



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristiano Rodrigo Gobbi

**O impacto da avaliação das aprendizagens
na motivação e sucesso e escolar: um estudo
de caso no ensino técnico médio integrado
do IFRN Santa Cruz**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cristiano Rodrigo Gobbi

**O impacto da avaliação das aprendizagens
na motivação e sucesso e escolar: um estudo
de caso no ensino técnico médio integrado
do IFRN Santa Cruz**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Maria Torre Carvalho Viana

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e por acreditar em minhas escolhas e torná-las possíveis e reais, por ter trilhado meu caminho e conduzido minha vida durante esses dois anos, por ter me dado à permissão de chegar até aqui, e por toda a força concedida na concretização desse sonho. Além disso, agradeço a Ele por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e que estão aqui citadas, todas muitíssimo especiais. Foi um período difícil com momentos tristes, desafiadores e felizes também, entretanto, sua presença me fez persistir e crer que era preciso continuar.

Aos meus pais por todo apoio incondicional de sempre. A minha esposa Alycia por todo seu companheirismo e por me entender nas horas que não pude estar com ela. A minha filha Alessa fonte de toda minha alegria e por quem faço tudo em minha vida.

E a todos meus amigos do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, pessoas maravilhosas que trouxeram alegria e um novo sentido para minha vida e, ainda, que caminharam juntos me incentivando até a conclusão desta formação.

À minha orientadora Prof.^a. Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana pelo amor intelectual à primeira vista, pelo exemplo docente e pelos ensinamentos ao longo desses períodos de aprendizado e por toda a palavra de sabedoria nessa longa caminhada.

Aos meus alunos dos Cursos de Informática e Mecânica do quarto ano, membros da Equipe Técnico Pedagógico e Docentes do IFRN, Campus Santa Cruz, por participarem desta pesquisa. A todos, enfim, meu muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O impacto da avaliação das aprendizagens na motivação e sucesso escolar: um estudo de caso no ensino técnico médio integrado do IFRN Santa Cruz

Resumo

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos de nível médio integrado do campus Santa Cruz a aprendizagem é considerada como um processo de construção do conhecimento, neste sentido, a avaliação da aprendizagem assume uma postura diagnóstica e processual com ênfase em dimensões qualitativas/valorativas e com ambição emancipatória. O objetivo deste trabalho é caracterizar práticas de avaliação geradoras de sucesso/insucesso escolar, identificar as percepções que os professores e estudantes têm da avaliação e propor práticas avaliativas promotoras de sucesso escolar. Ao pretendermos investigar de que forma as práticas de avaliação potenciam a motivação dos estudantes, e também quais as melhores práticas para o sucesso escolar, optamos por desenvolver uma pesquisa tipo estudo de caso, focada num contexto específico, de cariz qualitativa, de modo a caracterizar os aspectos associados às questões e aos objetivos da pesquisa. Em relação aos procedimentos para coleta de dados, optou-se pela Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo. A Pesquisa de Campo ocorreu no Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)¹, a qual se justificou pela oportunidade de de que o pesquisador manteve contato com o cenário do objeto de estudo, propiciando a captação dos dados necessários, como também tornando possível a observação do cenário real da pesquisa. Observamos que a prática avaliativa na instituição investigada, em parte, se articula com a concepção teórica e com as normas que fundamentam a proposta apresentada no Projeto Político-Pedagógico, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Mecânica e Informática e na Regulamentação da Educação Profissional Técnica, de Nível Médio Integrado. Acerca das concepções de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos cursos técnicos de Mecânica e Informática percebe-se que, mais de metade dos estudantes entrevistados, encontram nos critérios de avaliação adotados pelos docentes motivação para concluírem seus estudos, contudo, uma parcela igualmente significativa declara o oposto. Em relação aos tipos de avaliação de aprendizagem mais utilizados pelos docentes dos cursos técnicos de Mecânica e Informática, do IFRN – Campus Santa Cruz e como estes têm contribuído para a motivação e sucesso acadêmico, constatamos que, a maior parte dos professores entrevistados, adotam instrumentos de avaliação instigantes, que motivam a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, uma outra fração defende o uso destas ferramentas com o intuito de mensurar resultados.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem; IFRN; Motivação; Sucesso Escolar.

¹ O nome da Instituição está a ser utilizado com autorização dos responsáveis da mesma, ver anexo B.

The impact of learning assessments on motivation and school success: a case study in the Integrated Technical Education of the IFRN Santa Cruz

Abstract

In the Pedagogical Projects of the integrated technical courses of the Santa Cruz campus, learning is considered as a process of knowledge construction, in this sense, the assessment of learning assumes a diagnostic and procedural stance with emphasis on qualitative / evaluative dimensions and with an emancipatory ambition. . The objective of this work is to characterize evaluation practices that generate school success / failure, to identify the perceptions that teachers and students have of the evaluation and to propose evaluative practices that promote school success. When we intend to investigate how assessment practices enhance students' motivation and also what are the best practices for school success, we chose to develop a case study research, focused on a specific context, of a qualitative nature, in order to characterize the associated aspects research questions and objectives. Regarding the procedures for data collection, we opted for Bibliographic Research, Documentary Research and Field Research. The Field Research took place at the Santa Cruz Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)², which was justified by the opportunity that the researcher maintained contact with the scenario of the object of study, enabling the capture necessary data, as well as making it possible to observe the real research scenario. We observed that the evaluative practice in the investigated institution, in part, is articulated with the theoretical conception and with the norms that base the proposal presented in the Political-Pedagogical Project, in the Pedagogical Projects of the Mechanics and Informatics courses and in the Regulation of Technical Professional Education, Integrated Medium Level. Regarding the conceptions of students' appraisal of learning in technical courses in Mechanics and Informatics, it can be seen that more than half of the interviewed students find in the evaluation standard adopted by teachers motivation to complete their studies, however, an equally significant portion declares the opposite. Regarding the types of learning assessment most used by professors in the technical courses in Mechanics and Informatics, at IFRN - Campus Santa Cruz and how they have contributed to academic motivation and success, we found that most of the interviewed teachers adopt instruments thought-provoking assessment methods that motivate student learning. However, another faction defends the use of these tools in order to measure results.

Keywords: IFRN. Learning Assessment. Motivation. School Success.

² The name of the Institution is being used with the authorization of those responsible for it, see annex B.

Índice

| | |
|--|---------------|
| AGRADECIMENTOS | III |
| RESUMO | V |
| ABSTRACT | VI |
| CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO | - 1 - |
| 1.1 JUSTIFICATIVA | - 7 - |
| 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO | - 8 - |
| 1.3 OBJETIVOS | - 9 - |
| 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO | - 10 - |
| CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | - 11 - |
| 2.1 CONCEITOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM | - 13 - |
| 2.2 OS TIPOS E AS FUNÇÕES DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM | - 15 - |
| 2.3 AVALIAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR..... | - 28 - |
| 2.4 <i>DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFRN: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO; PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO EM MECÂNICA E INFORMÁTICA DO IFRN E REGULAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO</i> | - 34 - |
| CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO | - 41 - |
| 3.1 TIPOS DE PESQUISA E ABORDAGEM | - 41 - |
| 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO “LÓCUS” DA PESQUISA | - 44 - |
| 3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS..... | - 46 - |
| 3.3.1 <i>Questionário</i> | - 47 - |
| 3.3.1.2 <i>Elaboração e aplicação dos questionários aos estudantes</i> | - 48 - |

