações



Fonte: Organizado pela Autora (2020)

Nota-se, pelo Gráfico 4, a maioria (55%) dos participantes dos Grupos Focais acreditam que os professores conduzem os erros cometidos por eles de forma punitiva. Já 35% acreditam que os docentes ao identificarem o erro a utilizam como meio de conduzi-los à aprendizagem. Outro 10% acredita que esse tratamento não é nem punitivo e nem com a aprendizagem. Os excertos abaixo representam bem o Gráfico 4:

Tem professor mesmo que você errando, mesmo sendo coisa básica, eles tiram uma nota alta, nota considerável e às vezes até mais. O professor [...] ele tira nota, mas você aprende com ele (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

Eu acho que muitos professores utilizam mais como aprendizagem do que como punição. Porque se a maioria da turma teve dificuldade nesse exercício, então vamos todo mundo fazer esse exercício (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

Acho que não é nem punitivo e nem como aprendizagem é indiferente. Eles veem que o pessoal foi mal, e fala: você não estudou, veem no plantão, eu estou aqui. Parece que fica meio jogando na cara ninguém veio no plantão. Eles querem atitude do aluno, só que as vezes o aluno não quer ir ao plantão (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

Nota-se, na fala nos estudantes que cada professor lida com os erros cometidos durante a avaliação de uma maneira. Não há menção nos documentos institucionais de como deve proceder com a devolutiva das provas ou como devem ser avaliados os trabalhos de pesquisa e seminários. Logo, cada professor faz da maneira que a acredita ser a mais correta, mesmo não tendo nenhuma formação com relação a avaliações.

Com relação aos plantões de dúvidas, citado pela Estudante GF de Química,

identificamos um problema: o tempo. E esse problema se subdivide em duas situações: a) primeiramente, a sobrecarga do estudante que, muitas vezes, o impede de comparecer nos plantões; b) depois, há uma aglomeração e fila de espera em certos plantões “O plantão de matemática é insuportável na época de prova. Você nem chega, tira uma ou duas dúvidas e tem que voltar para a sala” (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019).

Segundo Macedo (2007), uma forma de avaliação que ajuda o estudante a compreender e a se desenvolver, preconiza a participação ativa dos estudantes. Entretanto, durante os Grupos Focais, os estudantes relataram que não são todos os professores que levam a opinião deles em consideração. Inclusive, um deles disse que os docentes transmitem uma ideia de falsa participação “Às vezes eles dão a falsa impressão de decisão. Chegam assim e falam: vamos fazer um seminário? Todo mundo: vamos. Vocês propõem alguma coisa? A gente pensa, pensa e fala: vamos fazer o seminário mesmo. Eu tenho a impressão de falsa decisão” (ESTUDANTE GF DE ELETROTÉCNICA, 2019).

É possível notar que os estudantes são capazes de perceber quando estão tendo realmente uma participação efetiva nas escolhas dos meios e instrumentos de avaliação. A participação dos estudantes e de diversos intervenientes no processo de avaliação são um dos seis itens citados por Fernandes (2005) como ações que levam à avaliação formativa em sala de aula, e como forma de se melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Outro assunto tratado durante a discussão é relativo à contextualização da avaliação com o conteúdo ministrado. Para o Estudante do GF de Eletrotécnica “Tem prova, por exemplo, o professor passa o conteúdo só que na prova ele cobra um conteúdo muito mais complexo daquele que ele passou. Tem coisa que a gente nem viu e está lá na prova”.

Quanto a esse questionamento dos estudantes, Nuhs e Tomio (2011) defendem que as avaliações devem estar contextualizadas com as aulas ministradas. Além disso, as autoras sugerem que tanto as questões abertas quanto as fechadas devem correlacionar o conteúdo aprendido em sala com as situações do cotidiano. E ao corrigir, o professor deverá levar em consideração ao que os estudantes dizem e não aquilo que esperava ouvir deles.

Hoffmann (2005) acredita que as práticas pedagógicas estão cada dia mais diversificadas, entretanto, na hora de avaliar, os professores dão para aos estudantes uma folha com questões que não têm nenhuma relação com as atividades que eles estão habituados a fazer. Notamos aqui, mais uma vez, a ausência de uma formação continuada que possa orientar verdadeiramente os docentes na elaboração e na correção das avaliações. É preciso quebrar esse círculo vicioso que ainda “prende” a avaliação na educação do modelo tradicionalista.

A recuperação também foi relatada para os estudantes como ineficiente. Para os participantes aplicar uma segunda prova, com pouco tempo de estudo, e “com a cabeça cheia de dúvidas” (ESTUDANTE GF DE QUÍMICA, 2019) não traz resultados satisfatórios. Outro item seria aplicar uma recuperação com um instrumento que o estudante não se dá bem “Se eu não me dou bem com provas, não vai adiantar tentar recuperar fazendo outra prova” (Estudante GF de Eletrotécnica). Também questionaram a devolutiva da prova de recuperação: “Mas de recuperação eles costumam não devolver a prova” (Estudante GF de Química, 2019).

A recuperação já estava prevista na LDB de 1971, no Art. 14: "O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento", e, no Art.11, que estabelece que os estabelecimentos de ensino devem “[...] proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente [...]”. Percebe-se que o conceito de recuperação sempre esteve mais associado ao de "aprovação" do que ao de aprendizagem, ou seja, preocupa-se mais com a nota e o “passar de ano” do que com o conhecimento adquirido.

A Indicação do Conselho Estadual da Educação (CEE) Nº 05/98, Praça da República/SP, que teve como Conselheira e Relatora Sylvia Figueiredo Gouvêa, estabeleceu que a recuperação deveria: a) ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua; b) ser dirigida às dificuldades específicas do estudante; c) abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes (SÃO PAULO, 1998). Sugere ainda uma recuperação bimestral, outra intensiva ao final do ano, e até mesmo, intensiva de férias.

A Relatora Sylvia Figueiredo Gouvêa, do CEE Nº 05/98, defendeu ainda que a recuperação, seus objetivos e suas formas, deveriam constar claramente explicitados na Proposta Pedagógica, no Regimento Interno e no Plano Escolar de todas as instituições escolares (SÃO PAULO, 1998). Entretanto, o que percebemos com relação ao IFG – Campus Itumbiara é que não se adequa a essa sugestão, mesmo se tratando de um texto ainda da década de 90.

Dessa forma, é preciso que o conceito de recuperação seja bem analisado e compreendido, mas antes, é preciso repensar o próprio conceito de educação escolar, já que a recuperação é advinda dela. A Educação consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, desenvolvimento das capacidades: cognitivas, afetivas, motoras, inter-relação pessoal e social. De posse desses conhecimentos, devemos compreender então que não se pode resumir algo tão complexo em uma prova de recuperação.

Por fim, buscamos saber a opinião dos estudantes em relação aos resultados da das

avaliações. Quisemos saber se ele pode interferir negativa ou positivamente na relação entre professor e estudante. Fizemos essa mesma pergunta durante a entrevista com os docentes, e esses, consideram que tanto o tipo de instrumento utilizado quando os resultados advindos deles podem sim, interferir de forma negativa na boa relação professor x estudante.

Dos vinte estudantes que participaram dos dois Grupos Focais apenas dois disseram que não encontram correção entre a avaliação e a relação entre estudantes e professores e que isso depende do professor e da situação. Os demais acreditam que os instrumentos de avaliação podem sim afetar negativamente essa relação. Nos excertos abaixo separamos em duas categorias: os pontos negativos e os positivos:

Quadro 8 – Como a avaliação pode afetar a relação entre os professores e os estudantes

CATEGORIAS	EXCERTOS
<p><b>Negativos</b></p>	<p>Não é o que o professor falou. Mas cria um bloqueio. O professor tirou nota por causa de bobeira (Estudante GF de Química).</p> <p>Mas quando a sala inteira vai mal na prova, junta a sala toda para falar mal do professor. <b>Pega raiva do professor</b>, mas às vezes o professor não fez nada de errado. Mas a turma tem dificuldade, é uma matéria mais difícil e todo mundo foi mal na prova [...] (Estudante GF de Química).</p> <p>Depende da correção do professor. Ele está lá e deu a matéria, passou uma avaliação, então o aluno tira nota ruim. Então a gente fica meio assim porque ele <b>não está dando muita atenção pra gente</b>, não está se preocupando tanto, mas obrigação dele está feita e ele não precisa fazer mais que aquilo, mas a gente acaba pegando raiva disso (Estudante GF de Química).</p>
<p><b>Positivos</b></p>	<p>Não. Porque tem professores que a gente <b>não tem aquela afinidade</b>. Mas normalmente um professor que você tem aquela afinidade ele não fica decepcionado. Ele quer saber o que aconteceu com você? Por que você está assim, aconteceu alguma coisa na sua vida pessoal? (Estudante GF de Eletrotécnica).</p> <p>Concordo. <b>Depende muito do tipo de professor</b>. Por exemplo, a (Professora) maravilhosa, esse ano vou levar dependência, porque não sou boa em Matemática. Mas assim, eu gosto muito dela. Porque às vezes ela parece não sei, <b>uma mãe</b>. Agora, tem professor que é “não me toque”. O Aluno está aqui embaixo e o ser humano está aqui em cima (Estudante GF de Eletrotécnica).</p>

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Nota-se pelos excertos dos estudantes que acreditam que a avaliação pode afetar negativamente sua relação com os professores que ela pode “criar um bloqueio”, fazer o

estudante “pegar raiva” e se sentir distante do professor. Entendemos, assim como Osti (2012), que se o estudante vivencia uma experiência de sucesso, constrói uma representação positiva, mas ao contrário, se vivencia uma experiência de fracasso, constrói uma representação negativa de si e do professor.

Os dois estudantes que elencaram pontos positivos da avaliação na relação professor x estudante afirmam que isso depende “do tipo de professor”. Ou seja, para eles, não é o resultado final da avaliação, mas como o docente conduz a situação de aparente “fracasso”. Enfatizam que a aproximação do docente e a preocupação demonstrada por ele a fim de ajudar o estudante a se autoavaliar é que faz toda a diferença. Segundo Osti e Brenelli (2013), a base de todo processo de aprendizagem é a relação professor e estudante e esta deve ser constituída tendo por base a troca de conteúdo, de conhecimentos e de afeto.

As autoras supracitadas defendem que os estudantes com uma imagem negativa da escola estudam menos. Consideram, também, que as críticas e os comentários negativos feitos por professores podem reforçar a percepção de que o estudante seja incapaz. Ao contrário, igualmente, quando o professor o trata com menos entusiasmo e incentivo, é provável que o estudante acabe por representar negativamente a si mesmo.

Perrenoud (1999) alerta que o caráter de confiança demanda a boa execução da avaliação formativa. Isso porque esse tipo de avaliação ocorre somente com a relação de confiança entre professor e estudante, exigindo do docente a capacidade de fazer articulações necessárias para a regulação da aprendizagem. Porquanto, entendemos que seja preciso que haja uma boa relação entre professor e estudante, e essa não pode ser abalada pelo instrumento escolhido ou pelo modo como foi elaborada e/ou corrigida a avaliação.

Diante de todo o exposto sobre as falas de professores e estudantes participantes da pesquisa, tornou-se necessário a elaboração de um Produto Educacional com o vislumbre de fornecer aos professores diferentes formas e abordagens para a realização de uma avaliação de caráter formativo, conforme necessidade apontada por ambos os grupos de participantes. Assim, a próxima seção será voltada para a apresentação desse material que compõe este trabalho de pesquisa.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

Nesta seção serão explicitados os caminhos percorridos na construção do produto educacional e apresentação do material aos professores. Descreveremos também a avaliação realizada pelos docentes após a apresentação. Com a conclusão da dissertação e validação do material pela banca avaliadora, o produto será disponibilizado em repositório do ProfEPT e na Plataforma Virtual de Material Educativo (eduCAPES).

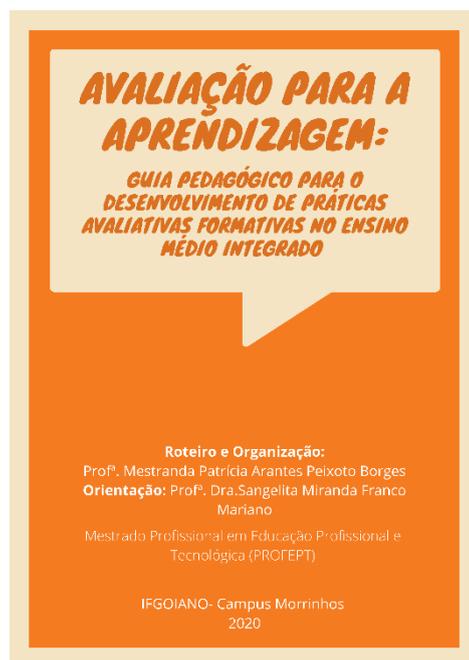
### 5.1 Construção do Produto

O presente estudo nos possibilitou elencar os principais desafios enfrentados por docentes e estudantes no ensino integrado integral no que se refere à avaliação da aprendizagem. Buscamos por meio dele trazer à comunidade, uma reflexão baseada na análise dos dados coletados junto aos que vivenciam e enfrentam tais desafios no dia-a-dia.

O documento da área de Ensino (BRASIL,2013), deixa clara a orientação de que pesquisas realizadas nessa área, devem, além da dissertação, constar o desenvolvimento e aplicação de um produto educativo. O trabalho com estes produtos, devem colaborar de forma eficaz e inovadora, na melhoria da prática pedagógica e no trabalho do professor em sala de aula. Temos como exemplos de produtos educacionais sequências didáticas, cursos de formação continuada, aplicativos, sites, blogs, livros e guias em formatos digitais dentre outros (BRASIL, 2013).

Conforme o regulamento Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, é necessária a apresentação e aplicação de um produto educacional que, de acordo com Moreira (2004, p. 134), um trabalho de conclusão de curso deve ser o resultado de uma pesquisa [...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica. Com a mesma perspectiva, Kaplún (2003, p. 46), esclarece que material educativo (ou produto educacional) refere-se a algo que “em determinado contexto, facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado”, podendo ser um “objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) ”.

Figura 10: Capa do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Deste modo, de acordo com os dados coletados e a análise realizada sobre as vivências de professores e estudantes em relação às práticas de avaliação da aprendizagem no Campus Itumbiara, foi criado, como produto educacional, um livro em formato digital, com o título “Avaliação para a aprendizagem: guia pedagógico para o desenvolvimento de práticas avaliativas formativas no ensino médio integrado”, (figura 10), que pode ser visualizado na íntegra, no Apêndice F.

Escolhemos o formato digital por oferecer uma maior facilidade no acesso, podendo ser consultado por meio de download de computadores, celulares, tablet e notebooks. O referido produto educacional foi pensado e produzido com uma linguagem leve e acessível, com um formato dinâmico, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão da proposta e a posterior adequação e utilização dos interessados em sua prática pedagógica.

O livro em formato digital foi dividido em três partes, sendo a primeira voltada para as falas dos estudantes, as percepções em relação à avaliação que os estudantes apresentaram durante a participação nos grupos focais, seus anseios, expectativas e críticas para com a avaliação vivenciada por eles na instituição. A segunda parte a fala dos docentes, que assim como os estudantes, apresentaram suas concepções, expectativas, críticas e suas diferentes formas de avaliar nas turmas em que lecionam. Por fim, a última parte, apresenta possibilidades de métodos avaliativos que podem ser utilizados sob a perspectiva da

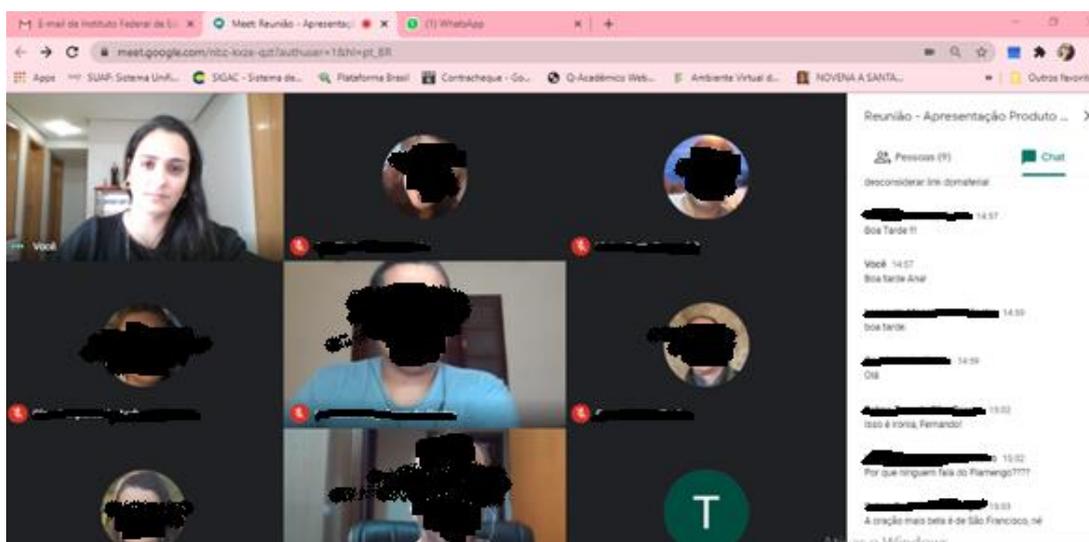
avaliação formativa e as considerações finais bem como referências utilizadas na produção do material.

O produto foi testado junto aos coordenadores de curso do ensino médio integrado, coordenador acadêmico da instituição e para os docentes (os entrevistados e os demais docentes) dos dois cursos, por entendermos necessário o conhecimento dos mesmos sobre resultado da pesquisa e por vislumbrarmos, no material possibilidades teóricas e práticas de reavaliação do fazer pedagógico em sala de aula.

## 5.2 Apresentação e Avaliação do Produto

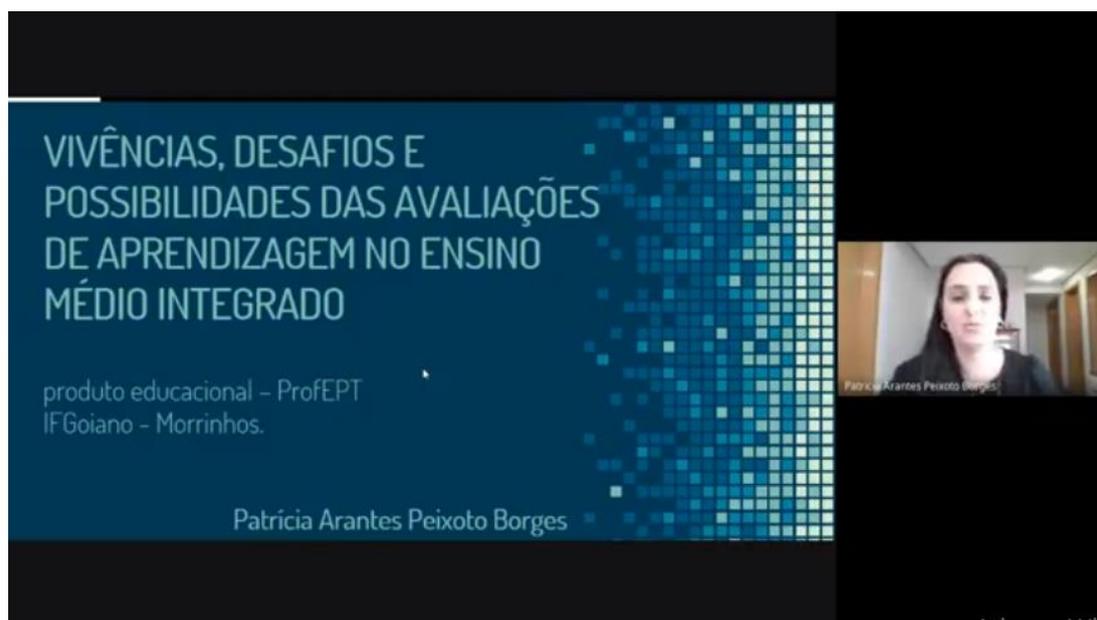
A apresentação do produto educacional aconteceu por meio de um convite feito aos docentes e coordenadores de curso via *e-mail*, constando a data (05 de outubro de 2020), horário (16 horas) e *link* da reunião de apresentação via *google meet*.

Figura 11: Reunião de apresentação do produto



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Figura 12: Reunião de apresentação do produto



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

A reunião de apresentação (figuras 11 e 12), teve a duração de duas horas compareceram vinte docentes e os dois coordenadores de curso, que participaram ativamente, se posicionando por meio do *chat* fazendo inferências orais, colocando suas percepções dos resultados e fazendo questionamentos. Ao final da reunião foi disponibilizado aos participantes, o *link* para avaliação do material.

Entendemos como positiva a participação de vinte, dos trinta e nove docentes que trabalham no ensino médio integrado, afinal, a pandemia impôs a todos um ritmo de trabalho diferenciado, com atividades síncronas e assíncronas que tomaram um pouco mais tempo de trabalho do professor, alguns justificaram aulas ou atendimento à estudantes no momento da aplicação. Um ponto de atenção que podemos elencar foi a quantidade de devolutivas da avaliação, dos vinte professores que participaram apenas oito nos enviaram seus apontamentos, solicitamos posteriormente a avaliação por meio de mensagens via *WhatsApp*, os docentes se desculparam e se comprometeram com o envio, recebemos então, mas dos formulários, totalizando dez, para nossa análise.

Observamos para a construção da avaliação, as proposições de Kaplún (2003) e Leite (2018), que aponta caminhos para a avaliação do material educativo como questionar a atração, compreensão, aceitação e mudança da ação. Partindo desta proposta, avaliação foi estabelecida conforme quadro abaixo:

Quadro 9: Avaliação do produto educacional

<b>Crítérios para a avaliação do produto</b>	<b>Avaliação dos docentes</b>
Com relação à proposição deste material, como você avalia a iniciativa.	80% Extremamente positiva 20% Positiva 0% Nem positiva nem negativa 0% Negativa 0% Extremamente negativa
Com relação ao seu conteúdo, o material poderá contribuir para o trabalho docente na instituição como fonte de consulta e como subsídio pedagógico.	50% Sempre 50% Muitas vezes 0% Às vezes 0% Raramente 0% Nunca
O material pode ser utilizado em diferentes níveis de ensino.	60% Sempre 30% Muitas vezes 10% Às vezes 0% Raramente 0% Nunca
Sua leitura é dinâmica e as informações técnicas foram suficientes para a compreensão do texto.	90% Sempre 10% Muitas vezes 0% Às vezes 0% Raramente 0% Nunca
Na sua opinião, a estética e organização do material, sua apresentação, a forma como foi elaborado, texto, ilustrações, sugestões de métodos avaliativos, favorece a compreensão da proposta.	100% Sim, totalmente 0% Parcialmente 0% Quase nada 0% Não favorece
Os capítulos do material educativo apresentaram uma sequência lógica coerente ao que foi proposto, trazendo embasamento teórico, possibilitando uma reflexão do processo de avaliação.	100% Sim 0% Muitas vezes 0% Às vezes 0% Raramente 0% Nunca

Fonte: Elaborado pela Autora (2020)

Analisando as respostas do quadro, consideramos que as avaliações do material apresentado, à luz das questões propostas no formulário, foram positivas, entendemos que o produto atendeu a proposta inicial da pesquisa, de, por meio das perspectivas de docentes e estudantes, apontar caminhos para o trabalho com a avaliação formativa no ensino médio integrado.

Na questão relativa à pertinência do produto educacional em todos os níveis de ensino, tivemos a colocação de um docente que entende ser relevante no ensino médio, e para o ensino superior, com adaptações. O produto pode ser útil principalmente no ensino médio, caso os professores precisem aprofundar sobre diferentes formas de avaliar os alunos,

com ênfase na avaliação formativa, para outros níveis é possível fazer adaptações (PROFESSOR 5, 2020).

Observando também, os apontamentos deixados nas opiniões gerais sobre o produto, percebemos opiniões favoráveis no tocante à linguagem utilizada, à aplicabilidade, à acessibilidade, e a possibilidade de reprodução/utilização da proposta, como demonstramos abaixo:

O texto flui facilmente, foi de fácil compreensão, e leitura agradável. as imagens complementaram o entendimento, facilitando a apropriação das ideias proposta (PROFESSOR 3, 2020)

A proposta apresentada nos faz refletir com um olhar diferente do que estamos acostumados no cotidiano da escola. a rotina e sobrecarga de trabalho nos distancia de reflexões tão importantes na nossa prática como avaliação. (PROFESSOR 1, 2020).

Qualquer nível de ensino necessita de um processo de avaliação que seja significativo. o material aponta caminhos para isso (PROFESSOR 9)

Sinceramente, acredito que as pesquisas no campo educacional deveriam, pelo menos procurar resultados semelhantes, uma vez que este produto tem aplicabilidade e pode contribuir na orientação da prática docente de maneira positiva (PROFESSOR 4, 2020).

A estrutura da proposta foi bem sistematizada, a deixar claro as provocações e sugestões no que diz respeito ao processo avaliativo, bem como instrumentos possíveis de serem utilizados na identificação da aprendizagem, que é muito mais que somente somatório de notas (PROFESSOR 2, 2020).

O produto educacional resultante desta pesquisa alcançou seu propósito, de promover reflexões e subsidiar possíveis mudanças de práticas, privilegiando decisões avaliativas que promovam aprendizagem significativa, apresentou clareza em relação aos objetivos, deixando explícitas as percepções dos participantes da pesquisa, portanto pode servir de referência para docentes que desejam trabalhar com perspectivas de avaliação formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou ajudar na compreensão sobre como as avaliações das aprendizagens têm sido realizadas e entendidas nos cursos técnicos integrados de nível médio no IFG – Campus Itumbiara. Para atender a este objetivo organizamos o estudo em seções, sendo apresentada inicialmente a introdução na qual comportou alguns estudos que embasaram e motivaram a execução desta pesquisa, bem como os caminhos metodológicos os quais optamos por seguir.

Nos deparamos com muitas dificuldades ao longo dos estudos iniciais para a elaboração do projeto de pesquisa, o qual foi aprovado por dois Comitês de Ética em Pesquisa, um do IFG, localidade da pesquisa e outro da instituição promotora do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. A busca por pesquisas que tinham como temática a avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico e integrado nos Institutos Federais foi bastante demorada, e dificultosa. Existem poucas dissertações e teses com esta temática e isto nos motivou ainda mais a pesquisar sobre o assunto e a propor novas formas de avaliação a serem realizadas com enfoque na avaliação formativa.

A segunda seção foi dedicada a abordar a temática sobre educação profissional no Brasil e realizar sua contextualização. Traçamos nesta seção um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e da instituição participante da pesquisa. A construção deste aporte teórico e reconhecimento da legislação que abrange os Institutos Federais desde a sua criação nos permitiu discutir as mudanças relativas à implantação e organização do ensino técnico integrado de nível médio.

Procuramos na terceira seção contextualizar a avaliação da aprendizagem de acordo com seus princípios e concepções ao longo dos anos e conhecer a relação existente entre avaliação e aprendizagem significativa conforme o que apontaram os teóricos utilizados como referencial teórico que utilizamos. Os breves estudos sobre as Tendências Pedagógicas compuseram esta seção facilitaram o reconhecimento sobre os diferentes papéis dos estudantes e professores ao longo da história. E nesse cenário, apesar de todos os esforços e estudos já realizados, ainda é possível vislumbrar um caráter avaliativo classificatório e tradicional, no qual o estudante é responsabilizado pelo fracasso nos testes e provas aplicados como forma avaliativa.

A quarta seção abordou a avaliação no contexto do IFG e perpassou a análise dos dados construídos a partir dos documentos institucionais do IFG, bem como das entrevistas e grupos focais com os participantes da pesquisa. Nos documentos oficiais do IFG é possível

verificar poucos pontos específicos sobre a avaliação da aprendizagem, sempre voltando-se apenas para a obrigatoriedade de aplicação de pelo menos dois instrumentos avaliativos. Nos Regulamentos Acadêmicos dos Cursos chega a aparecer a ideia de observação diária como forma de avaliação, apreensão entre teoria e prática e autoavaliação, porém não há uma descrição específica sobre como devem ser realizadas as avaliações e como elas irão compor o rol de procedimentos avaliativos utilizados pelos professores. Concluimos que, se por um lado o professor pode ter a liberdade de escolher entre diversos meios, por outro ele pode apenas utilizar métodos dissociados entre si sem que exista um planejamento ou uma utilização processual ao longo do período letivo, como foi apontado por estudantes durante os grupos focais.

Os textos idênticos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Química e Eletrotécnica possuem textos idênticos no que tange à ideia de avaliação da aprendizagem. O texto orienta para uma avaliação processual, apesar de não citar a avaliação formativa. Assim, quando verificamos nas falas de professores e estudantes os traços de avaliação tradicional e classificatória percebemos uma dicotomia entre o que é abordado nos documentos oficiais e o que é de fato a práxis pedagógica em sala de aula.

A crítica apontada pelos estudantes está na pouca diversificação dos instrumentos avaliativos e sobre como os professores utilizam a nota como punição ou motivação. Os seminários e provas apareceram constantemente nas críticas dos estudantes, que apontaram as avaliações como sempre muito pontuais e voltadas para a aprovação e reprovação escolar. Os professores, por sua vez, apontaram que conhecem, ao menos em teoria a avaliação contínua e formativa, mas que não costumam utilizar desta forma por falta de tempo e de conhecimento sobre como efetivá-la em sala de aula.

Os estudos teóricos, dos documentos e as percepções apresentadas por professores e estudantes foram primordiais para a compreensão sobre a necessidade de formação específica sobre avaliação junto aos professores do IFG – Campus Itumbiara. A instituição tem promovido nos últimos anos abordagens teóricas a respeito do tema, o que, na visão dos professores participantes da pesquisa, não é o suficiente para mudar a práxis existente nesse contexto. Assim, a proposta de uma cartilha voltada a demonstrar para os professores que é possível diversificar os instrumentos avaliativos e que estes podem contribuir para a realização de uma avaliação formativa baseada na ideia de Aprendizagem Significativa tornou-se viável.

Entendemos, a partir do que foi exposto pelos professores participantes da pesquisa, que as atividades de Planejamento Pedagógico ofertadas o início dos semestres letivos não

tem sido avaliada positivamente pelos docentes. Como na formação inicial da docência a avaliação ainda não é um tema muito abordado, entendemos como possível a utilização dos momentos de planejamento para a exposição de sugestões de ações práticas aplicáveis para o contexto das disciplinas ofertadas pela instituição. O compartilhamento de ideias pode torna-se um importante mecanismo de mudança e um (re)pensar sobre a prática avaliativa da instituição.

Apesar de a avaliação ainda ser percebida pelos professores e estudantes como uma forma de “medir” ainda há traços da avaliação formativa nas falas dos participantes da pesquisa. Assim, compreendemos que tanto professores quanto estudantes já percebem que a prova não é suficiente como forma avaliativa, e que para mudar esse conceito é necessário compor a “nota” com mais instrumentos avaliativos que correlacionam entre si e não são utilizados apenas ao final do processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa nos permitiu perceber a importância de conhecer as vozes dos sujeitos participantes da avaliação da aprendizagem. Pudemos perceber que os estudantes conseguem expressar suas necessidades avaliativas e devem participar do processo de planejamento avaliativo. Assim, a avaliação passa a ter sentido conforme o contexto da sala em que se insere. Cabe ao professor realizar a avaliação diagnóstica a fim de conhecer como os estudantes aprendem, como estão no processo de ensino e aprendizagem e para estabelecer parâmetros avaliativos para determinado período de tempo.

A Aprendizagem Significativa, bem como a avaliação formativa, muito discutidas nesta pesquisa são abordagens possíveis de existirem e podem ser correlacionadas. Entendemos que ambas as ideias teóricas o estudante é colocado como participante ativo de sua aprendizagem. Nesse sentido, é imprescindível que ele conheça todas as etapas pelas quais irá passar e pelas quais será avaliado.

Por fim, compreendemos que a disponibilização do Produto Educacional apresentado neste estudo poderá contribuir com a diversificação dos métodos avaliativos. Porém, ainda nos preocupa a forma com que ele será utilizado em sala de aula, pois compreendemos que de nada adianta ter diversos instrumentos avaliativos, se não existir um preparo teórico e pedagógico para compor a avaliação formativa.

Assim, entendemos que nosso estudo não se esgota com estas discussões e que a mudança nesse cenário avaliativo tradicional ocorrerá de forma gradativa. Mas, o exercício desta pesquisa pode nos permitir trazer novas discussões e concepções, além de apresentar as diversas necessidades apontadas por estudantes e professores. Esperamos, assim, que esta pesquisa contribua de forma teórica com o referencial aqui apresentado e de forma prática

com a ampla divulgação e aplicação do Produto Educacional. Que esta seja uma oportunidade de os professores ouvirem mais os estudantes e que possam planejar de forma conjunta com eles uma prática avaliativa mais formativa e humana. Da mesma forma, esperamos que este estudo contribua com novas pesquisas na área da educação com vistas à avaliação nos Institutos Federais.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Plátano. Edições Técnicas. Tradução ao português de Lígia Teopisto, do original *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BATISTA, H. M. A.; GURGEL, C. R.; SOARES, L. de A. **A Prática pedagógica da avaliação escolar:** um processo em constante construção. 2006. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BISPO, F. C. da S. Formação Profissional e cidadania A contribuição do PRONATEC. **Anais do XII SEGET.** Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/24622371.pdf> . Acesso em: 20 de jan. 2020.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia da UFSC.** v.2, nº 1 (3), 2005.
- BORGES, S. M. **Possíveis contribuições da psicologia à educação profissional tecnológica:** uma análise comparativa de grades curriculares. Santa Maria: 65f. 2013. Monografia (Especialização) – Celer Faculdades.
- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida:** é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.
- BRANDÃO, M. A. G. et al. V diagram as a tool for analytical integration of theoretical, conceptual, and methodological knowledge in health care. **Rev Gaúcha Enferm.** 2018; 39: e 2017-0015.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro 1909. Crea nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 3.552** de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm). Acesso em: 11 nov. 2018.
- BRASIL **Lei nº 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20e%20segundo%20grau](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20e%20segundo%20grau). Acesso em: 20 de ago. 2020.