| | |
|---|---------------|
| 3.3.2 <i>Entrevista Semiestruturada</i> | - 51 - |
| 3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS | - 52 - |
| 3.5 PARTICIPANTES DO ESTUDO | - 55 - |
| 3.5.1 <i>Categorização das integrantes da Equipe Técnico-Pedagógica</i> | - 55 - |
| 3.5.2 <i>Categorização dos Docentes</i> | - 56 - |
| 3.5.3 <i>Categorização dos Estudantes dos 4º anos dos cursos técnicos integrados em Informática e Mecânica do IFRN campus Santa Cruz</i> | - 59 - |
| 3.5 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA | - 64 - |
| CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | - 66 - |
| 4.1 O QUE DIZEM AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRANTES DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE A AVALIAÇÃO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS | - 66 - |
| 4.1.1 <i>Percepções acerca da Avaliação nos cursos integrados</i> | - 66 - |
| 4.1.2 <i>Operacionalização do Processo Avaliativo do IFRN</i> | - 67 - |
| 4.1.3 <i>Suporte Pedagógico ofertado aos docentes frente as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do processo educativo</i> | - 69 - |
| 4.1.4 <i>A relação entre os processos avaliativos e o fracasso escolar</i> | - 72 - |
| 4.2 O QUE DIZEM OS DOCENTES DO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO..... | - 74 - |
| 4.2.1 <i>Percepções sobre os objetivos da avaliação de aprendizagem</i> | - 74 - |
| 4.2.2 <i>Concepções acerca da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem</i> | - 79 - |
| 4.2.3 <i>O docente frente à tarefa de avaliar</i> | - 88 - |
| 4.2.4 <i>Uso de Bibliografias Complementares e Suplementares como sugestão para o aprofundamento do conteúdo transmitido aos estudantes</i> | - 94 - |

| | |
|--|----------------|
| 4.2.5 Procedimentos Metodológicos adotados para o desenvolvimento do Planejamento de Aula..... | - 97 - |
| 4.2.6 Análise das questões objetivas..... | - 107 - |
| 4.3 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES MATRICULADOS NOS CURSOS DE INFORMÁTICA E MECÂNICA DO CAMPUS SANTA CRUZ DO IFRN SOBRE OS MÉTODOS AVALIATIVOS EM SUA DISCIPLINA..... | - 113 - |
| 4.3.1 Postura Profissional e Atuação Didática do Docente..... | - 113 - |
| 4.3.2 Atuação do Docente em relação à Avaliação..... | - 127 - |
| 4.3.3 Autoavaliação do estudante quanto à disciplina..... | - 133 - |
| CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | - 141 - |
| REFERÊNCIAS..... | - 145 - |
| ANEXOS..... | - 154 - |
| ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO IFRN..... | - 154 - |
| ANEXO B: DECLARAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME DO IFRN NO ESTUDO..... | - 155 - |
| APÊNDICES..... | 156 |
| APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRANTES DA EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA..... | 156 |
| APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES..... | 157 |
| APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | - 159 - |

Índice de Figuras

| | |
|--|--------|
| Figura 1: Organograma de referência do Campus Santa Cruz do IFRN..... | - 46 - |
|--|--------|

Índice de Gráficos

| | |
|--|---------|
| Gráfico 1: Idade dos Docentes Participantes do estudo..... | - 56 - |
| Gráfico 2: Intervalo de tempo desde a última formação dos Docentes Participantes do estudo | - 57 - |
| Gráfico 3: Tempo de Serviço dos Docentes no IFRN | - 58 - |
| Gráfico 4: Idade dos Estudantes do Curso de Mecânica | - 59 - |
| Gráfico 5: Idade dos Estudantes de Informática..... | - 60 - |
| Gráfico 6: Domicílio dos estudantes do Curso de Informática | - 61 - |
| Gráfico 7: Domicílio dos estudantes do Curso de Mecânica | - 62 - |
| Gráfico 8: Percentual de estudantes do Curso de Informática matriculados por turno de aula- 63 - | |
| Gráfico 9: Percentual de estudantes do Curso de Informática matriculados por turno de aula- 63 - | |
| Gráfico 10: Sistema de Ensino frequentado pelos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica | - 64 - |
| Gráfico 11: Informações básicas aos estudantes..... | - 107 - |
| Gráfico 12: Conteúdos adotados com vista ao alcance dos objetivos estabelecidos para a disciplina..... | - 108 - |
| Gráfico 13: Conhecimento dos estudantes acerca do horário e local para os atendimentos aos Centros de Aprendizagem (CA) | - 109 - |
| Gráfico 14: Conteúdos exigidos nos instrumentos de avaliação em conformidade ao conteúdo programático e aos objetivos da disciplina..... | - 110 - |

| | |
|---|---------|
| Gráfico 15: Critérios pré-estabelecidos para a produção de processos avaliativos..... | - 110 - |
| Gráfico 16: Momentos de reflexão acerca dos resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem..... | - 111 - |
| Gráfico 17: Quantidade de instrumentos de avaliação aplicados bimestralmente | - 111 - |
| Gráfico 18: Oferta de reavaliação para recuperação..... | - 112 - |
| Gráfico 19: Apresentação do conteúdo programática das disciplinas do curso de Informática pelos docentes | - 114 - |
| Gráfico 20: Apresentação do conteúdo programática das disciplinas do curso de Mecânica pelos docentes | - 116 - |
| Gráfico 21: Divulgação do horário e local do CA pelos docentes do curso de Informática- | 117 |
| - | |
| Gráfico 22: Divulgação do horário e local do CA pelos docentes do curso de Mecânica.. | - 118 - |
| Gráfico 23: Respostas dos estudantes do Curso de Informática referentes à atuação do docente em relação a avaliação de aprendizagem..... | - 128 - |
| Gráfico 24: Respostas dos estudantes do Curso de Mecânica referentes à atuação do docente em relação a avaliação de aprendizagem | - 129 - |
| Gráfico 25: Autoavaliação dos estudantes de Informática quanto às disciplinas cursadas- | 134 |
| - | |
| Gráfico 26: Autoavaliação dos estudantes de Mecânica quanto às disciplinas cursadas .- | 135 - |

Índice de Quadros

| | |
|---|--------|
| Quadro 1: Evolução Histórica da Avaliação de Aprendizagem..... | - 12 - |
| Quadro 2: Evolução Histórica da Avaliação de Aprendizagem..... | - 21 - |

| | |
|---|--------|
| Quadro 3: Técnicas e Instrumentos de Avaliação de Aprendizagem | - 23 - |
| Quadro 4: Análise Textual dos Documentos Oficiais do IFRN | - 36 - |
| Quadro 5: Cursos ofertados pelo Campus Santa Cruz do IFRN | - 45 - |
| Quadro 6: Fases da Análise de Conteúdo. | - 52 - |
| Quadro 7: Demonstrativo de Categorias – Profissionais da Equipe Técnico Pedagógica ... | - 53 - |
| Quadro 8: Demonstrativo de Categorias – Docentes | - 54 - |

Índice de Tabelas

| | |
|---|---------|
| Tabela 1: Caracterização das Profissionais do Apoio Pedagógico da Equipe Técnico-Pedagógica | - 56 - |
| Tabela 2: Conteúdos trabalhados de forma a facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos para as disciplinas do curso de Informática | - 118 - |
| Tabela 3: Conteúdos trabalhados de forma a facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos para as disciplinas do curso de Mecânica | - 119 - |
| Tabela 4: Relevância destacada pelos docentes das disciplinas do curso de Informática para a formação profissional e acadêmica | - 120 - |
| Tabela 5: Relevância destacada pelos docentes das disciplinas do curso de Mecânica para a formação profissional e acadêmica | - 121 - |
| Tabela 6: Frequência de aulas práticas nas disciplinas do curso de Informática | - 123 - |
| Tabela 7: Frequência de aulas práticas nas disciplinas do curso de Informática | - 123 - |
| Tabela 8: Frequência com que o estudante é convidado a participar das aulas no curso de Informática | - 125 - |
| Tabela 9: Frequência com que o estudante é convidado a participar das aulas no curso de Mecânica | - 126 - |

Capítulo I - Introdução

A última década tem-se destacado por ser um marco crucial para o Brasil no concernente à sua evolução histórica. O país tem sido palco de inúmeras crises, o que tem contribuído para a descrença da população acerca da capacidade do poder público em reverter à situação caótica que se implantou em vários setores da sociedade, principalmente na área da educação.