BRASIL **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de e Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em 11 de ago. 2020.

BRASIL **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm). Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996; Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 de mai. 2020.

BRASIL **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

BRASIL **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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 06 de set. 2020.

BRASIL **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. Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL **Ministério da Educação**. Homenagem ao centenário da Rede Federal de Educação. 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)  
Acesso em 20 de jan. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL **Resolução 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a

pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL **Censo Escolar 2018/INEP/MEC**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 set. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2014.

CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica - Rio de Janeiro, 1900-1930**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSUP/IFG. **Resolução nº 22**, de 26 de dezembro de 2011. Aprova o regulamento acadêmico dos cursos da educação técnica de nível médio integrada ao ensino médio do Instituto Federal de Goiás. 2011. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao222011.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CRUZ, V. C. O.; LIMA, C. R.; FERNANDES, C. A. Práticas pedagógicas no ensino da contabilidade pública. **Movendo Ideias**, Belém, v. 14, n.2, p. 59-77, ago./dez. 2009.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília, DF: Flacso, 2005.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCISCO FILHO, G. **Panorâmica das Tendências e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Campinas: Átomo, 2011.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 2. ed. Rio de Janeiro. Vozes 2009.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Rev. Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, jul-dez 2010.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado:**

concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, A. C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M. de. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: origens e trajetórias**. **Vozes dos Vales**, Diamantina, v. , n. 13, p.1-18, maio 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOWIN, D.B. **Educating**. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1981.

GOWIN, D. B.; ALVARES, M. **The art of educating with V diagrams**. New York: Cambridge University Press, 2005.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Edição revisada. 4. ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1994.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. **O Jogo contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar-Respeitar primeiro depois educar**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IFG. **Apresentação da instituição**. Publicado em 2019. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/itumbiara/apresentacao>. Acesso em: 01 set. 2019

IFG **Plano de Desenvolvimento Institucional (2012 a 2016)**. Construído coletivamente durante os debates do Congresso Institucional Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2013. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

IFG **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019- 2023)**. Construído coletivamente durante os debates do Congresso Institucional Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/5431/Minuta\\_pdi\\_2019\\_2023\\_181121.pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/5431/Minuta_pdi_2019_2023_181121.pdf).

Acesso em: 20 jun. 2019.

**IFG Projeto Pedagógico do curso técnico em Química integrado ao ensino médio do IFG Campus Itumbiara.** 2015.

**IFG Projeto Pedagógico do curso técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio do IFG Campus Itumbiara.** 2017.

JOSÉ FILHO, P. M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa.** Franca: UNESP - FHDSS, p. 63-75, 2006.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista,** Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KUNZER, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** -Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, nov. 2009.

KUENZER, A. Z. (Org) **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, E. S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Meaningful Learning Review.** v. 1, p. 25-35, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C **Didática.** São Paulo, Cortez: 2008.

LORENCINI, P. B. M. **Avaliação Diagnóstica:** um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino de matemática para os alunos do 8º ano. Monografia de especialização em educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2013. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4433/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_73.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4433/1/MD_EDUMTE_2014_2_73.pdf) Acesso em 10 de jan. 2020.

LUCKESI, C. C **Entrevista sobre avaliação da aprendizagem:** compreensão e prática. Entrevista publicada no jornal do Brasil em 21-07-2000. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_jornal\\_do\\_brasil2000.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_brasil2000.pdf). Acesso em: 12 jul. 2019.

LUCKESI, C. C **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2004.

MACEDO, L. de. **Avaliação na Educação.** Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, G.; THEOPHILO, C. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MELCHIOR, M. C. **O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação**. 2. ed. Porto Alegre: Premier Editora, 2004.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000, p. 98-1010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. On-line Version. v. 56, nº 1, Campinas, Jan. 2017.

MIRANDA, P. V. **A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: para além da instrução**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria/RS, 2017.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MOREIRA, M. A **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.

MOREIRA, M. A Aprendizagem Significativa em mapas conceituais. **Textos de Apoio ao Professor de Física**, Brasil, Vol. 24, N. 6, mar. 2013

MOREIRA, M. A **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula inaugural publicada na Revista Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

NUHS, A. C.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. São Paulo, **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, M. L. L. de. **As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). Coordenação Local Profept/IFPE -

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. de F. O Atual Cenário da Educação Profissional no Brasil. In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba, 2013. Anais, Curitiba: PUC Paraná, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126\\_4720.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126_4720.pdf). Acesso em: 01 dez. 2019.

OSTI, A. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais**. 1. ed. Jundiá/SP: Paco Editorial, 2012.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, vol.18 n. 3, Itatiba, Sept./Dec. 2013.

PARANÁ. OTP - Pedagogia Liberal - Tendência Pedagógica Escola Nova Não-Diretiva. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED- PR). 2019. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=356>. Acesso em 20 de jan. 2020.

PARO. V. H. **Gestão democrática das escolas públicas**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Ática. 2000.

PEREIRA, B. A. F. **A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio técnico integrado de tempo integral no IFG – Formosa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2017.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993.

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

PIRES, M. AL. **Imagens Institucionais da Modernidade: a educação profissional em Goiás (1910 – 1964)**. Dissertação (Mestrado). Universidade federal de Goiás, Faculdade de História, 2014).

PRATES, C. A. **A avaliação no ensino técnico integrado: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO – Campus Vilhena**. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho Científico. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

QUADROS, R. dos S. Gustavo Capanema: a organização do ensino primário brasileiro no período de 1934 – 1945. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/matematica\\_dissertacoes/dissertacao\\_raquel\\_santos\\_quadros.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/matematica_dissertacoes/dissertacao_raquel_santos_quadros.pdf) Acesso em 20 de jan. 2020.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 2003, p. 109-116.

SANT'ANA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Autores Associados, 2014.

SANTOS, J. A. S. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003, p. 205-224.

SANTOS, V. A. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva dos professores que lecionam a disciplina de química no ensino médio integrado do IFPE**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2019.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE Nº 05/98**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/i0598.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SAVIANI, D. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias retirado de FERRETI, Celso, J. et al. (org) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SIMÕES, C. A. **Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. ISSN 1414-4077 ISSN 1982-5765.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Cien. Cogn.**, 12, 72-85. 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

TAVARES, R Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Revista Ciências e Cognição**. v. 3, p. 94-100, 2008.

TEIXEIRA, P. M. M. Educação Científica e Movimento C. T. S. no Quadro das Tendências Pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências**. On Line 2011, 3 (1).

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. SP: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, C, S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, 2001 2(1), 1-15.

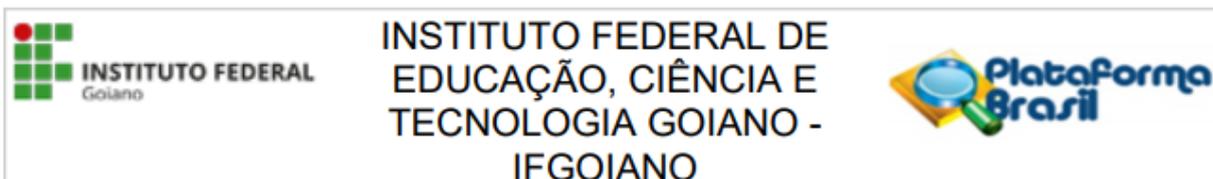
VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papiros, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. V. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**. v. 12, n 22. P. 159, jan/jun 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. V **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 8. ed. Campinas: Papiros, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. F. V **Avaliação no ensino médio: fragilidades e possibilidades de enfrentamento**. Avaliação interação como o trabalho pedagógico, 2017. Disponível em: <http://www.benignavillasboas.com.br/a-avaliacao-no-ensino-medio-fragilidades-e-possibilidades-de-enfrentamento/>. Acesso em: 07 out. 2019.

## APÊNDICE A- PARECER CONSUBSTANCIADO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS E DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS ITUMBIARA

**Pesquisador:** Patrícia Arantes Peixoto Borges

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 15027519.5.0000.0036

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.481.143

#### Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Este trabalho situa-se no campo da reflexão sobre as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Itumbiara, pensando a avaliação como um recurso indispensável para fornecer informações sobre como está se desenvolvendo os processos de ensino e de aprendizagem, não deve somente, servir para examinar o aluno ela deve ser compreendida pelo professor como processo de acompanhamento e compreensão da evolução, das limitações e das dificuldades dos estudantes para atingirem o êxito dentro da proposta que lhes foi imputada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, serão utilizados para a coleta de dados, análise documental, entrevistas e grupos focais, podendo assim analisar a percepção de docentes e discentes em relação ao processo. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para que a reflexão proposta se reverta em conhecimento e novas propostas de práticas avaliativas que colaborem com a permanência e o êxito dos estudantes no campus".

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO -  
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 3.481.143

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1351374.pdf	08/07/2019 16:39:58		Aceito
Outros	Respostasaspendingencias.docx	08/07/2019 16:24:29	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto.docx	08/07/2019 16:19:26	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Outros	Curriculosangelitamiranda.pdf	04/06/2019 09:19:55	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Outros	Curriculopatriciaarantes.pdf	04/06/2019 09:17:51	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Outros	Termocompromisso.pdf	31/05/2019 13:31:56	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	31/05/2019 13:30:19	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Outros	TermodeAnuenciaCoparticipante.pdf	30/05/2019 12:30:21	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/05/2019 08:17:12	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveis.pdf	29/05/2019 12:32:50	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDocentes.pdf	29/05/2019 12:32:04	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEAlunos.pdf	29/05/2019 12:31:50	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/05/2019 12:30:24	Patrícia Arantes Peixoto Borges	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

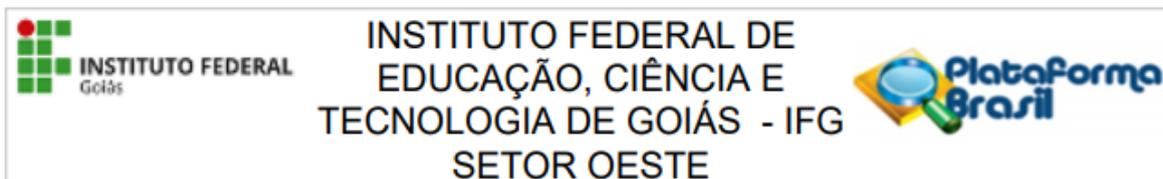
Continuação do Parecer: 3.481.143

GOIANIA, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:

**Sandra Adelly Alves Rocha**  
(Coordenador(a))

## APÊNDICE B- PARECER CONSUBSTANCIADO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG  
SETOR OESTE**

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIAS E DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS ITUMBIARA

**Pesquisador:** Patrícia Arantes Peixoto Borges

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 15027519.5.3001.8082

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.569.601

#### Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Este trabalho situa-se no campo da reflexão sobre as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Itumbiara, pensando a avaliação como um recurso indispensável para fornecer informações sobre como está se desenvolvendo os processos de ensino e de aprendizagem, não deve somente, servir para examinar o aluno ela deve ser compreendida pelo professor como processo de acompanhamento e compreensão da evolução, das limitações e das dificuldades dos estudantes para atingirem o êxito dentro da proposta que lhes foi imputada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, serão utilizados para a coleta de dados, análise documental, entrevistas e grupos focais, podendo assim analisar a percepção de docentes e discentes em relação ao processo. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para que a reflexão proposta se reverta em conhecimento e novas propostas de práticas avaliativas que colaborem com a permanência e o êxito dos estudantes no campus".

**Endereço:** Rua C-198 Quadra 500

**Bairro:** SETOR OESTE

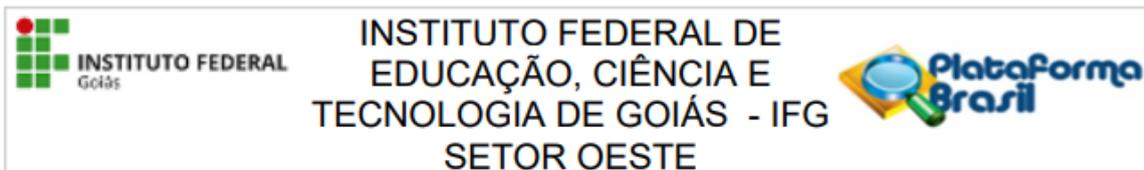
**CEP:** 74.270-040

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3237-1821

**E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 3.569.601

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

“Prezado Pesquisador, o CEP/IFG aprova seu projeto intitulado: Vivências e desafios das avaliações de aprendizagem no ensino médio integrado: Um estudo de caso no Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado pesquisador, o CEP/IFG APROVA seu projeto de pesquisa "VIVÊNCIAS E DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS ITUMBIARA" CAAE: 15027519.5.3001.8082.

Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013. Segundo essa normativa, o prazo para o envio do relatório final será de, no máximo, 60 dias após o término da pesquisa. O modelo do relatório final está disponível no site do CEP/IFG.

Conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/2012 é preciso: “f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa”.

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos somente serão aceitos se estiverem em conformidade com os modelos disponíveis no site do CEP/IFG: <https://www.ifg.edu.br/comites/cep>

**Endereço:** Rua C-198 Quadra 500

**Bairro:** SETOR OESTE

**CEP:** 74.270-040

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3237-1821

**E-mail:** cep@ifg.edu.br

Página 10 de 12

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 11 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Simone Paixão Araújo**  
**(Coordenador(a))**

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara: vivências e desafios no ensino médio integrado”.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Patrícia Arantes Peixoto Borges e tem como objetivo compreender como acontece o processo de avaliação das aprendizagens no Campus Itumbiara, na visão de docentes e estudantes.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail patricia.bio30@gmail.com ou telefone (64) 9 81398010.

Desde já agradeço o seu apoio!

- CONCORDO em participar da pesquisa
- NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

1 - Você é professor(a)

- Efetivo(a)
- Substituto(a)

2 - Em relação à sua formação você é:

- Bacharel
- Licenciado(a)

3 - Qual seu nível de formação?

- Graduado(a)
- Especialista
- Mestre(a)
- Doutor (a)
- Outro

4 - Quanto tempo você trabalha no magistério?

- de 1 a 5 anos
- de 5 a 10 anos

- ( ) de 10 a 20 anos
- ( ) mais de 20 anos

5 - Você possui licenciatura ou formação pedagógica complementar?

- ( ) Sim, sou licenciado(a).
- ( ) Sou licenciado(a) e possuo formação pedagógica complementar.
- ( ) Não sou licenciado(a), mas possuo formação pedagógica complementar.
- ( ) Não sou licenciado(a) e não possuo formação pedagógica complementar.

6 - O IFG oferta cursos de formação continuada, na área pedagógica, acessível aos docentes?

- ( ) Sim, o IFG oferta cursos de formação continuada aos docentes.
- ( ) Sim, o IFG oferta cursos de formação continuada aos docentes, mas não é acessível a todos.
- ( ) Não. O IFG não oferta cursos de formação continuada.
- ( ) Não sei.

7 – Você já participou de reuniões pedagógicas, debates, palestras, dentro do IFG Itumbiara, que tratassem do tema da AVALIAÇÃO?

- ( ) Sim, já participei.
- ( ) Não, nunca participei.

8 – O que você entende por avaliação de aprendizagem?

---

---

---

9 – Em sua opinião, para que serve a avaliação de aprendizagem?

---

---

---

10 – Em que momentos de sua prática pedagógica (início, meio, fim, outros) você realiza ações avaliativas?

---

---

---

11 – Quantos e quais instrumentos avaliativos costuma utilizar durante o bimestre?

---

---

---

12 – Em suas avaliações, qual instrumento avaliativo possui maior peso em termos de nota?

---

---

---

13 – Em seu entendimento, a recuperação tem cumprido seu papel da forma como é proposta no IFG Itumbiara? Caso não, justifique.

---

---

---

14 – No ensino médio integrado, você considera que o regulamento é adequado no que diz respeito à avaliação? Justifique a resposta.

---

---

---

15 – Pensando no TEMPO, você avalia que é possível cumprir, adequadamente, todas as etapas referentes ao processo de avaliação, estabelecidos pelo regulamento do ensino médio?

---

---

---

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara: vivências e desafios no ensino médio integrado”.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Patrícia Arantes Peixoto Borges e tem como objetivo compreender como acontece o processo de avaliação das aprendizagens no Campus Itumbiara, na visão de docentes e estudantes.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail patricia.bio30@gmail.com ou telefone (64) 9 81398010.

Desde já agradeço o seu apoio!

- CONCORDO em participar da pesquisa
- NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

1- Qual a sua turma?

- 2º ano Eletrotécnica
- 2º ano Química

2 - Qual o instrumento avaliativo é mais utilizado por professores em sua turma?

- Prova
- Trabalho de pesquisa
- Seminário
- Outro

Qual? \_\_\_\_\_

3 - Já realizaram dois ou mais instrumentos avaliativos no mesmo dia?

- Não.
- Sim, várias vezes.
- Sim, mas não acontece sempre.

4 - Qual instrumento avaliativo tem maior peso em relação à nota?

- As provas tem maior relevância.
- Os trabalhos de pesquisa tem maior relevância.
- Os seminários tem maior relevância
- Existe um equilíbrio entre o peso dos instrumentos.

5 - Os estudantes participam de decisões relativas à avaliação? Em Quais aspectos?

- Em relação à quantidade e a data de avaliações.
- Sobre o tipo de avaliações que preferem fazer (prova, trabalhos, seminários e/ou outros).
- Sobre a quantidade de questões e o valor de cada uma delas.
- Sobre o grau de dificuldade das questões.
- Sobre o assunto a ser avaliado.
- De vários aspectos descritos acima
- Os alunos não participam de decisões como estas.

6 - Após verificarem que uma avaliação aconteceu de maneira injusta, o que os alunos podem fazer?

- Falar com o professor.
- Abrir um processo solicitando revisão.
- Procurar a coordenação/gestão da escola.
- Nada, pois só acarretaria mais conflitos.
- Outro.

7 - Em sua opinião, para que serve a avaliação?

---

---

8 - O resultado de uma avaliação pode interferir negativamente na relação entre professor e aluno?

---

---

9 - Se pudesse mudar algo, em relação à forma como são avaliados, o que seria?

---

---

## **APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): Docentes**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “Vivências, Desafios e Possibilidades das Avaliações de Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: um Estudo de Caso no Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Patrícia Arantes Peixoto Borges pelo telefone: (64) 98139 8010 ou através do e-mail: patricia.bio30@gmail.com e também no endereço: Rua Franklin Xavier nº206, Edifício Atenas, centro, Itumbiara - Goiás. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia- Goiás ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

### **1. Justificativa, os objetivos e procedimentos.**

A pesquisa aqui apresentada é resultado do interesse em se promover no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara um diálogo que contribua com movimentos de reflexão da prática e da cultura de avaliação que já existe na instituição. Ela se justifica pela necessidade de se conhecer como a avaliação da aprendizagem acontece dentro da perspectiva de alunos professores e coordenadores de curso, podendo por meio da pesquisa, mapear os principais desafios e possíveis avanços.

Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa serão implementadas estratégias de investigação, como: entrevista gravada, com questões semiestruturadas, transcritas posteriormente e analisadas em categorias de conteúdo. As questões serão direcionadas de forma que se clarifiquem as práticas avaliativas utilizadas no Campus e qual

o entendimento de professores e alunos em relação ao impacto destas práticas para o aprendizado dos estudantes. Também será realizado levantamento dos documentos institucionais como regulamento dos cursos técnicos integrados, projetos pedagógicos dos cursos, ementas e planos de ensino de professores, planos estes, que serão solicitados no momento da entrevista após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura deste termo de compromisso.

## **2. Desconfortos, riscos e benefícios**

A pesquisa não oferecerá riscos físicos nem químicos, mas por ser utilizada como estratégia de investigação entrevistas e utilização de grupos focais, podem ocorrer, embora pequenos, riscos psicológicos para seus participantes, tais como: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, tomará todos os cuidados éticos na elaboração da entrevista (a mesma passará por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Assim, as entrevistas serão realizadas em local adequado e de forma sigilosa e privativa, após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo.

Será garantido o acesso aos resultados individuais e coletivos, será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio Campus.

## **3. Forma de acompanhamento e assistência**

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado ao SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal), o qual tem por

objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores.

#### **4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações do diário de campo, etc.) serão armazenados em local seguro, pela pesquisadora, por cinco anos, encerrado este prazo, os materiais serão picotados e destinados à reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

#### **5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada: “Vivências Desafios e Possibilidades das Avaliações de Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: um Estudo de Caso no Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Itumbiara/GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante.

**APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE):  
Alunos**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Vivências, Desafios e Possibilidades das Avaliações de Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: um Estudo de Caso no Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em relação às coletas de dados, para os estudantes do ensino médio, serão utilizados questionários, que serão aplicados por meio eletrônico. Para participar da pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo e não haverá benefícios diretos na sua participação, apenas os conhecimentos encontrados por meio deste estudo. Você será esclarecido(a) em qualquer dúvida que tiver e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade e a sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Após a pesquisa, a todos os envolvidos, serão feitas a devolutiva e a publicação dos resultados obtidos. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações do diário de campos etc.) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora por cinco anos. Encerrado esse tempo, os materiais impressos, serão picotados e destinados à reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. Porém, pode gerar situações de desconforto, pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais mesmo sem identificação. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio campus. Diante disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou materiais que indiquem sua participação não serão liberados sem a permissão do responsável por você. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada

pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá mudar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Morrinhos/GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

## **APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): Pais/Resonsáveis**

Seu filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “Vivências Desafios e Possibilidades das Avaliações de Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: Um Estudo de Caso no Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara”. O intuito do presente projeto de pesquisa é promover no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara um diálogo que contribua com movimentos de reflexão da prática e da cultura de avaliação que já existe na instituição. Ela se justifica pela necessidade de se conhecer como a avaliação da aprendizagem acontece dentro da perspectiva de alunos professores e coordenadores de curso, podendo por meio da pesquisa, mapear os principais desafios e possíveis avanços.

Em caso de recusa, você, nem seu filho (a) não serão penalizados de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Patrícia Arantes Peixoto Borges pelo telefone: (64) 98139 8010 ou através do e-mail: patricia.bio30@gmail.com e também no endereço: Rua Franklin Xavier nº206, Edifício Atenas, centro, Itumbiara - Goiás. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia- Goiás ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

### **1. Justificativa, os objetivos e procedimentos.**

A pesquisa aqui apresentada é resultado do interesse em se promover no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara um diálogo que contribua com movimentos de reflexão da prática e da cultura de avaliação que já existe na instituição. Ela se justifica pela necessidade de se conhecer como a avaliação da aprendizagem acontece dentro da perspectiva de alunos professores e coordenadores de curso, podendo por meio da pesquisa, mapear os principais desafios e possíveis avanços.

Para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa serão implementadas estratégias de investigação, como: entrevista gravada, com questões semiestruturadas,

transcritas posteriormente e analisadas em categorias de conteúdo. As questões serão direcionadas de forma que se clarifiquem as práticas avaliativas utilizadas no Campus e qual o entendimento de professores e alunos em relação ao impacto destas práticas para o aprendizado dos estudantes. Também será realizado levantamento dos documentos institucionais como regulamento dos cursos técnicos integrados, projetos pedagógicos dos cursos, ementas e planos de ensino de professores, planos estes, que serão solicitados no momento da entrevista após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura deste termo de compromisso.

## **2. Desconfortos, riscos e benefícios**

A pesquisa não oferecerá riscos físicos nem químicos, mas por ser utilizada como estratégia de investigação entrevistas e utilização de grupos focais, podem ocorrer, embora pequenos, riscos psicológicos para seus participantes, tais como: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. A pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, tomará todos os cuidados éticos na elaboração da entrevista (a mesma passará por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Assim, as entrevistas serão realizadas em local adequado e de forma sigilosa e privativa, após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo. Será garantido o acesso aos resultados individuais e coletivos, será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio Campus.

## **3. Forma de acompanhamento e assistência**

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais

dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado ao SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal), o qual tem por objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores.

#### **4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações do diário de campo, etc.) serão armazenados em local seguro, pela pesquisadora, por cinco anos, encerrado este prazo, os materiais serão picotados e destinados à reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

#### **5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada: “A avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara: vivências e desafios no ensino médio integrado”, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Morrinhos/GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante.

**APÊNDICE H- PRODUTO EDUCACIONAL**

# ***AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM:***

***GUIA PEDAGÓGICO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS  
AVALIATIVAS FORMATIVAS NO ENSINO  
MÉDIO INTEGRADO***

**Roteiro e Organização:**

Prof<sup>a</sup>. Mestranda Patrícia Arantes Peixoto Borges

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Sangelita Miranda Franco  
Mariano

Mestrado Profissional em Educação Profissional e  
Tecnológica (PROFEPT)

IFGOIANO- Campus Morrinhos  
2020

# CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Autora:** Prof<sup>a</sup>. Mestranda Patrícia Arantes Peixoto Borges

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011) e graduada em Licenciatura Plena em Biologia pela Faculdade de Ensino Superior de Itumbiara (1997). Especialista em Gestão Ambiental, pela Universidade Federal de Lavras (1999). Especialista em Orientação Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira (2002). Especialista em Gestão e Organização da Escola, pela Universidade Norte do Paraná (2007). Atualmente, é professora (Biologia) na Secretaria da Educação de Goiás e Pedagoga/Orientadora Educacional do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Itumbiara. Possui experiência na área de Educação, no ensino fundamental e médio com ênfase em Orientação Educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5773322799749040>

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). É especialista em Docência na Educação Superior, Universidade Federal de Uberlândia (2004). Mestre em Educação na Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" pela Universidade Federal de Uberlândia (2009) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação" (2016). Atualmente trabalha no Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Possui experiência na área de educação infantil; Políticas públicas educacionais, Práticas educativas, Avaliação e Estágio Supervisionado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1240496516313247>

## ÍNDICE

<b>04</b>	<b>Apresentação</b>
<b>05</b>	<b>Concepções de avaliação</b>
<b>07</b>	<b>Com a palavra: os estudantes</b>
<b>08</b>	<b>Percepção dos estudantes sobre como são avaliados</b>
<b>09</b>	<b>Crítica dos estudantes aos instrumentos avaliativos</b>
<b>10</b>	<b>Relação nota X avaliação na perspectiva dos estudantes</b>
<b>11</b>	<b>Melhor forma de avaliação na perspectiva dos estudantes</b>
<b>12</b>	<b>E o que dizem os professores?</b>
<b>13</b>	<b>Perspectiva dos professores sobre a sua forma de avaliar</b>
<b>17</b>	<b>Regulamentos e avaliação no IFG</b>
<b>18</b>	<b>Dificuldades para modificar a concepção de avaliação</b>
<b>19</b>	<b>Expectativas sobre formação continuada no campo da avaliação</b>
<b>20</b>	<b>Quais outros métodos de avaliação posso utilizar ao ponderar sobre estas falas?</b>
<b>21</b>	<b>Portfólio: função e importância na avaliação da aprendizagem</b>
<b>22</b>	<b>O que incluir no portfólio</b>
<b>23</b>	<b>Ficha de avaliação do portfólio</b>
<b>24</b>	<b>Mapa conceitual</b>

25	Importância do mapa conceitual
26	Modelo de mapa conceitual
31	Seminários: diversificando o método de avaliação
32	Seminário: um momento de interação entre os estudantes
34	Ficha de avaliação para o seminário
35	Provas diversificadas
37	CrITÉrios para elaboração de provas
40	TASA- Técnicas de Avaliação da Sala de Aula
42	TASA: "Paper de um minuto" e "Ponto mais obscuro"
43	TASA: "Sumário de uma frase", "Paráfrase direcionada" e "Fichas de aplicação"
44	Autoavaliação
46	Fichas de Autoavaliação
47	Modelo de ficha de autoavaliação
49	VÍdeos: uma proposta de uso didático na avaliação formativa
50	Feedback como uma estratégia de avaliação
51	Como realizar o feedback?
52	Vantagens e desvantagens do feedback
53	Considerações da autora
54	Referências

# Apresentação

Caro leitor, o produto educacional que aqui apresentamos faz parte dos resultados de pesquisa da Mestranda Patrícia Arantes Peixoto Borges sob orientação da professora Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Como Pedagoga e Orientadora Educacional do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Itumbiara, em constante contato com estudantes, pais e responsáveis, além dos docentes desta instituição, tenho percebido uma necessidade de apresentar algumas opções metodológicas de avaliação da aprendizagem com enfoque na Avaliação Formativa.

Este Guia Pedagógico é uma complementação dos estudos desenvolvidos durante o trabalho de pesquisa que resultou na dissertação intitulada como "A avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Itumbiara: vivências e desafios no ensino médio integrado". Portanto, caso exista alguma dúvida de caráter teórico e que necessite das discussões de autores e dos dados completos das falas de professores e estudantes sugerimos a consulta de todo o material a fim de elucidar estes pontos.

O Guia Pedagógico possui três sessões, sendo a primeira voltada para as falas dos estudantes participantes da pesquisa. Neste momento, os alunos apresentaram, durante a participação no grupo focal, suas percepções sobre como são avaliados, seus anseios, expectativas e críticas para com a avaliação vivenciadas por eles no IFG- Câmpus Itumbiara. A segunda parte apresenta algumas falas dos professores participantes da pesquisa e, assim como os estudantes, apresentam suas concepções de avaliação, expectativas, críticas e suas diferentes formas de avaliar as turmas em que lecionam. É importante destacar que as falas não foram retiradas na íntegra, mas foram mantidos seus contextos para facilitar a compreensão sobre a temática de avaliação.

A última sessão apresenta algumas possibilidades de métodos avaliativos que podem ser utilizados sob a perspectiva da avaliação formativa, discutida na dissertação de mestrado resultante da pesquisa a qual este trabalho faz parte. Por fim, trouxemos também algumas considerações da autora e as referências utilizadas na construção deste caderno de apoio. Portanto, esperamos que aproveitem este material e que construam sua práxis pedagógica de forma a incluir a avaliação formativa em todas as etapas de avaliação da aprendizagem em suas turmas.

## Concepções de avaliação

Para Sant'Anna (2014), a avaliação é o processo pelo qual se comprovam as modificações do comportamento e rendimento tanto do educando quanto do professor e do sistema, buscando se confirmar se a construção do conhecimento se processou. Já Haydt (2004, p. 10) pontua que, a avaliação consiste “[...] na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos”.

A avaliação como ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando construir (LUCKESI, 2013, p. 198).

Na avaliação formativa o conhecimento sobre os processos cognitivos e o estágio de desenvolvimento no qual se encontra o estudante são fundamentais para a interpretação dos resultados qualitativos. O processo de ensino e aprendizagem ocorre mediante a contextualização dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. As atividades devem ocorrer mediante negociação e condições previamente estabelecidas por todos os envolvidos. (PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2005).

A avaliação somativa é é conceituada como uma forma de “medir” o que foi aprendido ao final de um determinado período. Também serve para promover estudantes, para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecido para conclusão de cursos, para exercer certas ocupações ou para selecionar os que prosseguirão os estudos (VILLAS BOAS, 2006, p. 78).

## Concepções de avaliação

Freitas e colaboradores (2009) também discorrem sobre o equívoco existente na ideia de que a avaliação é apenas uma atividade formal exercida ao final do período letivo. Assim, há uma visão linear que a aprendizagem ocorre primeiro e, por último ocorre a avaliação da aprendizagem. Os autores esclarecem que é necessário olhar o trabalho pedagógico em sala de aula de acordo com sua natureza dinâmica e suas contradições, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem acontece conforme dois eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método. O autor ainda informa que a avaliação não pode acontecer apenas ao final, pois ela está vinculada diretamente aos objetivos e devem acompanhar o processo de aplicação dos métodos, formando um par dialético com eles. Freitas et al. (2009) compreende que o processo de ensino-aprendizagem depende da orientação dos objetivos propostos e da avaliação. Na perspectiva emancipatória

## **Com a palavra: Os Estudantes**



## Percepção dos estudantes sobre como são avaliados

F- "Uma crítica ao seminário é que muitas vezes o professor usa para adiantar conteúdo quando é muita matéria e reparte para os alunos apresentarem. As vezes você assiste um aluno explicar que não tem muita capacidade de explicar, tem dificuldade... Assim, você tem dificuldade maior de prestar atenção."

F - "No Seminário a gente aprende o que vai apresentar. A gente divide. Porque a gente acaba dividindo o que cada um vai fazer no grupo. Cada um sabe o básico do grupo, mas dos outros grupos não sabe nada."

F - "Aqui no IF cada professor escolhe o seu modo avaliativo. Tem professores muito diferentes, uns colocam trabalhos e provas, mas tem uns que só colocam provas."



A organização dos seminários deve seguir três etapas:

- Formação dos grupos de estudo;
- Discussão interna nos pequenos grupos sobre os temas propostos;
- Conclusão e apresentação dos trabalhos (UNL, 2013).



## Críticas dos estudantes aos instrumentos avaliativos

F - "Eu acho que a prova é importante. Sem a prova é muito difícil as pessoas correrem atrás do conteúdo. Mas, eu acho falha na questão de se você tiver um resultado negativo, você se sente muito mais reprimido do que seria o certo. O certo seria você ser influenciada e ser incentivada a buscar essa melhora de forma positiva e não negativa."