Tal perspectiva tem fomentado as discussões e os debates acerca da emergência de que políticas públicas sejam viabilizadas no sentido de promover e garantir a melhoria da qualidade social da educação básica. Assim, mais do que o predomínio de uma razão técnica no seu processo de construção, deve ser considerada a qualidade em educação como resultado da ação coletiva, de acordos estabelecidos entre os diferentes sujeitos sociais da educação, perpassando pela Formação Continuada Docente.

Assinalamos que um processo de construção da qualidade referenciada nos sujeitos sociais deve ser algo aberto à diversidade, à subjetividade, dando voz e vez à comunidade escolar, contemplando as várias perspectivas e interesses presentes nas escolas. A qualidade deve ser baseada em um entendimento compartilhado, negociado, acordado, respeitando a pluralidade existente (Possamai, 2014).

Em educação torna-se complexo aferir qualidade, tendo apenas como referencial os índices baseados em exames e testes, os quais não fornecem espaços para dúvidas, questionamentos, participação coletiva, projetos, exercícios de cidadania, pois a finalidade inicial é de estabelecer comparações e de regular o sistema a partir de padrões estabelecidos. Dessa forma, em educação, os processos e os resultados são importantes quando se leva em consideração que a construção humana é a tarefa central da escola. Esse debate tende a colocar como foco a sua finalidade, em que não apenas se vislumbre a promoção individual, mas também a qualificação dos sujeitos para a vida social e para a apropriação da cultura (Paro, 2003). Deste modo, pode-se constatar que a qualidade social da educação abordada nessa pesquisa vai além da assimilação dos conteúdos, alargando-se sobre o contexto complexo, que se articula com relações sociais mais amplas. Essas relações são apontadas por Dourado e Oliveira (2009) como ordens “intraescolares” (processo de organização e gestão do trabalho escolar, condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular,

formação e profissionalização docente) e “extraescolares” (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, etc.).

Importante salientar que, em meados de 2001, a educação brasileira perpassou por avanços que impactaram com maior intensidade o ensino fundamental, através da preconização do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a qual estabeleceu em sua meta nº 1:

Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data da aprovação deste plano, garantindo acesso e a permanência de todas as crianças na escola [...] (Brasil, 2001).

Na sequência, o ano de 2018 foi marcado por relevantes eventos em busca da garantia da oferta da educação de qualidade para todos. No entanto, apesar dos esforços despendidos, a Agência Brasil, em 18 de maio de 2018, apresentou os seguintes dados coletados através de uma pesquisa suscitada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram que:

De 2016 a 2017, a taxa de analfabetismo no país entre pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7%, uma queda de 0,2 ponto percentual em relação aos 7,2% registrados em 2016, o equivalente a menos de 300 mil pessoas. Apesar da queda, o país registrava em 2017, 11,5 milhões de analfabetos. (...) Mesmo com a redução de 0,2 ponto percentual na taxa de analfabetismo, o país não atingiu a meta do Programa Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo era alcançar uma taxa de 6,5% em 2015 (Oliveira, 2018, s/p).

A concepção do autor registra que apesar dos esforços despendidos tais avanços não impactaram significativamente os níveis de aprendizagem dos estudantes, ou seja, poucos adquiriram conhecimentos suficientes e adequados para as séries/anos em que estivessem inseridos. Os dados contribuem para a confrontação acerca de quais propostas curriculares têm sido adotadas pelos cursos de formação inicial ou continuada de docentes, onde se deve primar pela oferta de uma educação emancipadora e de qualidade através de uma aprendizagem significativa, onde tais premissas sejam estimuladas pelo educador, o qual deve conduzir seu trabalho de modo que o centro deste processo de aprendizagem seja, de fato, o próprio estudante. Deste modo, é possível afirmar que tais fatos são comprovados ao se analisar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual, atualmente, funciona como indicador nacional de monitoramento da qualidade educacional e pode ser acompanhado por toda a comunidade escolar.

Convém ressaltar que, desde 2005, os índices dos anos iniciais do ensino fundamental

apresentaram progressos, o que confirma a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto, os resultados não revelam a mesma evolução, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio, tendo em vista que, desde o ano de 2013, dados atualizados em agosto de 2018, apresentam que tais etapas de ensino não obtiveram êxito no alcance das médias estipuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela pesquisa (Machado & Alavarse, 2014).

Insta salientar que o IDEB é calculado a partir dos dados acerca da aprovação escolar, coletados através do Censo Escolar, o qual é realizado anualmente, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, as quais têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Sublinhamos, ainda, que estes testes padronizados por vezes são modelos de testes aplicados em outros países, os quais apresentam realidades educacionais diversas das que vivenciamos, demonstrando claramente as desigualdades, sejam elas de condições de trabalho dos profissionais da educação, tipo de gestão, ambiente escolar, estrutura física e organização do trabalho pedagógico.

Estas avaliações se valem de testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho. Os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência. Nas avaliações em larga escala são elas que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição, por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (Freitas, 2014).

Acerca da efetividade de tais instrumentos, o Governo Federal/Ministério da Educação e Cultura defendem a aplicação das avaliações em larga escala e acreditam que elas são de suma importância, pois, podem esclarecer sobre os rumos do sistema de ensino, além de que, se for priorizado o cuidado na garantia da fidelidade das informações oferecidas, existe a possibilidade da garantia de uma reflexão sobre esses resultados e constante melhoria na sua produção, seja pelo envolvimento crescente dos atores participantes do processo, seja pelo aprimoramento de métodos, instrumentos e logística de realização da avaliação (Cardoso

Júnior & Cunha, 2015).

Em contrapartida, estudiosos como Gatti (2007); Freitas (2014) e Morgado (2014) promovem uma reflexão sobre como estas avaliações vêm se consolidando no Brasil e acreditam que elas servem unicamente para se manter uma visão conservadora da educação, servindo como mecanismo de controle, seletividade e que retoma o padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, desencadeando resultados semelhantes, compactuando com esta visão muitos profissionais da educação. Para Morgado (2014, p. 355), “Trata-se de uma cultura avaliativa que tende a instituir a avaliação mais como um meio de conformidade e reprodução, do que como uma estratégia de transgressão e transformação”.

Gatti (2007, p. 1) reforça ainda que os órgãos federais supõem que a ampla divulgação nas mídias sobre os índices do IDEB possa resolver os problemas educacionais do país:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm-se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade de educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade se traduz apenas por resultados? Evidentemente que não.

Baseado em tais pressupostos, o Governo Federal tem primado pela adoção de medidas emergenciais, tendo como principal objetivo a diminuição das desigualdades sociais que vivenciamos cotidianamente. Importante destacar que uma educação voltada para uma proposta dialógica e reflexiva é uma ferramenta que gera a cidadania. Sem dúvida, através da educação é possível transformar destinos cruéis, tornando uma nação desenvolvida.

No entanto, vale frisar que a oferta de um ensino de qualidade, que contemple a evolução do ser humano, necessita, para tal, de um ambiente propício, de sujeitos responsáveis e imbuídos do espírito solidário e comprometidos com a educação, e de uma gestão capaz de perceber e atender às demandas geradas pelos indivíduos, de forma a que sempre esteja em primeiro lugar o compromisso com a formação básica, de forma tal que as habilidades necessárias sejam adquiridas e possam favorecer na aquisição das competências a que se destina o ensino.

Assim sendo, o direito à educação de qualidade se constitui como requisito fundamental para a vivência dos direitos humanos e sociais. Complementando tais percepções, Andrade (1998, p. 119) defende que:

[...] Se quisermos formar cidadãos conscientes, personalidades bem desenvolvidas, pessoas íntegras,

temos que repensar toda a estrutura escolar, com a preocupação de dar significado a vivência dos alunos nas atividades curriculares e extracurriculares: temos que rever nosso currículo, quanto à prioridade dos conteúdos e da metodologia utilizada, visando possibilitar a formação de conceitos e atitudes pelos alunos, temos que propiciar a avaliação em grupos, para permitir a conscientização e o compromisso pessoal.