F - "A maioria dos professores preocupam mais com a prova. Então, às vezes, dá uma prova de 8 pontos e faz um trabalho sem precisar de conhecimento nenhum e que é só ir lá e copiar. São dois pontos de graça, porque tem que ter dois tipos de métodos avaliativos. As vezes se ele diminuísse o valor da prova para 6 pontos e nesses 4 pontos dá um trabalho para fazer em casa."

F- "É muito difícil porque a gente já tem uma carga horária muito grande. Quando começa uma prova vem todas, vem seminário... "  
 F - "É difícil para o professor, porque não tem só a nossa turma, têm várias outras turmas."  
 F - "o professor poderia aplicar essa prova mais cedo e não deixar para a última semana que está mais ferrado."

A avaliação formativa ocorre ao longo do percurso, assim como solicitam estes estudantes. Apesar de não conseguirem nomear de acordo com uma definição teórica o tipo de avaliação que gostariam de vivenciar, é possível perceber nas falas traços da avaliação formativa. Porém, é importante destacar que os objetivos devem estar claros para o professor e para o aluno. A avaliação formativa está voltada para a formação do aluno e contribui para a redefinição de ações e estratégias de ensino (GAVASSI, 2012).



## Relação Nota x Avaliação na perspectiva dos estudantes

M- "Tem professor que mesmo você errando coisas básicas eles tiram nota alta, nota considerável e as vezes até mais."

F - "Ele decide depois quanto vai valer cada questão."

F - "A primeira coisa quando você pega sua prova para olhar: O que aconteceu? Ninguém sabe e ninguém consegue adivinhar como perdeu (nota)."



"Preparar instrumentos de avaliação, sobretudo as provas escritas, exige do professor conhecimento específico, habilidades para contextualizar e utilização de linguagens que tornem a questão clara e objetiva." (MORETTO, 2005, p. 123).

## Melhor forma de avaliação na perspectiva dos estudantes

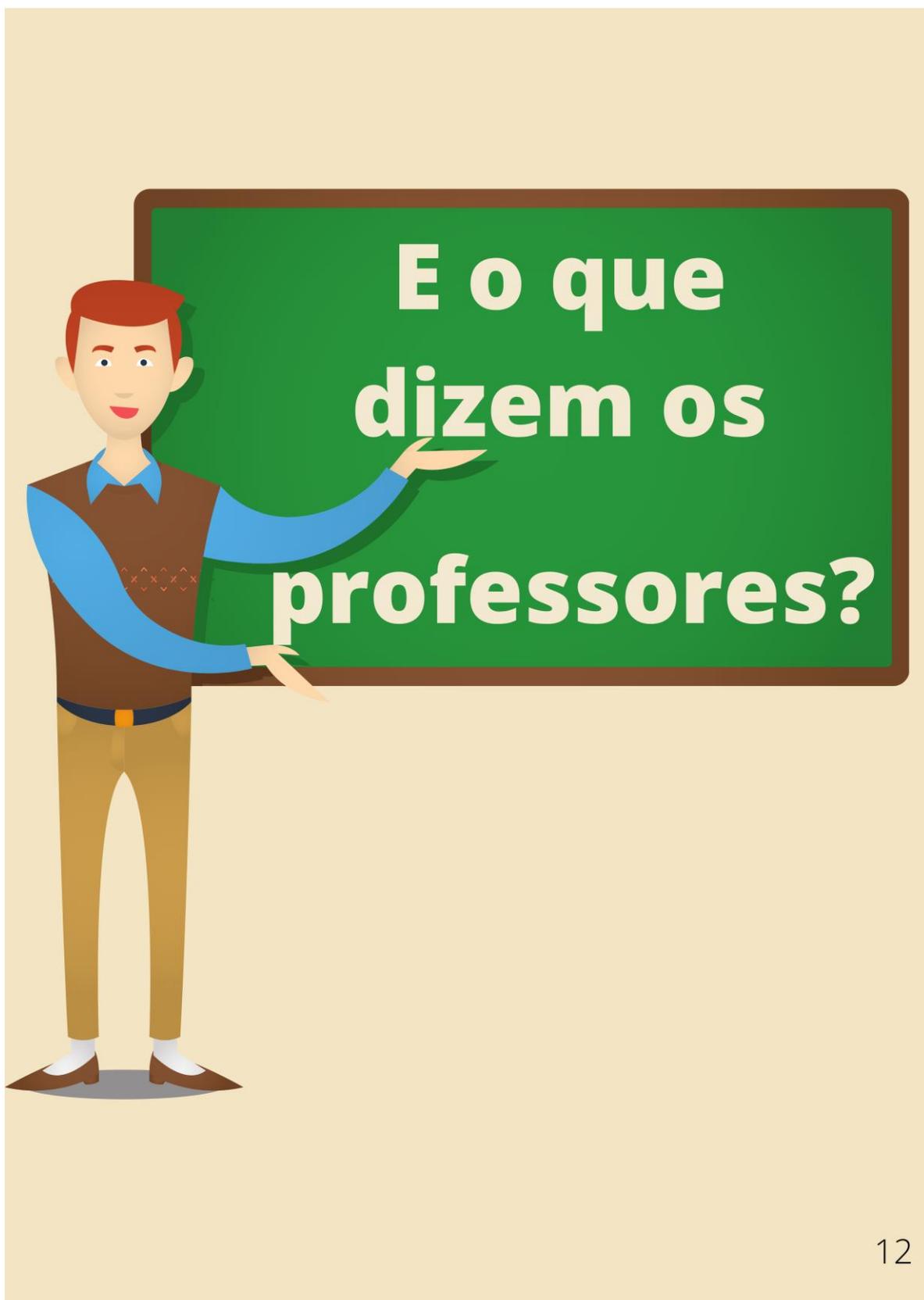
F - Para mim a melhor forma de aprendizagem é a prova. Por que eu falo que é a prova? Quando eu faço a prova e recebo o resultado eu tenho físico que eu não sei, porque não consegui responder na prova que eu não sei. Eu não estudei, eu não fiz. Vai ser uma forma que eu vou poder usar para melhorar futuramente para estudar. São os pontos fracos que a gente encontra. Ela expõe os pontos fracos.

F - Para mim são as tarefas aplicadas na sala. Quando o professor aplica, não pra casa. Pra casa não funciona muito bem. Quando o professor fala faz essa tarefa na sala e vou ficar aqui sentado tirando dúvidas. Qualquer dúvida que tiver você vai lá correr atrás e ele explica. Para mim eu aprendo com mais facilidade assim.

F - Para mim seria a aula prática. Você estaria aprendendo a teoria daquilo e no final você colocaria em prática aquilo que você estaria fazendo ele que você aprendeu. Eu acho que é o melhor para poder aprender.

M - Também seria o trabalho de pesquisa. Você está pesquisando e aprofundando mais e mais.

"[...] a avaliação é espaço de mediação/aproximação/ diálogo entre as formas de ensino dos professores e percursos de aprendizagens dos alunos." (SILVA et. al., p.13, 2004).



## Perspectiva dos professores sobre a sua forma de avaliar

Professor 1 - "O sistema me obriga a fazer avaliação formal, lá no regulamento ele me obriga a fazer uma avaliação formal baseada no mínimo em dois instrumentos avaliativos, e de fato eu utilizo dessa avaliação formal geralmente no final de período, no final de cada bimestre. Isso avaliação formal. Agora se nós pensarmos na avaliação de uma forma mais ampla e aí eu faço isso o tempo todo com o meu contato com o aluno. Eu faço isso no começo da aula, porque eu começo uma aula retomando os conceitos da aula anterior, por ali eu já avalio quem ficou perdido daquela aula anterior. É hora de tentar resgatar alguém. Como eu te disse, a gente começa muito a profissão naquele princípio de enxergar somente avaliação formal como a prova, processo avaliativo. Então eu tenho aprimorado em termos dessas avaliações que eu vou colocando e fazendo durante as aulas, plantões de dúvidas, encontros extras com alunos e essas coisas como quantificar isso para composição da nota do aluno na disciplina é algo que eu tenho pensado e ainda não cheguei exatamente a uma forma de como fazer isso, uma forma justa."

## Perspectiva dos professores sobre a sua forma de avaliar

Professor 2 - "Bem, a minha disciplina, ela foca muito na prova, mas tenho aprendido que a gente, no decorrer da vida, também podemos trabalhar com outras ferramentas, como por exemplo, projetos computacionais. Porque tem muitas coisas da minha disciplina que podemos trabalhar nos computadores, por exemplo, a construção de funções, então pode trabalhar com os alunos para eles estarem construindo funções tanto manualmente quanto através de softwares computacionais e essa nota fazer parte e incorporar a nota da avaliação. Geralmente eu uso de dois a três instrumentos avaliativos seria avaliação compondo basicamente 70. No ensino médio eu estou planejando ainda, mas eu pretendo trabalhar com avaliação, lista de exercícios e projetos para compor a nota. Avaliação seria 70% e os outros 30% projetos e trabalho."

## Perspectiva dos professores sobre a sua forma de avaliar

Professor 3 - "Eu gosto muito de fazer aquele tipo de aula que trabalha as noções prévias do aluno. Então é a avaliação diagnóstica. Então eu gosto inclusive no primeiro dia de aula começar a entender o que ele pensa daquele assunto e aquilo ser considerado uma avaliação. Cotidianamente eu gosto muito de atividades e exercícios e ver o aluno falando. Claro que eu considero tem que aluno que é tímido, aluno que não quer falar. Assim, de colocar eles para falar. Eu gosto muito de colocar na mão do aluno um pouco do processo da responsabilidade de aprender. Aí fora a questão de prova eu ainda não consegui como eu falei tirar a importância da prova, do papel. Mas também gosto de passar o trabalho em grupo, atividades individuais, mas também ter o momento dele reunir em casa ou em outro horário de ter esse momento entre eles. Entender que isso também pode ser também avaliado. Ninguém é igual e cada um tem sua habilidade e tem a sua competência um mais para as artes e outro para música, deixar um pouquinho livre nessa parte que é de grupo."

## Perspectiva dos professores sobre a sua forma de avaliar

Professor 4 - "Eu uso diversos meios de avaliação. O regulamento fala que é dois, mas eu uso de três a quatro instrumentos para eu medir essa avaliação. Não só a parte teórica também, a comportamental também eu gosto de avaliar. Tem uma porcentagem aquele aluno que se empenha, aquele aluno que corre atrás, eu avalio melhor do que os outros. Aquele que assiste as aulas, que faz as práticas. O ano passado foi um ano que nas minhas disciplinas técnicas, foi um ano que eu prezei pelas provas práticas de estar juntos com os alunos. Então eu tenho a prova teórica e tenho a prova prática. Eu ministro desde de 2013 esse curso no segundo ano, eu vejo que os alunos gostam dessa parte prática. Então para melhorar o ensino e aprendizagem eu uso essas provas práticas. Também no laboratório tem o simulador que é um ambiente virtual de máquinas como se fosse o processo industrial e é lúdico. Como é lúdico os alunos gostam muito, principalmente do ensino médio, o bimestre passa muito rápido para eles. Eles acham muito bom. Eles aprendem mais, como é visual eles têm mais... O aprendizado é melhor porque se fosse no quadro, principalmente essa disciplina técnica. Mas a aprendizagem em si é todo ano que eu acabo melhorando mais essa avaliação que eu faço com os alunos, sempre discutindo com os alunos: como foi? Foi bom aqui? O que eu poderia melhorar? Aí acaba que todo ano acabo melhorando mesmo minhas avaliações, mas eu não deixo fechado todo ano não. A cada ano tento melhorar esse aspecto de avaliação."

## Regulamentos e avaliação no IFG



Professor 1 - "Então o regulamento para mim está defasado. Porque o regulamento trata avaliação de forma estritamente fria e tradicional. Quando você fala dois instrumentos e apresenta lá nas propostas de forma muito rápida como instrumentos basicamente os modelos tradicionais prova escrita, prova oral, seminários, listas de exercícios e algumas coisas assim. Mas não tem uma concepção. Então esse é o primeiro problema, o regulamento defasado que não traz ali a concepção teórica do que se pensa da avaliação. Segundo, mesmo com o regulamento a gente não consegue nem o que está no regulamento. O regulamento não coloca nem pesos nem nada. Não faz sentido dar 90% de peso para um instrumento e 10% de peso para vários outros instrumentos. Eu já acho que estou completamente equivocado quando eu dou peso de 60% para um instrumento formal que é a prova e dou 40% para outros instrumentos. Agora imagina quando você dá peso de 90% ou até mais do que isso para outros. Então, nem os regulamentos efetivamente a gente segue. Aí são dois problemas, pois os regulamentos também não nos ajudam muito."



## **Dificuldades para modificar a concepção de avaliação**

---

---

Professor 1- "Nós temos pouco tempo dos profissionais em função do arranjo de todo o trabalho que eles estão desenvolvendo e você tem um tempo muito comprometido dos estudantes com a matriz curricular extremamente inflada com muita coisa para fazer. Aí os componentes curriculares ficam com pouco tempo. Há muitas possibilidades que eu poderia pensar para o meu aluno. Mas, não tenho tempo para realmente trabalhar. Na perspectiva avaliativa que eu chamei muito atenção na nossa conversa e até você aproveitar os resultados em si da avaliação para você resgatar aquilo de fato que o aluno conseguiu aprender durante esse período do trabalho, porque ele não tem tempo até porque ele está manhã e tarde ocupado e a noite ele ainda tem trabalhos, pesquisas e estudar para avaliações, para as provas e etc. Os próprios profissionais que estão envolvidos nisso também não tem muito tempo, porque estão envolvidos com outras possibilidades, até porque fica nessa perspectiva que professor só trabalha aquele período que ele está em sala de aula. Ele dá quatro aulas por semana, parece que ele só trabalha quatro horas por semana. Nós temos uma carga horária bem superior a isso. Então não temos nesse arranjo, nem professores, nem alunos temos tempo efetivo para poder desenvolver avaliação nessa perspectiva formativa que a gente conversou muito aqui."

---

---

## **Expectativas sobre formação continuada no campo da avaliação**

---

Professor 1 - "O problema é a abordagem. Fica sempre uma abordagem muito teórica. Aí as vezes quando a gente percebe uma certa resistência de professores com relação a formação continuada é porque a gente entende a importância de você fazer o resgate teórico até o resgate histórico de como se construiu aquele conhecimento. Mas, o professor quando está na linha de frente, na batalha da sala de aula ele quer algo mais prático. Essas formações... Sempre que o professor vai para uma formação dessas a ideia dele, o anseio dele é que apontem para ele alguns caminhos, mas caminhos realmente palpáveis, do ponto de vista prático mesmo. O que eu posso fazer dentro da minha disciplina? Quais seriam alternativas de avaliação? Isso para te falar a verdade até hoje teve essas professoras essa do IFTM e da UFU que apontaram algumas direções, algumas coisas mais práticas. Mas em geral fica tudo no campo teórico. O que é avaliação formativa? O que é avaliação diagnóstica? Ou avaliação enquanto processo? Mas tudo do ponto de vista teórico e a gente não tem um norte ou um caminho e por isso os professores ficam na resistência. Fui lá de novo, fui esperando um caminho, fui esperando um negócio mais prático, e na verdade cheguei lá de novo e efetivamente não saímos do lugar. Claro que a parte teórica é importante, mas talvez se você já começa apontar alguns caminhos desperta até o interesse do professor em buscar o estudo mais aprofundado daquilo, os pressupostos teóricos."

---

**Quais outros  
métodos de  
avaliação posso  
utilizar ao ponderar  
sobre estas falas?**



# PORTFÓLIO:

## Função e importância na avaliação da aprendizagem



Portfólio é uma modalidade de avaliação, muito utilizada na área das Artes, sendo uma espécie de dossiê que comporta todas os registros da vida acadêmica de um estudante em um determinado período. Portanto, os portfólios são trabalhos ilustrativos dos alunos, representando seus pensamentos, suas competências e habilidades e a maneira em que colocam em prática seus conhecimentos. Esse material comporta suas anotações pessoais, provas, experiências de sala de aula, relatórios e controles utilizados em diferentes atividades escolares (VARGAS, 2007).

"Instrumento de avaliação e de aprendizagem, contemplando não apenas o aspecto cognitivo, mas também emocional/afetivo, projetando toda a trajetória de um determinado período, ou seja, essas características seguem na direção dos princípios da avaliação formativa." (VARGAS, 2007, p. 48).

"O Portfólio sendo um procedimento não convencional rompe com a avaliação tradicional apontando para a avaliação formativa cujo foco não está só no aluno, mas também no professor e na instituição, tendo assim um caráter abrangente" (VIEIRA, 2010, p. 184).

"Os portfólios podem ser úteis como procedimentos de avaliação não apenas de uma disciplina ou de um curso. Eles criam elo institucional importante entre séries, anos, disciplinas e temas quando são compartilhados com outros professores." (VILLAS BOAS, 2008a apud VIEIRA, 2010, p. 192-193).

## O que incluir no portfólio

- Relatórios;
- Produções;
- Pequenas reflexões escritas;
- Provas;
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Tarefas de casa;
- Listas de exercícios;
- Gravações em áudio e vídeo;
- Diagramas;
- Questionários;
- Mapas mentais;
- Reflexões do estudante ou do professor que voltem-se para resolução de problemas;

"O professor precisa cuidar para que o portfólio não se transforme em um instrumento de avaliação como outro qualquer, considerando-o apenas como uma coleção de documentos que serão pontuados, permitindo a transformação em uma nota. Toda avaliação necessita de várias fontes e só o uso do portfólio será uma limitação no processo de avaliação." (VIEIRA, 2010,p. 183-184).

## Ficha de avaliação do portfólio

Para cada quesito atribuir um conceito. Cada conceito pode simbolizar uma nota, fica a critério do professor como será utilizado. O estudante precisa conhecer a forma que será avaliado e como será distribuído o conceito. A ficha de avaliação precisa conter todos os itens que compõem o portfólio. Apresentamos aqui apenas um pequeno esboço que deverá ser elaborado de acordo com o contexto.

### Conceitos:

**2 - Totalmente satisfatório**

**1 - Parcialmente satisfatório**

**0 - Insatisfatório**

### Categorias de análise avaliativa:

#### Categoria de análise

Entrega na data

Resenhas

Resumos

Relatórios das aulas

Autoavaliação da aula

Imagens utilizadas

Organização geral do material

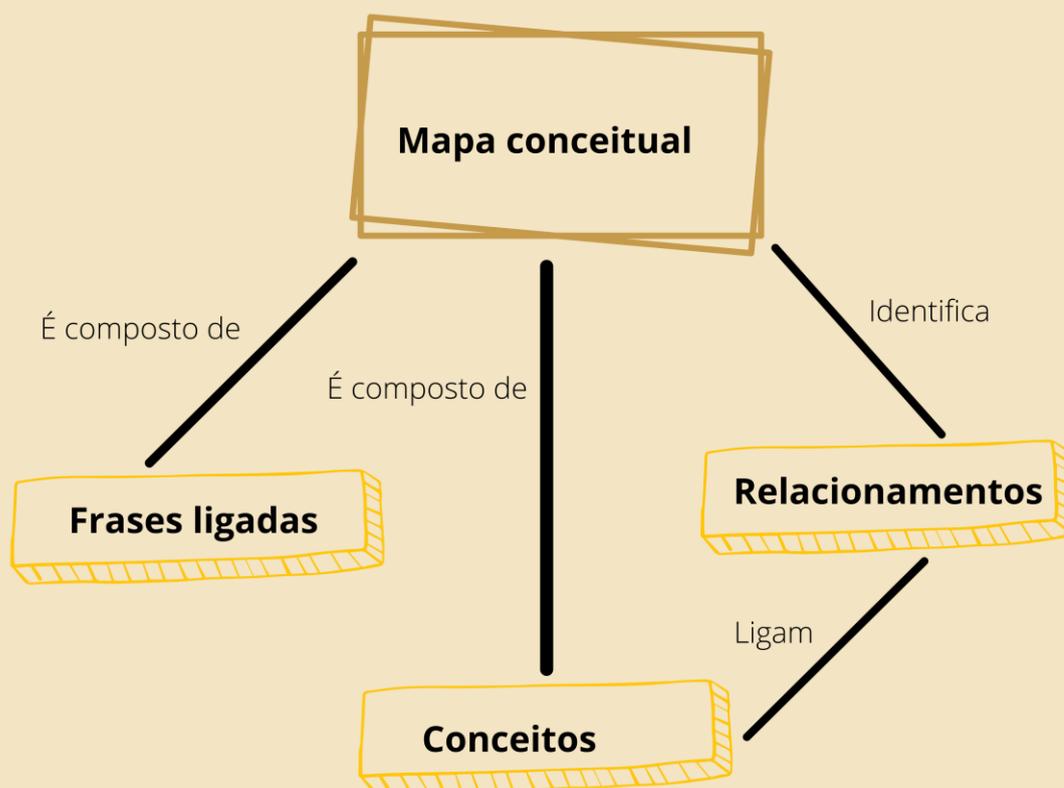
Autoavaliação do portfólio

#### Conceito

Atribuir os conceitos de acordo com a avaliação nesta coluna

# MAPA CONCEITUAL

De um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são apenas diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos (MOREIRA, 2010, p. 11).

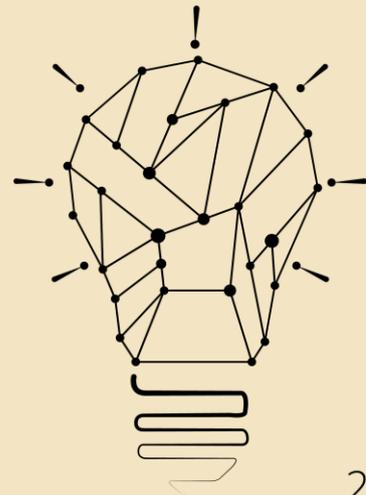


# Importância do mapa conceitual

## Utilização dos mapas conceituais a partir da perspectiva de aprendizagem significativa:

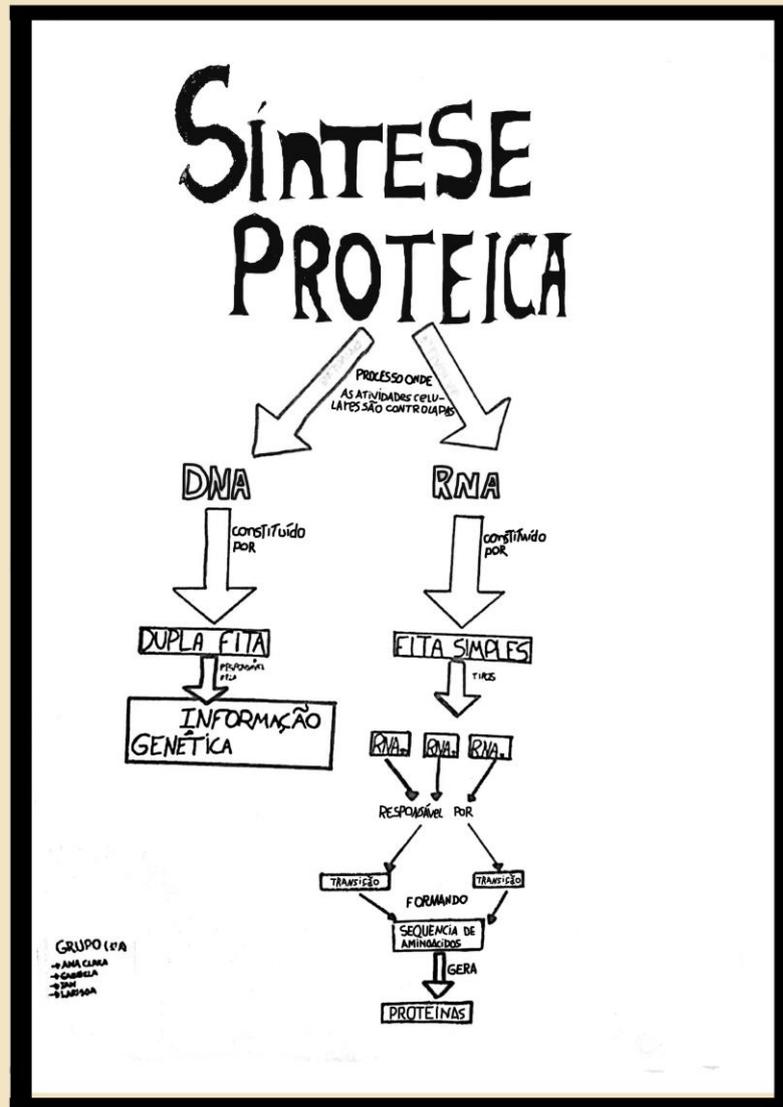
- 1- Identifica estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino;
- 2- Identifica os significados necessários para a aprendizagem significativa da matéria de ensino;
- 3- Identifica os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz;
- 4- Organiza sequencialmente o conteúdo;
- 5- Seleciona materiais curriculares, a partir de ideias de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como princípios programáticos;
- 6- Ensina a utilização de organizadores prévios, para fazer pontes entre os significados que o aluno já tem e os que serão construídos com o desenvolvimento do conteúdo;
- 7- Mapas conceituais podem ser utilizados em todas as disciplinas e em todas as etapas do ensino, desde à obtenção de evidências para a aprendizagem, até no processo de avaliação (MOREIRA 2010).

Um professor nunca deve apresentar aos alunos o mapa conceitual de um certo conteúdo e sim um mapa conceitual para esse conteúdo segundo os significados que ele atribui aos conceitos e às relações significativas dele. De maneira análoga, nunca se deve esperar que o aluno apresente na avaliação o mapa conceitual "correto" de um certo conteúdo (MOREIRA, 2010, p. 22).



# Modelo de mapa conceitual

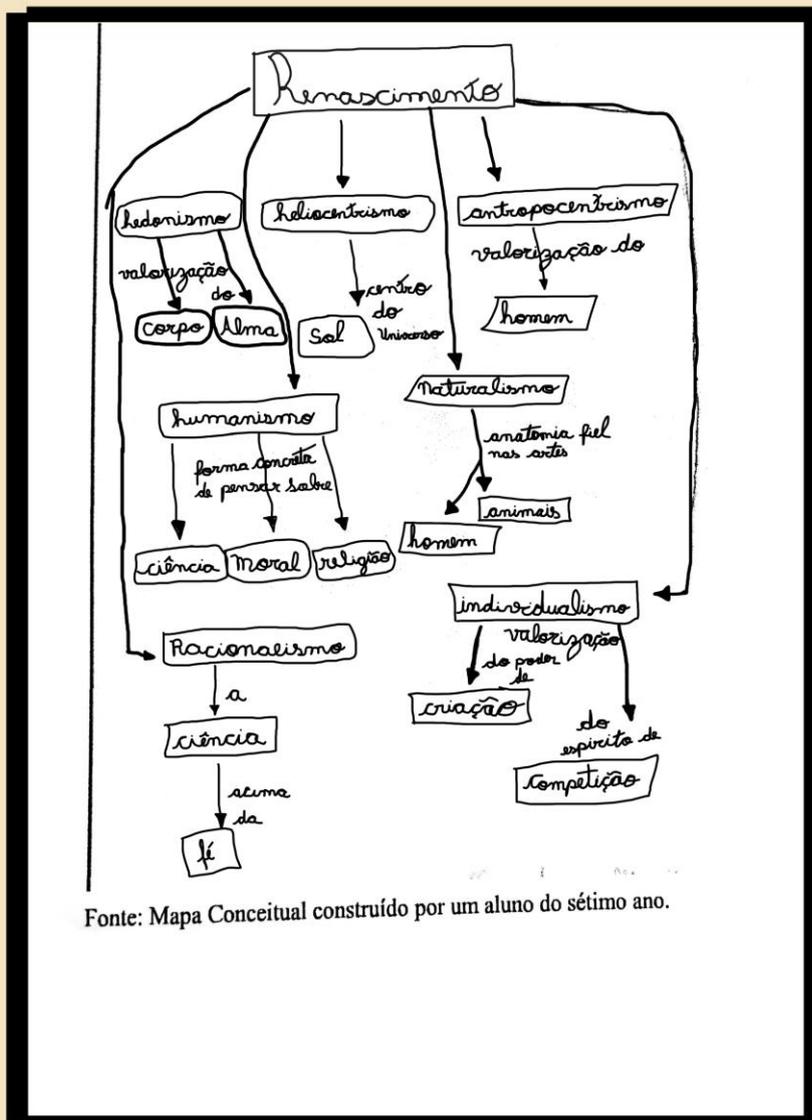
Mapa conceitual sobre Síntese proteica, elaborado por um grupo de estudantes para a disciplina de Biologia.





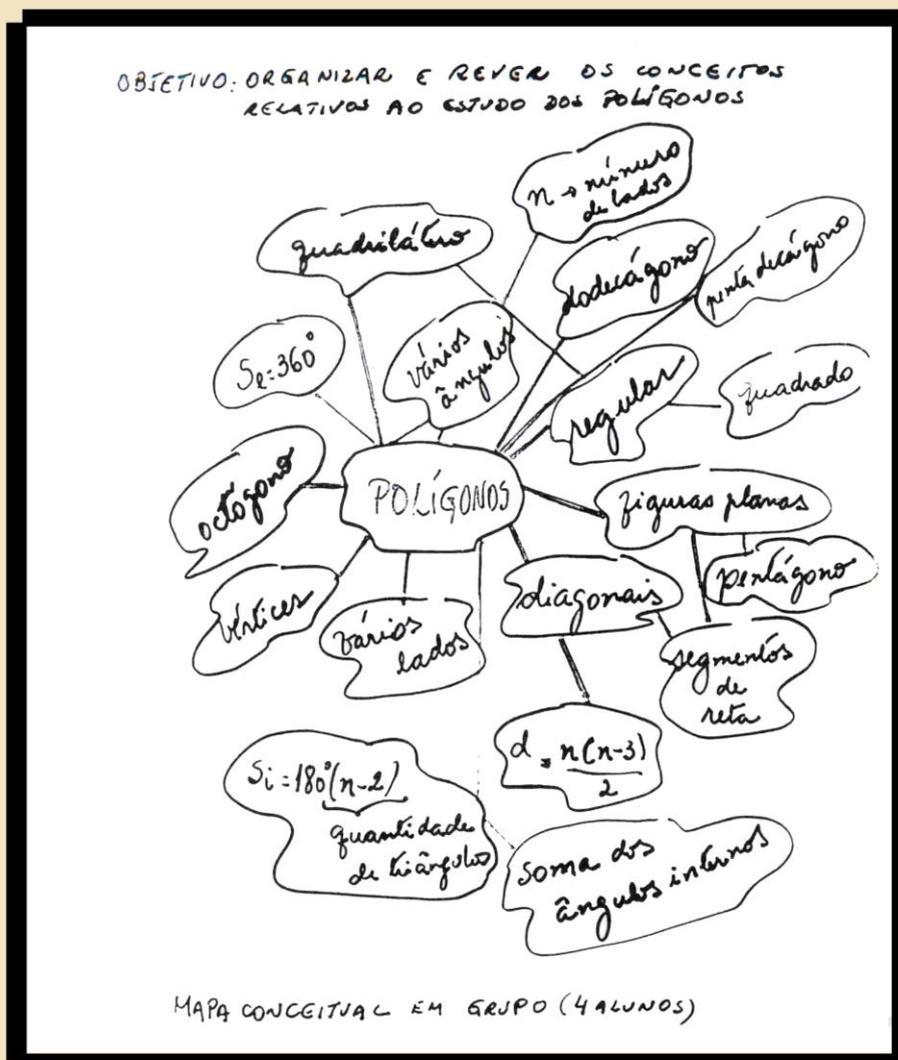
## Modelo de mapa conceitual

Modelo de mapa conceitual para a disciplina de História referente ao conteúdo do Renascimento.



## Modelo de mapa conceitual

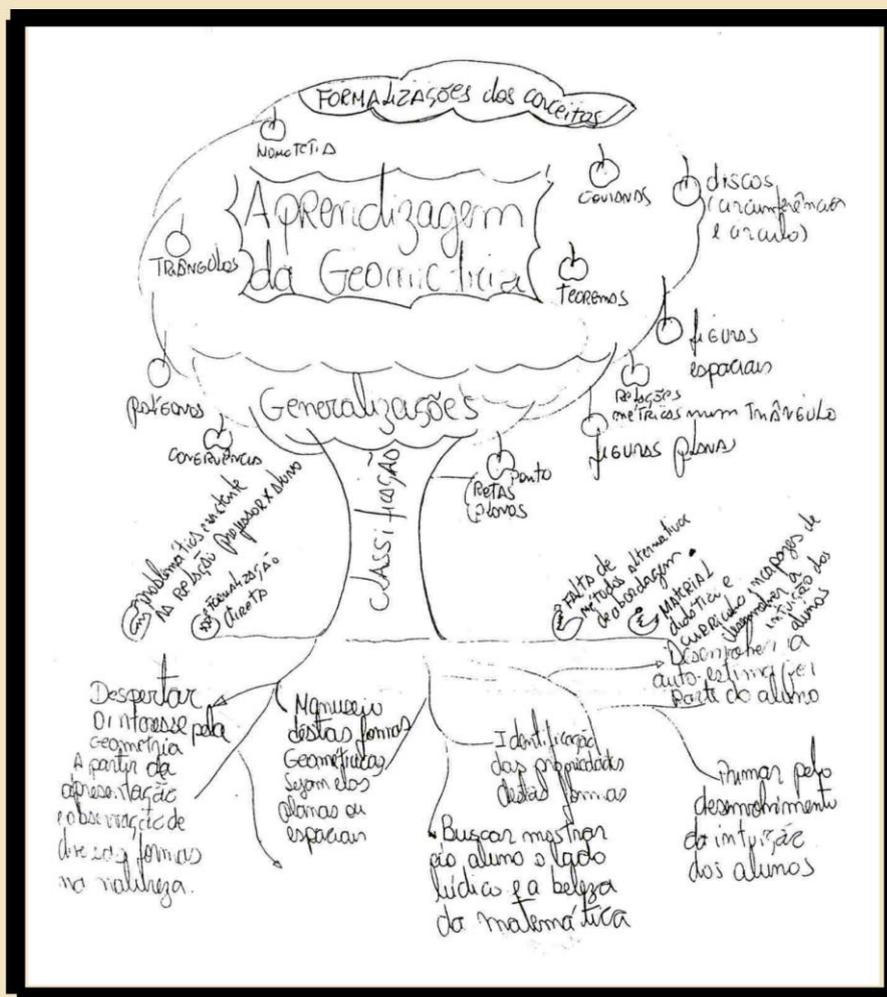
Modelo de mapa conceitual para a disciplina de Matemática elaborado por estudantes extraído do trabalho de Santos (1997) e apresentado na dissertação de mestrado de Maciel (2003).