Alicerçados por tais concepções, pesquisadores renomados, tais como Libâneo (1994); Morgado (2009); Pacheco (2009); entre outros, defendem que a educação pode transformar realidades e contribuir para a emancipação dos sujeitos. Comungamos com estes célebres pensadores da educação, tendo em vista que, em nosso entendimento, a oferta de uma educação de qualidade é capaz de minimizar as desigualdades sociais vislumbradas em nosso país.

No entanto, a educação não poderá tomar para si a exclusividade desta responsabilidade, considerando que o ônus que há anos está batendo à nossa porta, aponta para a necessidade emergencial de políticas públicas, que contemplem a formação inicial ou continuada de docentes, para que estes possam abolir do “chão de sala de aula” as práticas tradicionais de ensino, as quais já provaram ser ineficientes, dando lugar a propostas inovadoras, para que o ensino não seja tratado unicamente como uma mera transmissão de conhecimentos e, ainda, que possibilite ao estudante transcender o papel de acumulador passivo de informações. Vale ressaltar que, estas formações, devem fornecer subsídios para que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento e oportunize condições para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências dos estudantes. Estes, por sua vez, se posicionarão como agentes e autores de suas competências e habilidades.

Ao nos referirmos à relevância da Formação Docente para desenvolvimento de estratégias, para participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, deve haver neste processo uma abertura à aprendizagem contínua. É necessário articular esta citação “É na procura dessa profissionalidade que a avaliação se pode perspectivar como um elemento crucial, uma vez que, se for exercida como uma actividade ao serviço do conhecimento, desempenha uma importante função formativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional” (Morgado, 2009, p. 3593). Tais pressupostos nos reportam a uma reflexão acerca do processo de avaliação a ser desenvolvido em uma instituição, o qual deve primar pela defesa dos princípios norteadores da cidadania, diversidade e sustentabilidade humana como concepção e eixo central da ação pedagógica, a instituição de ensino deve compreender e refletir sobre o processo de avaliação observando

as seguintes considerações:

Ao nível da escola, a avaliação deve assumir-se como um empreendimento colectivo, desenvolvido na base da análise, da reflexão e do questionamento, o que permitirá, por um lado, fazer o balanço dos processos e das actividades desenvolvidas e, por outro, estimular a participação, o diálogo, a partilha de responsabilidades e a tomada de decisões (Morgado, 2009, p. 3594).

Diante dessa perspectiva, os docentes devem primar pela concepção de uma avaliação que tenha como prerrogativa o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes, utilizando esta ferramenta pedagógica como aperfeiçoamento da sua práxi, sendo possível promover um diagnóstico da eficiência das metodologias aplicadas através dos resultados obtidos e, em casos de insucesso, seja viabilizada a promoção da recuperação integral do estudante que ficou para trás. Deve, ainda, o professor se encaixar como indivíduo avaliado, pois, diante do retrato divulgado pela avaliação, ele poderá concluir o quanto foi eficiente, mas também quão grande foi a sua falha naquele processo de ensino e aprendizagem.

Tal concepção é defendida pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Santa Cruz, instituição escolhida como campo de pesquisa para este estudo, sendo que o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino destaca a adoção de uma avaliação emancipatória, a qual, na visão de Saul apud Instituto Federal de Educação (2012, p. 72), reporta para o seguinte:

[...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal da avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Considerando a vivência profissional do pesquisador, a inquietação que motiva este estudo parte da crença de que, numa instituição competitiva e responsável pela formação de cidadãos plenos, enquanto docentes, devemos constantemente nos questionar acerca dos resultados obtidos no processo avaliativo, tendo em vista que um fator observado na instituição, campo de pesquisa, aponta que, nos dois primeiros anos de curso, foram registrados altos índices de reprovação, o que contribui efetivamente para o fracasso escolar, salas superlotadas ou até mesmo a evasão e, tais aspectos, podem ser dirimidos, tendo a avaliação como um dos principais mecanismos para a promoção de uma educação de qualidade. Considerando tais pressupostos, este estudo tem como tema: **O impacto da avaliação das aprendizagens na motivação e sucesso escolar: um estudo de caso no ensino**

técnico médio integrado do IFRN Santa Cruz. Vale salientar que, o ato de avaliar a aprendizagem defendido por este estudo, implica:

[...] acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação (Lückesi, 2011, p. 4).

Esta pesquisa assumirá uma abordagem qualitativa, tendo como participantes estudantes dos cursos técnicos de Informática e Mecânica do IFRN – Campus Santa Cruz, além de docentes e equipe técnica de apoio pedagógico da instituição. Para construção do referencial teórico serão analisadas publicações que versem sobre a temática abordada, além disso, servirão como norteadores os Projetos Pedagógicos dos Cursos em questão e o Projeto Político-Pedagógico do IFRN.

1.1 Justificativa

O termo avaliação da aprendizagem tem se tornando cada vez mais recorrente no cotidiano dos profissionais da educação, sejam eles docentes ou pesquisadores da área. Esta pode ser vivenciada de diversas formas, ganhando novos significados e métodos diferentes de acordo com o indivíduo que a toma, utiliza e estuda, tornando-se assim um conceito amplamente subjetivo.

Dado o exposto, não se evidencia na academia uma sintetização objetiva sobre o que é avaliação ou de métodos unificados e padronizados para aplicá-la, restando apenas um consenso a respeito de sua importância para diagnose dos estudantes. Semelhante situação ocorre com relação ao termo aprendizagem que acarreta consigo ampla subjetividade, uma vez que, tal processo e a sua comprovação, são definidos de acordo com a ótica de cada avaliador, bem como com as necessidades pontuais que venham a manifestar-se, cobrando, portanto, do docente certa flexibilidade dos educadores. Outro aspecto evidenciado encontra-se na observação de Pacheco apud Morgado (2014, p. 355), a qual esclarece que:

[...] isso deve-se, em grande parte, ao facto de as políticas de educação e formação vigentes contribuírem para os contextos de ensino serem, sobretudo, produtores de identidades técnicas, avaliando e responsabilizando os professores mais pelos resultados dos alunos do que pelo seu lado

mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem. Tais políticas, mais “direcionadas para a performatividade”, acabaram por impor um certo “receio da avaliação” aos professores, que se veem “transformados em responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso”.

Dado o exposto, este estudo justifica-se pela possibilidade de propiciar uma possível mudança de paradigmas diante do processo de avaliação de aprendizagem, reafirmando a necessidade de que gestores e docentes conheçam e se apropriem dos pressupostos básicos de construção de conhecimentos em uma unidade de ensino, bem como os fatores que facilitam a aquisição de conhecimentos daqueles que a frequentam.

1.2 Problematização

Na concepção de Lückesi (2011), para saber avaliar é necessário, primeiramente, conhecer os conceitos referentes à avaliação e aprender a prática avaliativa. Dessa forma, faz-se necessário que os profissionais da educação estejam cientes desses conceitos e conhecimentos referentes à avaliação, uma vez que o processo avaliativo é parte integrante do processo de ensino aprendizagem. As provas como um todo, são a forma de perceber se determinado estudante possui a base educacional necessária para passar de ano. No entanto, falhas no processo de ensino apresentam consequências também no processo de aprendizagem. Visto a automatização dos métodos de correção, a relação entre docentes e estudantes, torna-se cada vez mais enrijecida e distante. Isso se mostra, sobretudo em provas de múltipla escolha, nas quais a correção, geralmente dada por gabarito, não permite ao professor vislumbrar o real motivo do erro, ou acerto. Impossibilitando o diálogo e a argumentação e desprezando o esforço do estudante, já que tudo pode ser classificado em dois grandes grupos: acertos ou erros. Destarte, arbitrariedades são cometidas durante as horas de prova, como a conhecida “cola”, ou outros métodos que garantam uma boa nota, isso demonstra o quão injusto e falho é o método ortodoxo, uma vez que não reflete o conhecimento obtido pelos estudantes. Esses, por sua vez, não se sentem convidados a aprender de fato, mas apenas a encontrar meios que garantam a aprovação. Acerca disso, Morgado (2009, p. 3595) enfatiza que a avaliação pode “perspectivar-se como um mecanismo de controlo, ancorado em imperativos de prescrição e “fiscalização”, que faz da regulação autoritária das práticas e dos resultados escolares as suas principais razões de ser”.