Fonte: (SANTOS, 1997, p. 212 apud MACIEL, 2003, p. 163),

## Modelo de mapa conceitual

Modelo de mapa conceitual para a disciplina de Matemática elaborado por estudantes extraído do trabalho de Santos (1997) e apresentado na dissertação de mestrado de Maciel (2003).



Fonte: (SANTOS, 1997, p. 213 apud MACIEL, 2003, p. 164),

## SEMINÁRIOS: diversificando o método de avaliação

A utilização dos seminários como parte da avaliação pode ser considerado como um convite do professor ao desenvolvimento de habilidades como: pesquisa de informações, construção de um debate, uso da linguagem escrita (relatórios ou planos de aula) e oral, organização do saber, elaborar um posicionamento crítico, trabalho em equipe.

A proposta do seminário deve ser realizada com fins de interpretação de textos e dados vistos sob o ângulo das expressões científicas. Deve envolver a turma no debate das ideias apresentadas e contribuir com a formação de todos e não apenas de quem apresenta (BARROS, 2007).

A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores de ensino superior (GIL, 2009, p. 172).

## Seminário: um momento de interação entre os estudantes

1. Faça o planejamento junto com a turma sobre o que será cobrado enquanto avaliação e aborde os motivos de cada decisão;
2. Elabore junto aos alunos uma lista de critérios que serão cobrados;
3. Acompanhe o desenvolvimento de cada uma das etapas (pesquisa, estudos, preparação da apresentação oral, discussão sobre o tema proposto, etc). Esta etapa pode ser um momento de encontro nos plantões de dúvida que rotineiramente não são frequentados pelos estudantes;
4. Oportunize que os estudantes façam a sua autoavaliação e também avaliem os colegas de turma;
5. Faça o feedback com cada um dos grupos (pode ser realizado em forma de relatório escrito ou em encontros combinados com cada grupo);



# Seminário: um momento de interação entre os estudantes

## ANTES DA REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

- Apresentação do tema.
- Selecionar e disponibilizar referências bibliográficas.
- Disponibilizar em torno de duas semanas para pesquisa e estudo.
- Elaborar fichas de avaliação dos grupos para utilizar no dia da realização do seminário.
- Elaborar e disponibilizar aos alunos roteiro de participação e avaliação do seminário.
- Apresentação da estratégia aos alunos. Aulas e/ou plantões de dúvidas devem ser utilizados para esclarecimento e discussões necessárias ao assunto (ALMEIDA; COSTA, 2017).

## DURANTE A REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

- A sala é organizada em 3 grupos. GA (grupo de apresentação), GQ (grupo de questionamento), GS (grupo de síntese), os estudantes desempenham as três atribuições em diferentes momentos.
- São destinados 20 min ao GA, que expõem o que pesquisaram, os integrantes do grupo podem e devem complementar as informações dos colegas.
- Após apresentação do GA são destinados 15 a 20 min para discussão entre o GA e GQ. Cada aluno do GQ deve apresentar uma questão sobre o assunto, que será apresentada e movimentará a discussão. (Os alunos do GQ devem elaborar, no mínimo três questões, com a pergunta e resposta, para apresentar ao professor).
- O Grupo de Síntese, durante a apresentação e discussão, escuta atentamente, toma nota textualmente dos acontecimentos e faz um relato oral e breve, incluindo o que ficou confuso e sem entendimento (ALMEIDA; COSTA, 2017).

## DEPOIS DA APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO:

- São realizados apontamentos pelo professor.
- São recolhidos pelo professor os relatos escritos do GS e perguntas e respostas elaboradas pelo GQ para apreciação.
- Após à avaliação geral dos grupos, o professor realiza seu FEEDBACK à turma ajustando o que for necessário para que a aprendizagem se efetive realmente, durante a utilização da estratégia (ALMEIDA; COSTA, 2017).

# Ficha de avaliação para o seminário

Ficha elaborada a partir do registro de comunicação do autor Afonso (2002). Os conceitos podem ser utilizados como nota numérica e as categorias podem ser atualizadas de acordo com a disciplina a ser avaliada e com o contexto.

## Conceitos:

Nunca
Raramente
Ocasionalmente
Frequentemente
Sempre

## Categorias de análise avaliativa:

### Categoria de análise

É o porta voz do grupo

Faz intervenções orais devidamente sustentadas

Comenta as afirmações orais dos colegas com embasamento

Auxilia os colegas quando os conceitos não estão corretos

Colabora com a produção do trabalho em todas as etapas

Critica negativamente os colegas

Estabelece sínteses orais para a turma

Interrompe os colegas durante a apresentação oral

### Conceito

Atribuir os conceitos de acordo com a avaliação nesta coluna

## PROVAS DIVERSIFICADAS



Além das provas dissertativas e individuais, que frequentemente são utilizadas, o professor pode elaborar provas ou testes diferenciados (desde que estes façam parte do 'combinado' com os estudantes). A exemplo podemos citar:

### **PROVA DE CONSULTA:**

Resolução de problemas no qual será permitida consulta em materiais de anotação ou livros que referenciam o assunto.

Habilidades desenvolvidas:

- capacidade de associação e correlação de ideias;
- dedução e indução de conhecimentos.

**Não tem foco em mera memorização de conteúdos e a consulta não deve fornecer respostas imediatas, mas sim subsídios para a resolução dos problemas.**

### **PROVA PRÁTICA:**

Resolução de problemas reais ou fictícios no qual o estudante terá de apresentar soluções, identificar ou reconhecer elementos a partir do que já foi apresentado ao longo das etapas de apresentação de conteúdo.

Pontos positivos:

- Afere habilidades como segurança, diante de situações de formação acadêmica ou profissional;
- Afere habilidades de manuseio de equipamentos especializados;
- Aplica conhecimentos teóricos aos práticos em um mesmo ambiente e numa mesma situação.

# PROVAS DIVERSIFICADAS



## PROVAS EM GRUPO

Grupos menores, permitindo a participação de todos e permitindo a utilização de provas com ou sem consultas.

Pontos positivos:

- Pode ser uma oportunidade de alternar grupos na sala de aula;
- Pode ser um momento de interação entre os colegas de turma e oportunizar o estudante com mais facilidade com o conteúdo auxiliar os colegas em situações de aprendizagem;
- É importante verificar se o barulho não atrapalha a turma, sendo assim possível realizar em outros locais da escola;
- As respostas devem ser elaboradas coletivamente de acordo com o que os estudantes estudaram e discutiram;

Um aspecto central na concepção de avaliação formativa é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas, analisando criticamente sua produção e tendo em vista a transformação da sua realidade pessoal e social (TAVARES, 2013, p.142).

## **Crítérios para elaboração de provas**

### **CLAREZA**

Considerar a adequação do vocabulário à faixa etária e objetividade textual. Evitar colocar muitos temas em uma mesma questão.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO**

A contextualização está relacionada à necessidade de estabelecer relações entre aprendizagens prévias e a busca de novas conexões com a realidade do estudante. Moreto (2005) esclarece que a "boa prova" apresenta capacidade de estimular a aprendizagem significativa do estudante.

### **OBJETIVIDADE**

A objetividade como parâmetro de qualidade das questões de provas é observada quando o professor faz uma releitura do material que elaborou e considera a faixa etária e a turma a que se propõe a atividade.

### **REVISÃO**

Revisar a prova antes de enviar para a reprografia. Assim, evita-se erros ortográficos, de coerência e clareza, entre outros. A prova pode ser analisada pela equipe pedagógica da instituição. O professor pode procurar auxílio dos grupos que conhecem as características individuais do estudante. O ideal é a equipe de coordenadores pedagógicos verificarem as avaliações e sugerirem adequações.

### **MEMORIZAÇÃO**

Apesar de ser considerada como um método ultrapassado ela pode ser considerada no processo de ensino e aprendizagem. A memorização deve ser estimulada para o cruzamento de informações e possibilitando a capacidade de deduções complexas. A capacidade de lembrar deve ser voltada para o resgate de informações, reconstrução e reorganização do assunto em questão.

## Critérios para elaboração de provas

A elaboração da prova escrita exige a reflexão sobre quais conteúdos precisam ser avaliados. Os conteúdos são descritos nos documentos oficiais que regulamentam a educação e a instituição de ensino. Porém, considerando a ideia de aprendizagem significativa de Ausubel, citada nos critérios anteriores, é importante que o professor estabeleça no instrumento avaliativo os seguintes tipos de conteúdos (ZABALA, 1998).



### CONTEÚDOS CONCEITUAIS

São os conteúdos que o estudante precisa SABER, são os conhecimentos científicos constituídos pela humanidade. Quando avaliados por prova não podem ser tratados por meras transcrições, pois o aluno precisa empregar "o conceito" a fim de explicar, interpretar e resolver a situação-problema.

### CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS

[...] são aqueles que sempre mobilizam um saber FAZER, uma sequência de ações organizadas em função de uma meta para aprender técnicas, métodos, destrezas e habilidades. Esses conteúdos só podem ser avaliados pelo professor em situações de aplicação desses conteúdos pelos estudantes. Exemplos: para responder uma questão o aluno precisará elaborar uma tabela, interpretar um gráfico; numa atividade precisará elaborar um cartaz e explicar o assunto para todo o grupo; precisará manipular materiais em um experimento e redigir um relatório, etc (NUHS; TOMIO, 2011, p. 264).

### CONTEÚDOS ATITUDINAIS

[...] são aqueles relativos a valores, atitudes e normas. São aqueles conteúdos que os estudantes precisam aprender para SER, ou seja, ter atitudes para construção, elaboração e emprego de conceitos científicos e para CONVIVER com a sua espécie, as outras espécies e o meio ambiente (NUHS; TOMIO, 2011, p. 264 e 265).

# Critérios para elaboração de provas

Consideraremos aqui as contribuições de Nuhs e Tomio (2011) sobre o dia da prova como aprendizado, pois o aluno precisa saber os objetivos da prova e que ela não é designada apenas para o professor o avaliar, ela serve também como autoavaliação.

## ANTES DA PROVA

Proposição de exercícios em que os alunos exercitem os conteúdos procedimentais e os relacionem às técnicas de estudo:

- Seleção de ideias principais e secundárias;
- Elaboração de esquemas e resumos;
- Leitura e interpretação de diferentes tipos de textos e imagens



## NO MOMENTO DE ELABORAÇÃO DA PROVA

O professor precisa atentar-se sobre as regras que devem estar claras aos alunos, principalmente as orientações sobre a realização da prova. Os alunos precisam ler a prova e conseguirem expressar os conteúdos atitudinais e procedimentais relacionados à comunicação do conhecimento científico. É nesse momento que o professor precisa contextualizar o conteúdo de acordo com a necessidade da turma. Atentar-se à linguagem da prova, quantidade de questões x tempo para realização da prova e espaço dedicado à resposta do aluno, pois se deixar espaços muitos curtos os estudantes podem interpretar como uma questão de resposta curta. Inserir a autoavaliação na prova.

## DEPOIS DA PROVA

O momento do pós prova e correção é muito importante para o aluno. O professor precisa elaborar instrumentos para que o aluno releia as questões, reflita sobre seus acertos e erros e possibilite outras respostas. A correção pode ser realizada por escrito enumerando pontos positivos e negativos da resposta do aluno. Haydt (2004) sugere algumas orientações como estabelecer critérios para correção (formular uma resposta padrão antecipadamente); corrigir a mesma questão de todas as provas e não a prova inteira de uma vez; corrigir sem raiva do aluno; tentar se deter nas respostas e não no nome do aluno; buscar, nas respostas dos alunos, informações para compreender o seu significado e, por fim, fazer um levantamento das principais dificuldades dos alunos para pensar nos encaminhamentos necessários. Os estudantes podem realizar estudos em pares para um auxiliar o outro no momento de revisar as questões da prova.

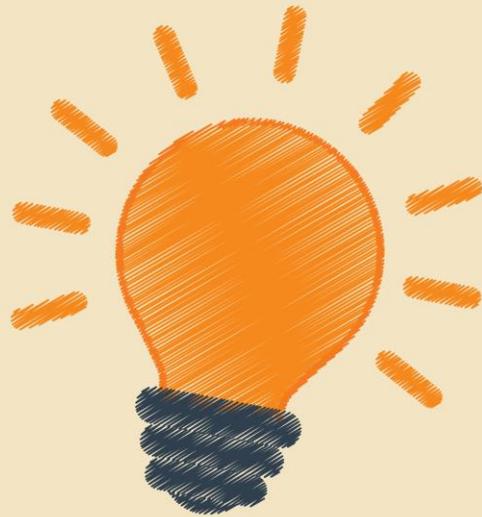
# TASA - Técnicas de Avaliação da Sala de Aula

## O QUE SÃO?

- São técnicas de coleta de dados sobre a aprendizagem do estudante;
- São instrumentos de "Feedback";
- Não substituem as formas mais tradicionais de avaliação e podem compor outros instrumentos já utilizados;
- Fornecem aos professores e estudantes informações sobre o andamento da aprendizagem antes de testes e provas que seriam aplicados sem essas informações (LOPES; SILVA, 2012).

## QUAIS CRITÉRIOS UTILIZAR AO ESCOLHER UMA TASA?

- Faz parte do contexto?
- É flexível?
- Pode fazer a diferença?
- É benéfica ao professor e ao aluno?
- É de fácil administração?
- É fácil de ser respondida?
- É educacionalmente válida?



# TASA - Técnicas de Avaliação da Sala de Aula

## FASE 1: planejar escolher as técnicas

### Sugestões:

- Paper de um minuto;
- O ponto mais obscuro;
- O Sumário de uma frase;
- A Paráfrase Direcionada;
- Fichas de aplicações.

## FASE 2: Implementar o projeto de Avaliação da Sala de Aula

- Ensinar a "lição alvo" que está relacionada a questão avaliada;
- Utilizar o feedback mediante a coleta de dados ;
- Analisar o feedback dos estudantes e o do professor transformando tudo em informações utilizáveis no processo avaliativo.

## FASE 3: Respostas

- É importante que o estudante conheça o que você professor aprendeu no exercício da TASA e qual a diferença essa informação irá fazer para ele e para você;
- É hora de realizar os ajustes nos testes e apresentar no feedback essas alterações e as motivações dessa mudança (LOPES; SILVA, 2012).

## **TASA: "Paper de um minuto" e "Ponto mais obscuro"**

O "Paper" é um posicionamento pessoal, um pequeno texto que pode trazer discussões, resultados de pesquisas científicas, análises e argumentos do autor or de referências. É diferente de teses e dissertações ou de trabalhos acadêmicos diversos por ser um texto menor (LOPES; SILVA, 2012).

### **Objetivos**

- Discutir assuntos pouco estudados;
- Aprofundar discussões sobre assuntos já vistos;
- Estudar temáticas clássicas;
- Resgatar ou refutar resultados controversos;
- Pode ser utilizado ao final da aula, em um texto curto que responda aos questionamentos: "Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu hoje?" e "Quais questões ficaram em sua mente enquanto concluimos esta aula?" (LOPES; SILVA, 2012).

### **PONTO MAIS OBSCURO**

- Técnica utilizada para perceber quais pontos do conteúdo não ficaram claros para os estudantes.
- Pode ser utilizada ao final de uma aula expositiva e os estudantes devem responder a seguinte pergunta: "Qual o ponto mais obscuro em minha exposição hoje?"
- Os alunos podem anotar em fichas que podem compor outros meios de avaliação. Todo o material construído pelos estudantes deve ser utilizado no planejamento das próximas aulas.
- O professor deve observar os pontos mais citados pelos estudantes para retomá-los de outra forma em momento oportuno (LOPES; SILVA, 2012).