Tais aspectos podem ser explicados tendo em vista que pesquisas revelam deficiências na formação docente, percepção compartilhada por Lüdke (2002, p. 23), o qual assinala

indagando que:

É preciso atentar não apenas para a formação (ou deformação) que o professor recebe através do curso que o habilita ao magistério, mas também para toda a influência que ele recebe, ou deveria receber, especificamente sobre o problema da avaliação. Qual a literatura pertinente disponível? Com quem o professor discute as delicadas questões da avaliação, quem auxilia a sair de complicados dilemas, considerando-se o isolamento no qual, em geral, decorre o trabalho do professor?

Tais questionamentos podem ser respondidos ao se ter ciência de que a avaliação de aprendizagem faz parte do cotidiano de toda e qualquer instituição de ensino, uma vez que a todo o momento os envolvidos em um processo educacional estão de alguma maneira comprometidos com atos e práticas avaliativas, sendo certamente um recurso indispensável para uma prática docente exitosa, desde que não seja empregado como um instrumento de exclusão e/ou classificação.

Trata-se, portanto, de um processo estreitamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não é uma condição determinante do mesmo. Nesse contexto, vale registrar que modificar os modelos de avaliação escolar não significa garantir a qualidade do ensino, sendo então necessário uma análise mais detalhada acerca de tais ponderações. Considerando tais pressupostos, este estudo busca coletar dados e informações com o intuito de responder aos seguintes problemas de pesquisa:

- (a) De que forma as práticas de avaliação dos professores potenciam a motivação dos estudantes e se reflete no seu sucesso escolar?
- (b) Quais as melhores práticas de avaliação para o sucesso escolar?

1.3 Objetivos

- (a) Apresentar conceitos, funções, instrumentos avaliativos e os diferentes tipos de avaliação de aprendizagem;
- (b) Identificar práticas de avaliação que os normativos configuram;
- (c) Analisar práticas avaliativas que potenciam a motivação dos estudantes;
- (d) Compreender como a motivação se reflete no sucesso escolar dos estudantes;
- (e) Caracterizar práticas de avaliação geradoras de sucesso/insucesso escolar;
- (f) Identificar as percepções que os estudantes têm das práticas de avaliação dos professores;
- (g) Propor práticas de avaliação promotoras do sucesso escola.

1.4 Estrutura do Trabalho

No capítulo I – Introdução: apresentamos o tema, a justificativa, a problematização e os objetivos da dissertação.

No Capítulo II – Enquadramento Teórico: apresentamos a relação entre currículo e avaliação, seus conceitos, funções, instrumentos avaliativos, os diferentes tipos de avaliação de aprendizagem. Além da análise textual dos documentos que apontam as orientações legais para o desenvolvimento da avaliação do processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio, especificamente no IFRN

No Capítulo III – Percurso Metodológico: apresentamos os procedimentos metodológicos, as fontes, participantes do estudo, instrumentos e as técnicas de pesquisa.

No Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados: apresentamos os dados coletados e, ainda, registramos a análise das informações coletadas, do desenvolvimento da pesquisa com as amostras e as atividades realizadas para a coleta das informações.

No Capítulo V – Considerações Finais: apresentamos as conclusões desta pesquisa, a contribuição que esta trará para as práticas pedagógicas e, também, quais as perspectivas futuras, de continuidade da mesma, na temática tratada.

No final, temos as referências bibliográficas citadas, que embasaram a pesquisa como aporte teórico para as reflexões e considerações acerca da temática estudada; no apêndice temos os roteiro das entrevistas realizadas, bem como outros materiais utilizados para a coleta de dados no decorrer desta pesquisa. Nos anexos, apresentamos os documentos oficiais que foram utilizados e serviram para dar suporte às análises realizadas na pesquisa.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Como mencionado anteriormente, debates acerca dos processos de avaliação de aprendizagem tem se tornado um evento constante nos meios acadêmicos e se tornado alvo de pesquisas, com o intuito de se desenvolver mecanismos de avaliação que contribuam efetivamente para o sucesso dos estudantes. Outro aspecto também abordado refere-se às questões inerentes à adoção de um modelo de avaliação que seja qualitativo e emancipador, por parte dos docentes, não devem ser compreendidas isoladamente, mas no contexto da metodologia, do currículo, da formação continuada docente, uma vez que a avaliação se encontra estreitamente relacionada com o sistema de promoção dos estudantes.

Destarte, ao avaliar qualitativamente, o professor deve definir e formular com clareza os objetivos educacionais, de modo a descrever o tipo de comportamento a ser avaliado, estabelecendo um padrão mínimo aceitável, para que este profissional detenha condições de avaliar o progresso de seu estudante na direção desses objetivos, devendo modificá-los em função do estágio atingido, devendo contemplar, deste modo, a Educação Integral do estudante. Complementando tal ideia, Morgado (2014, p. 347) alega que o desenvolvimento de uma cultura de avaliação:

[...] é sempre uma aspiração positiva, sobretudo se produzir subsídios que contribuam para tornar as pessoas mais conscientes das suas potencialidades e dos seus défices, para estimular o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, para contextualizar os processos de trabalho e para melhorar os produtos que oferecem.

Baseado nestes pressupostos, subentende-se que o sistema público de ensino deve se atentar para o fato de que a avaliação seja concebida por toda a equipe pedagógica e corpo docente, sendo que estes indivíduos devem primar pelo estabelecimento de padrões mínimos de qualidade. Vale frisar que a avaliação é uma das etapas principais do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Complementando tal concepção, Luckesi (2011, p. 23) afirma que uma avaliação de qualidade envolve três passos:

I) Saber o nível atual de desempenho do estudante (etapa também conhecida como diagnóstico); II) comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação); III) Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

A título de esclarecimento, vale informar que as avaliações de aprendizagem

perpassaram por cinco fases, as quais foram chamadas de gerações, “essa evolução está relacionada, entre outros, com os contextos históricos e sociais, os propósitos que se pretendem alcançar e, ainda, com as convicções filosóficas daqueles que a desenvolvem e concretizam” (Santos & Alves, 2015, p. 69). Cumpre-nos assinalar que essas fases assumiram características peculiares, sendo que o quadro 1 as descreverá de forma sintetizada através da ótica de diferentes autores:

Quadro 1: Evolução Histórica da Avaliação de Aprendizagem

| Fase | Descrição |
|---|--|
| <p>Primeira Geração: Mensuração Até a década de 1930</p> | <p>Principalmente associada à mensuração, não distinguia avaliação e medida. A preocupação dos estudiosos e usuários da avaliação se concentrava na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Foi uma geração pródiga na elaboração de testes, principalmente nas décadas de vinte e trinta. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso (Firme, 1994, p. 107-108).</p> |
| <p>Segunda Geração Descritiva De 1930 a 1945</p> | <p>Surgiu em busca de melhor entendimento do objeto avaliação. Falhas na geração anterior inquietaram os estudiosos uma vez que a necessidade de se levar adiante substancial revisão de currículo esbarrava com as limitações de uma avaliação que só oferecia informações sobre o estudante. Dados precisavam ser obtidos em função do alcance dos objetivos por parte dos estudantes envolvidos nos programas escolares e, nesse sentido, era necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Por isso, esta geração dos anos trinta e quarenta principalmente, se chamou descritiva, e o papel do avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios, embora ainda bastante técnico em sua atuação. Nesta fase emergiu o termo "avaliação educacional" [...], embora, em séculos anteriores, os chineses e mais tarde os filósofos gregos, já tivessem exercido algumas formas de avaliação (Firme, 1994, p. 108).</p> |
| <p>Terceira Geração Julgamento Após 1960</p> | <p>A terceira geração foi mais adiante, no sentido de que surgiu em decorrência às limitações percebidas na fase anterior, em relação à excessiva definição de objetivos. Estes nem sempre se apresentavam claros e visíveis e em várias situações, não eram mesmo definidos a priori, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante. Químicos, físicos, matemáticos e outros envolvidos na área da ciência, não necessariamente educadores, declaravam frequentemente não estarem em condições de estabelecerem objetivos até que seus programas tivessem maior clareza de propósitos. Situações dessa natureza traziam conflito para os avaliadores. Outro problema sério era o fato de que um programa não podia esperar até seus resultados finais para ser avaliado em função de seus objetivos. A avaliação teria de ocorrer muito antes para possibilitar correções necessárias. [...] A avaliação não podia, pois, prescindir de julgamento, o que caracterizava essencialmente a emergência dessa terceira geração. Nesse sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, embora com a rejeição do papel por parte de muitos estudiosos, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo</p> |

| | |
|---|--|
| | avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos (Firme, 1994, p. 108). |
| Quarta geração Negociação A partir da década de 1990 | A quarta geração da avaliação vem com um conceito evoluído. Se nas gerações passadas era um processo dual entre objeto e sujeito, nesta geração, não mais o é. A avaliação passa a ter um conceito mais abrangente, o qual ultrapassa as fronteiras da mensuração, como assim era na primeira geração. Não se trata apenas de ter um objetivo, como era na segunda, nem tampouco se trata de alinhar os conceitos das gerações passadas e a eles acrescentar o julgamento. A quarta geração emerge como uma verdadeira evolução conceitual. [...] ela é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (Firme, 1994, p. 109). |
| Quinta Geração Qualidade | Esta geração surgiu em decorrência das falhas e lacunas existentes nas outras gerações citadas. [...] esta geração surgiu com a intenção de desmistificar processos e metodologias tradicionais da avaliação. A experiência acumulada decorrente das gerações anteriores permitiu desenvolver métodos e metodologias diferentes das anteriormente utilizadas e influenciadas pelo positivismo. A quinta geração atentou-se para a importância dos indivíduos, das inter e intra relações, haja vista que não existe instituição sem pessoas; estas existem com elas, por elas e para elas. Dessa forma, a avaliação deverá clarear, desnudar e mostrar o que não era percebido, sobretudo pelo avaliado, objetivando a melhoria e o crescimento dos indivíduos e de suas relações com os outros e com a instituição na qual está inserido. Com efeito, leva-se em conta a visão de cada uma das partes envolvidas no processo avaliativo, distribuindo a responsabilidade entre cada uma delas. Surge, também, a imprescindível contribuição da autoavaliação, que se torna importante ferramenta para que os indivíduos percebam suas forças e suas fraquezas e as use para seu desenvolvimento (Rodrigues & Araújo, 2015, p. 564). |

O quadro 1 apresenta as cinco gerações das avaliações de aprendizagem, sendo que, compreender a evolução histórica da avaliação, contribui efetivamente para a mudança de paradigmas educacionais e para o embasamento de discussões acerca da temática em foco. A avaliação de aprendizagem é definida por estudiosos sobre diferentes pontos de vistas, no entanto, estes se complementam e, na maioria das vezes, traduzem os mesmos significados. Destarte, este capítulo discorrerá acerca dos conceitos de avaliação de aprendizagem, os seus tipos e funções, descrevendo ainda quais as técnicas e instrumentos avaliativos que podem ser empregados em sala de aula. Também dissertaremos sobre a relação da Avaliação e a gestão curricular e, para finalizar, apresentaremos a nossa perspectiva sobre como os documentos/normativos do IFRN tratam a questão da avaliação.

2.1 Conceitos de Avaliação de Aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo que visa diagnosticar

conhecimentos e habilidades dos estudantes, no qual tem um caráter funcional, pois se realiza a partir dos objetivos previstos. Por serem amplamente interligados, os conceitos de avaliação e ensino aprendizagem caminham juntos. Segundo Lückesi (2011), para saber avaliar é necessário, primeiramente, conhecer os conceitos referentes à avaliação e aprender a prática avaliativa, o que nos leva à compreensão da relevância que se reveste os docentes se apropriem de tais conhecimentos. Lückesi (2011) acrescenta ainda que, a avaliação produzida por diversos profissionais da educação, assume um caráter punitivo, fomentando a ocorrência de situações desagradáveis em sala de aula. É válido esclarecer que o autor assegura que, embora inúmeros docentes neguem tal prática, pesquisas revelam o contrário. Estudiosos observaram que os momentos avaliativos têm cumprido muito mais a função de classificar e punir os estudantes, principalmente aqueles que obtêm um desempenho menor que o esperado, tornando-se também um instrumento de controlo social que visa meramente a reprodução dos conceitos.

Nessa perspectiva, o autor trabalha com a hipótese de avaliação inclusiva, a qual, segundo este, é parte integradora do próprio processo de avaliar, tida por si só como um processo inclusivo. Sob seu ponto de vista, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como:

Uma apreciação qualitativa relevante do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Os dados relevantes se referem a várias manifestações das situações didáticas nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir o objetivo do ensino. A apreciação qualitativa desses dados se dá através da análise de provas, exercícios, realizações de tarefas etc.; permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida (Lückesi, 2011, p.58).

Este mesmo autor ainda defende que a avaliação da aprendizagem:

[...] não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (Lückesi, 2000, p.17).

De acordo com Pacheco (1998, p. 115), a avaliação da aprendizagem “é uma tomada de decisão curricular que implica a valoração de dados concretos em função de uma representação tida como ideal”. Para Libâneo (1994, p. 195) o conceito de avaliação pode ser definido como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer

do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decorrer do processo de ensino, quantitativo ou qualitativo, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Sob a ótica de Haydt (2002, p.12-13), a avaliação de aprendizagem pode ser compreendida como:

[...] um método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pela qual se pode determinar, a cada passo o processo ensino-aprendizagem: se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Os conceitos desenvolvidos pelos estudiosos nos levam ao entendimento que a avaliação não pode ser considerada como o fim do processo educativo e sim como um recurso que a promova em todo este processo. Outrossim, a principal finalidade da educação não deve ser a classificação do estudante, o que sabe ou o que não sabe, em reprovado ou aprovado. Seu objetivo deve ser a oferta de subsídios para que o estudante se prepare para o exercício da cidadania em uma sociedade cada vez mais exigente, sendo, as concepções mais presentes de avaliação, classificadas de acordo com o tipo e a função que desempenham na escola, o que será abordado na seção seguinte.

2.2 Os tipos e as funções das avaliações de aprendizagem

Segundo Santos e Alves (2015, p. 70), a avaliação tem como objetivo:

[...]encontrar respostas em situação dinâmica, sendo entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, admite a divergência, lida com resultados imprevisíveis e a sua ação vai, também, gerando a própria realidade.

Por esse motivo é importante estar atento ao adotar instrumentos de avaliação, sempre os utilizando como suporte diagnóstico.