## **TASA: "Sumário de uma frase", "Paráfrase Direcionada" e "Fichas de aplicações"**

O Sumário de uma frase auxilia o estudante a sumarizar um amontoado de informações. Pode ser trabalhado sobre tópicos e os estudantes devem explicar em fichas de anotação o "Porquê do conteúdo", "Para quem é este conteúdo", "Como utilizar este conteúdo" e "Porque utilizar este conteúdo". Como o nome sugere, o estudante explica com poucas palavras o que compreendeu do conteúdo apresentado em sala de aula. Pode ser utilizado sempre que for preciso e pode compor o Feedback do estudante e o Portfólio, caso o professor utilize esta técnica.

Na técnica "Paráfrase direcionada" o estudante deve, a partir do conteúdo apresentado e estudado, parafrasear em um ou dois parágrafos, ao fim da aula, explicando o que foi possível compreender daquele material. Este método avalia a compreensão e a capacidade de síntese dos estudantes. Dessa forma, o estudante pode contextualizar seu aprendizado com suas vivências e torna-se possível observar as possíveis familiaridades e dificuldades dos estudantes diante do conteúdo exposto.

Na técnica "fichas de aplicações" o estudante acrescenta possíveis aplicações e contextualizações dos conteúdos da aula em forma de anotações em fichas que poderão compor relatórios e portfólios, por exemplo. Esta técnica favorece a contextualização e aproximação do estudante com o conteúdo e com a relação que este tem com a vida real.

# AUTOAVALIAÇÃO

“A autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (SANTOS, 2002, p. 02).

“Autoavaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira” (SANT’ANNA, 2014, p. 94)

“[...] não visa à atribuição de notas ou menção do aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções” (VILLAS BOAS, 2001, p. 86).

# AUTOAVALIAÇÃO

A realização da autoavaliação depende do Feedback. O aluno precisa compreender e interpretar os seus feedbacks. O professor precisa saber conduzir as perguntas para evitar colocar o aluno apenas para se autointitular uma "nota" aleatória.

O aluno precisa ser preparado para realizar um trabalho de conscientização sobre o seu papel na sociedade, detectar suas deficiências e refletir sobre os seus deveres como estudante (HAYDT, 2004).

## DICAS PARA ELABORAR AS QUESTÕES

- Iniciar com questões simples sobre o comportamento desejável do estudante, seus colegas e professores;
- Ir aprofundando as questões com ideias mais complexas relacionadas à disciplina e áreas de conhecimento;
- Levar o estudante à reflexão sobre os sucessos e insucessos que fizeram parte do caminho (esta etapa pode ser realizada diariamente e pode utilizar os outros métodos de avaliação descritos neste manual para compor a autoavaliação);
- Elaborar as fichas de autoavaliação de acordo com a turma e suas necessidades, sendo possível alterá-las sempre que necessário.



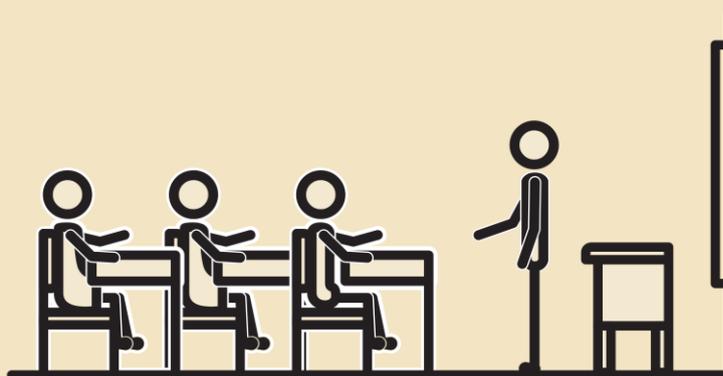
## FICHAS DE AUTOAVALIAÇÃO

As fichas devem ser elaboradas de acordo com o estágio de desenvolvimento dos estudantes, de acordo com a área de conhecimento e também a partir das necessidades de cada turma.

- Aproveitamento de estudos;
- Comportamento diante das situações vivenciadas em sala de aula;
- Relacionamento com os colegas e professores;
- Participação e comprometimento em trabalhos de grupo;
- Preferências do estudante sobre os tipos de atividades;
- Aversões do estudante sobre os tipos de atividades;
- Hábitos do estudante e da turma;
- Habilidades;
- Interesses.

As fichas podem ser de uso do professor, podem ser planejadas pelo professor ou podem ser elaboradas em colaboração com os estudantes.

Quando elaboradas apenas pelo professor deve conter espaço para o estudante acrescentar suas percepções e sugestões (HAYDT, 2004).



# Modelo de ficha de autoavaliação

Autoavaliação (PIRONEL, 2002, p.171-172)

## PARTICIPAÇÃO

- Como tem sido minha participação nas aulas?
- Procuo tirar minhas dúvidas durante as aulas?
- Mantenho minhas tarefas em ordem, mesmo quando falto às aulas?
- Falto muito? Por quê?

## DISCIPLINA

- Tenho atitudes inconvenientes durante as aulas?
- Falo em momentos impróprios?
- Respeito o professor e os meus colegas?
- Respeito os horários das aulas?

## CONTEÚDOS

- Como foi minha compreensão sobre os conteúdos abordados durante o bimestre?
- Quais as maiores dificuldades e que aprendi melhor?
- Eu procuro, de algum modo, compreender os conteúdos ou a disciplina não faz sentido para mim?
- Procuo auxiliar os colegas quando eles tem mais dificuldade que eu? Como ajudo?

## A PROVA (quando há aplicação de provas em grupos)

- A prova foi resolvida cooperativamente pela dupla?
- Você conseguiu desenvolver todas as questões?

## PROJETO DE ESTUDOS

Elabore uma proposta de estudo e empenho para o próximo bimestre (ou semestre) a fim de melhorar o seu desempenho em matemática.

## O CONCEITO

Com base nas reflexões acima, dê um conceito que sintetize o seu desempenho nesse bimestre (bom, regular ou ruim).

# Modelo de ficha de autoavaliação

## Indicadores de atitude de aprendizagem



Apresenta interesse nas atividades realizadas em sala de aula.



Apresenta confiança em suas habilidades.



Persevera, apesar das dificuldades.



Formula hipóteses, soluciona problemas e apresenta ideias novas.



Avalia criteriosamente o processo que adotou para a resolução dos problemas.



Reflete sobre a maneira de planejar e executar suas atividades.



Comunica ao professor suas dificuldades e descobertas.

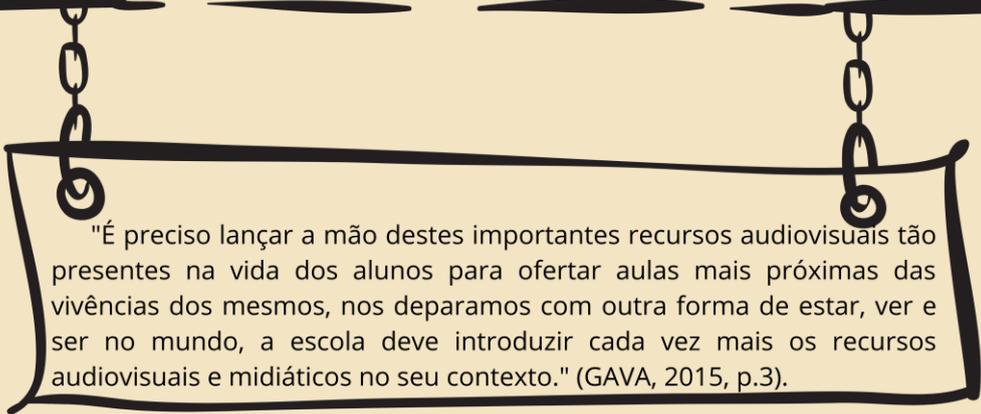


Reconhece e aprecia a utilização dos conhecimentos nas demais disciplinas e no cotidiano

Todos os critérios mencionados acima, acrescidos daqueles que o professor julgar necessário, de acordo com o seu contexto, deverão ser avaliados de acordo com a frequência que são observados (raramente, às vezes ou frequentemente, por exemplo) ao longo do bimestre, semestre e ano letivo. Este material pode também ser utilizado como forma de avaliação complementar para o professor e compor o relatório do estudante, portfólio ou outro material utilizado pelo docente.

A tabela original elaborada por Vergani (1993) tem por objetivo acompanhar a evolução pessoal do estudante na disciplina de matemática e a partir desses resultados observados propor um apoio específico para o caso na disciplina. Porém, é possível adaptar o material para qualquer disciplina e contextos diferenciados.

## VÍDEOS: uma proposta de uso didático na avaliação formativa



"É preciso lançar a mão destes importantes recursos audiovisuais tão presentes na vida dos alunos para ofertar aulas mais próximas das vivências dos mesmos, nos deparamos com outra forma de estar, ver e ser no mundo, a escola deve introduzir cada vez mais os recursos audiovisuais e midiáticos no seu contexto." (GAVA, 2015, p.3).

### PROPOSTA:

- Criar um canal no Youtube para turma;
- Propor a resolução de exercícios que rotineiramente são tratados apenas em listas de exercícios em forma de apresentação de cada aluno;
- Cada estudante pode resolver exercícios que tem mais facilidade e ensinar os colegas;
- Os estudantes que não se sentirem confortáveis podem auxiliar na produção do material sem que apareçam nos vídeos, filmando apenas as explicações.

### VANTAGENS:

- Todos os alunos terão acesso às resoluções;
- A organização do canal e da forma de apresentação pode ocorrer de acordo com a necessidade e o contexto ao qual se insere a turma e a disciplina;
- Os plantões de dúvida podem ser utilizados para a orientação destas atividades de resolução de exercícios e propostas de apresentação de conteúdo no canal midiático.

## **FEEDBACK como uma estratégia de avaliação**

“A forma como a avaliação se organiza e se desenvolve nas salas de aula, nas escolas ou nos sistemas educacionais não é independente das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. Pelo contrário, há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as aprendizagens deles (FERNANDES, 2009, p. 30).

As escolhas exercidas pelos professores podem ampliar ou limitar as oportunidades para que os estudantes demonstrem o que aprenderam. Além disso, as práticas de avaliação podem ser mais ou menos restritivas em relação à possibilidade de fornecer feedback ao aluno sobre seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem. Tais aspectos são fundamentais na atualidade, considerando a importância que as práticas de avaliação formativa vêm conquistando (GARCIA, 2009).

## Como realizar o feedback?



Segundo Vrasidas e Mclsaac (1999, p. 25), o feedback é "o conjunto de respostas que o professor fornece ao aluno sobre a correção das diferentes atividades propostas, como, por exemplo, deveres de casa, trabalhos extra classe e contribuições em sala de aula"

### O QUE FAZER:

- Combinar inicialmente a forma de avaliação com os estudantes;
- Determinar os passos e prazos para entrega das atividades;
- Retornar aos estudantes orientações sobre a condução dos trabalhos e o que precisa ser feito para melhorar;
- Cumprir os prazos com os estudantes;
- Dar prazo para que os estudantes refaçam o que for necessário ou pelo menos enviem o trabalho (ou apresente em plantões) durante o andamento de sua produção para orientação por parte do professor.

### O QUE NÃO FAZER:

- Dar apenas a nota numérica sem que o aluno saiba o porquê daquela nota;
- Retomar apenas provas (corrigir apenas como certo e errado para a turma);
- Não planejar com antecedência quais os tipos de avaliação serão utilizados.

# Vantagens e desvantagens do Feedback

## VANTAGENS

- O professor acompanha todo o processo de produção do estudante;
- Poderá orientar sobre os melhores caminhos a serem percorridos sem que seja tarde demais;
- O estudante pode tirar suas dúvidas assim que elas aparecem;
- O feedback pode ser utilizado em qualquer atividade proposta para a turma;
- A validade do processo de feedback inicia-se na qualidade das observações feitas, e o observador deve estar comprometido com o processo, com o aluno e com a instituição. Além disso, deve utilizar um instrumento confiável de registro e seguir padrões bem estabelecidos de competência clínica (ZEFERINO et al., 2007).

## DESVANTAGENS

- Demanda maior tempo de planejamento e execução;
- Caso não seja utilizado durante o processo recairá sobre a avaliação tradicional e o professor seguirá avaliando apenas ao final da entrega da atividade;
- Dar feedback exige habilidade, compreensão do processo, criação de um ambiente propício e de uma relação de confiança. Não há como informar ao aluno que a sua hipótese diagnóstica estava errada ou que ele não colheu todos os dados necessários durante a história clínica sem causar uma sensação de desapontamento ou frustração (ZEFERINO et al., 2007).

"A preparação dos professores para utilizar a ferramenta é essencial, incluindo a maneira como as informações devem ser transmitidas, oralmente ou por escrito." (ZEFERINO et al., 2007, p. 177).

## Considerações da autora

Caro, leitor, ao ver todas estas possibilidades de instrumentos avaliativos é possível que muitos de vocês tenham reconhecido alguma atividade desenvolvida de forma semelhante. O questionamento que surge é relacionado à ideia de que se já usou, é possível que já tenha praticado a avaliação formativa com os seus estudantes. A resposta pode ser que sim ou que não.

O que difere a avaliação tradicional, que comumente temos utilizado nas escolas e universidades, da avaliação formativa, não tão comum como pensamos, é o que fazemos dos instrumentos que aplicamos.

De nada adianta aplicar todos os instrumentos que citamos neste material se eles não fizerem sentido para os estudantes. É necessário que sejam reconhecidos como importantes por quem avalia e por quem é avaliado. Pensar e repensar a educação depende de pequenas ações, de planejamento e mais ainda de um (re)planejar frequente e necessário quando se percebe alguma lacuna a ser preenchida.

Esperamos que este material possa auxiliá-los em sua empreitada rumo à uma avaliação formativa, integradora e não excludente. Assim, consulte este material sempre que necessário, mas também elabore novas formas de aplicar e perceber a avaliação. Compartilhe este e outros materiais com seus colegas, e mais ainda, compartilhe as práxis exitosas e não exitosas que vocês já executaram e que podem incentivar ou colaborar com outros professores e professoras nesse cenário educacional.

É importante destacar que não há uma forma certa ou errada de avaliar, mas é importante utilizar a que melhor se encaixa com o contexto trabalhado, sempre visando de forma inclusiva os estudantes que estão sendo avaliados e fazer o exercício do pensar e repensar sobre a prática avaliativa. Não é apenas o professor que avalia. O estudante avalia o professor, o professor avalia o aluno, o aluno avalia a si mesmo e o professor deve também avaliar sua prática buscando conhecer suas limitações e potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, P. Avaliação em matemática: novas prioridades no contexto educativo de Portugal. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, ano 9, n. 12, p. 59-68, jun. 2002.
- BARROS, A. J. da S. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editora, 2005.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. 2. ed. Rio de Janeiro. Vozes 2009.
- GARCIA, J. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- GAVA, F. G. **O vídeo e seu uso na sala de aula**. Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP – Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Vra4hclt7kw&feature=youtu.be>> Acesso em: 15 de Ago. 2020.
- GAVASSI, S. L. **Avaliação Formativa**: um desafio aos professores das séries finais do ensino fundamental. Monografia. (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira, 2012.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: LIDEL, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013
- MACIEL, D. M. **A avaliação no processo de ensino-aprendizagem de matemática, no ensino médio**: uma abordagem formativa sócio-cognitivista. Dissertação (Dissertação em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MOREIRA, M. A.; LAGRECA, M. do C. B. Representações mentais dos alunos em mecânica clássica: três casos. **Rev. Investigações em Ensino de Ciências**, v. 2, p. 83-106, 1998.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.
- MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: 6ª ed. P&A Editora, 2005.
- NUHS, A. C.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno em Ciências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago. 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRONEL, M. **A avaliação integrada no processo ensino-aprendizagem da matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - UNESP, Rio Claro, 2002.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?** Como avaliar?: critérios e instrumentos. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada:** por quê, o quê e como? mar. 2002. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>>. Acesso em: 22 de Ago. 2020.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TAVARES, C. Z. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (UNL). **Estratégias pedagógicas.** Lisboa: Cadernos da nova, Gabinete de Apoio à qualidade do ensino, Núcleo de Inovação Pedagógica e de Desenvolvimento Profissional dos Docentes, 2013.

VARGAS, E. C. **Os portfólios reflexivos:** um processo de avaliação na formação inicial para o ensino de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

VERGANI, T. **Uma avaliação das avaliações.** In: Um horizonte de possíveis sobre uma educação matemática viva e globalizante. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

VIEIRA, M. L. **Faces e falas da avaliação da aprendizagem universitária:** o portfólio como recurso mediador da aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista Linhas Críticas.** Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 8. ed. Campinas: Papiros, 2006.

VRASIDAS, C.; MCISAAC, M. S. Factors influencing interaction in an online course. **American Journal of Distance Education,** v. 13, n. 3, p. 22-36, 1999.

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

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. **Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico.** Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, Campina, 2007.