É tida como um ato pedagógico, através do qual o docente, além de demonstrar suas

qualidades enquanto profissional crítico, dialógico e reflexivo, destacando suas intenções em relação ao desenvolvimento integral dos estudantes, tendo em vista que a sua prática pedagógica também é analisada à medida que avalia o estudante. Desta maneira, a avaliação contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo ser utilizados alguns tipos para aferição da aprendizagem do estudante, entre eles: *Avaliação Diagnóstica; Avaliação Mediadora; Avaliação Emancipatória; Avaliação Dialógica; Avaliação Formativa e Avaliação Somativa ou Tradicional.*

Na concepção de Lückesi (2000, p. 09), “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. Dessa forma, Haydt (2002, p. 16) define a avaliação diagnóstica como:

[...] aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Destarte, vale ressaltar que, por meio dessa avaliação, o professor identifica os conhecimentos já alcançados pelos estudantes, seus raciocínios, suas experiências anteriores e, deste modo, partindo desse diagnóstico, é possível adequar os conteúdos às reais necessidades e dificuldades dos estudantes. Consiste, geralmente, em atividade prescrita e formal, na qual o professor consegue analisar o nível de conhecimento do estudante acerca de determinados assuntos. Aplica-se, quase sempre, nos primeiros contatos entre professor e estudante. Exemplo: exercícios, testes iniciais, conversas informais com estudantes e com outros docentes que tiveram contato com o estudante. No entanto, apesar de se mostrar como um excelente instrumento avaliativo de pré-requisitos, Lückesi (2003, p.82) alerta para o fato que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva 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 uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Convém ressaltar ainda que, todavia, essa avaliação, não deve ser aplicada apenas uma vez ao longo do ano letivo e sim em diversos momentos, de forma a garantir uma consultoria

do aprendizado de forma processual e constante. Desta maneira, é possível elucidar dúvidas e perceber o engajamento dos estudantes com os estudos elencados, ao passo em que se vai construindo os melhores resultados possíveis.

O tipo de avaliação nomeado como *mediadora* foi inserido por Hoffmann (2011, p. 67), que a define como uma:

[...] perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Neste tipo de avaliação, tanto docente como estudante, se tornam agentes ativos para a produção do conhecimento, sendo que o professor se transforma em uma peça fundamental para o sucesso ou fracasso de seus estudantes, dado que percursos individuais serão favorecidos a partir das suas decisões pedagógicas, que dependerão, igualmente, da amplitude das observações elencadas (Hoffmann, 2011, p.17).

A escola, na condição de corresponsável pela formação do cidadão que está inserido, e é participante dessa sociedade contemporânea, deve propor situações com vistas ao desenvolvimento de uma postura investigativa nos estudantes. Importante salientar que, esta postura investigativa, se aproxima da própria atividade do professor no processo de produção do conhecimento científico, uma vez que mobiliza os estudantes a elaborarem novos questionamentos a um problema abordado. Diante do exposto, é fundamental que o docente possibilite, por intermédio de uma prática pedagógica inovadora, oportunidades de desenvolvimento do raciocínio autônomo dos estudantes, fornecendo espaços de reflexão e descoberta, problematizando e promovendo o confronto dos mesmos com situações que exijam decisões, interpretações pessoais, justificativas, estratégias de solução, envolvendo problemas. De acordo com Diesel et al. (2017, s/p):

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que tenham suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. Com base nesse entendimento, o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo.

Este tipo de avaliação é processual e constante, oportunizando significantes mudanças nos papéis exercidos em sala de aula, sendo que o estudante ao invés de ser um mero receptor

de conhecimentos, ocupa o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. É válido destacar que, essa mudança de paradigma, a ser adotada pelos docentes, não é algo tão simples de se propor e estabelecer em um ambiente educacional. Com base nessa concepção, Diesel et al. (2017, s/p) pontuam que:

[...] cada um, no seu percurso formativo, quer como estudante quer como professor ou professora age em consonância com as concepções de educação e de aprendizagem que possui. Portanto, faz-se necessário trazê-las à reflexão como possibilidade de ressignificação da prática docente.

A *Avaliação Emancipatória*, a mesma adotada pela instituição de ensino, campo de pesquisa deste estudo, foi empregada pela primeira vez por Saul em 1988, sendo esta definida como “[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (Saul, 1988, p. 67). No que lhe concerne, Morgado (2009, p. 3595) revela que esse tipo de avaliação segue uma lógica:

Intrínseca à própria escola, que perfilha uma concepção construtivista de aprendizagem e se baseia no compromisso, se circunscreve a contextos de decisão curricular partilhados, reflexivos e críticos, responde a necessidades de desenvolvimento pessoal e social e de diferenciação de itinerários pedagógicos, assume a actividade educativa como um modo de realização humana.

Tais apontamentos nos revelam que este tipo de avaliação se encontra associado aos programas educacionais e sociais, tendo como premissa avaliação e transformação, para que seja possível a idealização de ações que causem impactos e promovam a mudança de paradigmas e emancipação de uma dada realidade escolar.

A *Avaliação Dialógica* se opõe radicalmente ao modelo de avaliação que tenha por finalidade a classificação e a punição, sendo alicerçada pelos ideais de Paulo Freire, o qual apregoa que a metodologia dialógica e reflexiva se alicerça na conscientização da realidade, de forma a combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como autor de sua própria história. Implica a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação das inúmeras desigualdades que nos cercam:

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (Freire, 1996, p. 10).

O autor defende que posturas de aceitação podem ser modificadas através de uma nova leitura de mundo, a ser proporcionada através de práticas pedagógicas voltadas ao diálogo e reflexão. Leitura de mundo essa que propicia ao estudante reconhecer que a violência opressora das classes dominantes faz com que esses sejam isolados na “cultura do

silêncio”³, tirando-lhes o direito de se pronunciar e fazendo com que eles internalizem a sombra do opressor. Esta metodologia pretende mostrar aos estudantes que o conhecimento é luta, uma luta para que sigam de cabeça erguida, alcançando sua autonomia e de suas comunidades. Este tipo de avaliação, como é defendido por Paulo Freire, considera que estudantes de todas as culturas e classes sociais possam dividir seus pensamentos, vivências e opiniões com seus pares, constituindo-se como ser humano pleno, compreendendo a sua responsabilidade social, atuando criticamente e reflexivamente, assumindo seu lugar no mundo como cidadão possuidor de direitos e conhecedor de seus deveres.

Diante do exposto percebe-se a importância de se construir valores para a vida no espaço escolar. De acordo com Paulo Freire (1996), a educação é um importantíssimo espaço de formação e se apresenta como transformadora do homem nas suas relações, onde ele aprende, ensina, se desenvolve e se constrói, sendo assim, é imperativo que a educação se torne um espaço de excelência, coerente com padrões éticos e estéticos, para que se construa um mundo mais justo, solidário, formado por cidadãos críticos, responsáveis, autônomos, comprometidos com as transformações em seu entorno, capazes de se posicionarem criticamente em relação a elas, não pensando apenas em si mesmos, mas em todos os seres do universo que os rodeiam, visando o bem comum.

Cumprir dizer que o conhecimento que se desenvolve através do diálogo tem o objetivo de permitir aos educandos retornarem ao conceito da realidade que possuem, admirando-o e percebendo sua razão de ser para assim revê-lo, descobri-lo criticamente, e encontrar elementos conceituais e materiais para sua ação. Por isso, o diálogo não é um ato mecânico, mas exige uma aprendizagem e uma atitude de admiração por parte dos sujeitos que estabelecem comunicação. Freire (1987) pontua que através do diálogo é possível o engajamento político contra o racismo, o capitalismo, estruturas desumanas de produção, desigualdades sociais, propiciando uma educação emancipadora, libertadora, que não é o único caminho, mas importante e indispensável para a transformação da realidade.

A Avaliação Formativa é aquela “em que o exame tradicional deve ser substituído por “práticas avaliativas negociadas”, isto é, consensualizadas entre professores e alunos”

³ A “cultura do silêncio”, como descreve Freire (1987), é gerada como forma de resistência cultural, na estrutura opressora. Desta forma, toda a luta contra a ideologia, ou ideologias dominantes, deve se basear na resistência efetuada pelas classes populares, opondo-se aos preceitos dos opressores.

(Pacheco, 2009, p. 120). Através deste tipo de avaliação, são detectadas as dificuldades dos estudantes e que sejam feitas as intervenções necessárias para o desenvolvimento dos mesmos, para que sejam alcançados os objetivos do sistema educacional. Acerca desse tipo de avaliação, Perrenoud (1993, p. 180) pontua que:

Toda a avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas.

É importante enfatizar que as avaliações alicerçadas por uma perspectiva formativa buscam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que, para sua implementação de sala de aula, o docente deve considerar que ela:

[...] atua como recurso adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos alunos. Para tal, deve investir-se na construção de instrumentos de avaliação que possam ser fiáveis e testem aquilo que é de fato importante. Estes instrumentos centram-se nos objetivos terminais de cada programa e a sua utilização permite verificar a evolução dos alunos, nos diferentes domínios do saber (Pinto & Santos apud Santos & Alves, 2015, p. 69).

Como se pode verificar, a avaliação formativa, uma vez que incentiva a interpretação, a reflexão, a argumentação, o debate e, por fim, o aprendizado, detém prerrogativas significativas para que seja adotada de forma ampla pelos docentes, garantindo-lhes autonomia para que novas metodologias sejam implementadas, contribuindo para a supressão das necessidades apresentadas pelos estudantes e, ainda, construindo bases sólidas para que sejam abolidas as formas arcaicas de avaliações, as quais têm por objetivo, unicamente, a aferição da quantidade de conteúdos assimilados por este público.

Por fim, apresentamos a *Avaliação Somativa ou Classificatória*, sendo que o método empregado consiste na ortodoxa avaliação tradicional, a qual, como bem referenciada no início, persiste na elaboração de prova escrita, que tem o intuito de permitir que o estudante demonstre o que sabe, de forma direta e prescrita, elaborando respostas automatizadas sobre o que foi tratado em sala de aula. Neste tipo de avaliação:

o controlo é transferido dos objetivos para os resultados. A cultura de prestação de contas legitima a concepção de políticas curriculares e dos seus mecanismos de implementação nas escolas, dado que a educação é perspectivada como um valor acrescentado. Os indicadores do valor — quantitativo — da escola são mais os processos externos (exames, avaliação aferida, rankings) e comparativos (por exemplo, o estudo PISA) do que os processos internos (avaliação formativa) (Pacheco, 2009, p. 128).

Morgado (2014, pp. 347-348) vai mais além quando afirma que este tipo de avaliação, “quando desenvolvida apenas com fins performativos, tenha efeitos perniciosos capazes de

bloquearem a re-interrogação das práticas humanas e de aniquilarem a necessária construção coletiva de sentido(s)”. Como podemos constatar, verifica-se neste tipo de avaliação fortes indícios de mecanização dos conhecimentos, uma vez que o estudante, não necessariamente, necessita compreender como tal conteúdo é relevante para a sua formação, bastando apenas memorizar conceitos para aplicação em testes e/ou provas, podendo posteriormente eliminá-lo de seus estudos.

O uso da avaliação somativa ainda apresenta uma outra desvantagem, a aprendizagem é considerada como uma forma de reprodução de algo proposto e nunca como um mecanismo capaz de auxiliar para a idealização de um projeto de emancipação pessoal, perspectiva que contribui para que o educando não se perceba apenas como agente capaz de gerar conhecimentos, mas também de memorizá-lo e aplicá-lo nas mais diversas formas de avaliação. Outro aspecto da avaliação a ser evidenciado se encontra relacionado com a função que a mesma exerce na escola, sendo que as principais serão apresentadas no quadro 2:

Quadro 2: Evolução Histórica da Avaliação de Aprendizagem

| Função | Características |
|------------------------|--|
| Prognóstica | Tem a função de prognosticar os pré-requisitos exigidos para desenvolver as atividades e os procedimentos específicos de cada área de ensino, verificando o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios que o estudante adquire no ambiente familiar, devendo ser realizada a cada momento que se inicia uma unidade ou novo tema. |
| Diagnóstica | Ocorre ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, a fim de verificar se os estudantes estão acompanhando o processo com maior ou menor dificuldade, para assim usar estratégias e procedimentos que possam ajudar a saná-las, permitindo uma melhor aprendizagem por todos os estudantes. |
| Classificatória | Tem a função de certificar quem absorveu ou não todos os conhecimentos e incorporou as habilidades previstas, tendo por finalidade a comprovação do nível alcançado a fim de expedir um documento que o comprove. |

Fonte: Weber (2007, p. 30)

Como vimos, o quadro 2 apresenta as diferentes funções da avaliação de aprendizagem, aspectos que devem ser compreendidos pelo docente para que o processo avaliativo seja exitoso e contribua efetivamente para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Entretanto, os resultados escolares dos estudantes, assim como a

sua motivação para a aprendizagem, autoconceito, hábitos de estudo e estilo de aprendizagem serão influenciados, de forma decisiva, pelas técnicas e instrumentos de avaliação utilizados no ambiente de sala de aula. Por definição, as técnicas e instrumentos de avaliação facilitam a supervisão docente dos avanços da aprendizagem do estudante, tendo em vista que expõem o que este sujeito assimilou, ou não, e ainda o que precisa aprender. Sublinhe-se que estes recursos devem ser concebidos através de uma reflexão relacionada com a adequação aos objetivos, conteúdos e metodologias, aplicabilidades, correções e devoluções dos resultados. Como descrito por Schon e Ledesma (2008, p.05), técnica e instrumentos de avaliação são:

[...] todas as manifestações dos alunos que permitem ao professor acompanhar o processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: testes, trabalhos, tarefas, resenhas, textos, pesquisas, trabalhos em grupos, apresentação oral, expressão corporal, etc. A observação do professor quando registrada em forma de conceito ou notas torna-se um instrumento avaliativo.

Para uma melhor compreensão, o quadro 3 apresenta as técnicas e instrumentos de avaliação empregados com maior incidência pelos docentes em sala de aula, assim como suas características e seus aspectos positivos e negativos na concepção de diversos autores que abordam a temática em suas investigações:

Quadro 3: Técnicas e Instrumentos de Avaliação de Aprendizagem

| Técnica e/ou Instrumento de Avaliação de Aprendizagem | Características | Aspectos Positivos | Aspectos Negativos |
|---|---|---|---|
| Observação | Utilizada pelo docente para compreender o comportamento do seu estudante, facilitando a identificação das dificuldades deste sujeito e avaliando o seu desempenho nas atividades propostas. Depresbíteris e Tavares (2009, p. 123-124) complementam esta concepção ao esclarecerem que: <i>[...] a observação é a base de toda avaliação formativa, que leva o professor à tomada de consciência da situação em que o aluno está. A observação do trabalho dos educandos pode também revelar ao professor processos de raciocínio usados pelos alunos que dificilmente seriam detectados por meio de atividades escritas.</i> | Possibilita a coleta de dados no momento em que estes estão a desenrolar-se sem gerar situações artificiais; avaliar alguns aspectos para os quais não existem outras técnicas; proporcionar o retorno imediato do resultado da aprendizagem; sua aplicação é descomplicada (Depresbíteris & Tavares, 2009). | Somente pode ser aplicada com eficiência em turmas pequenas e em disciplinas de cunho eminentemente prático (Mendes, 2006). |
| Auto avaliação | Atividade em que o estudante além de ser avaliado pelo professor, é avaliado por si mesmo, tendo como objetivo o desenvolvimento da autocritica para que o estudante possa contribuir para o seu desempenho pessoal e social. <i>[...] o desenvolvimento de processos autoavaliativos visando a autonomia permitirá aos alunos gerir as suas formas de fazer, desenvolver a capacidade de autorregulação das suas ações práticas, avaliando-as conceptualmente</i> (Alves | <i>[...] permitirá aos alunos gerir os seus progressos com a capacidade de encorajar o estudante no seu percurso aceitando que os erros são fontes essenciais de regulação e progresso [...]</i> A autoavaliação faz parte também desta dinâmica de participação, sendo um procedimento instituído e generalizado e que responsabiliza os alunos pela sua aprendizagem (Santos & Alves, 2015, pp. 73-74). | <i>[...] para muitos professores os alunos tendem a atribuir ao próprio desempenho, por meio da autoavaliação, sempre uma nota elevada, longe da capacidade demonstrada durante as aulas</i> (Silva, 2007, p. 107). |

| | | | |
|-------------------|--|---|--|
| | & Machado, 2003, p. 11). | | |
| Trabalho em Grupo | É todo tipo de produção realizada em parceria pelos alunos, sempre orientadas pelo professor (Mendes & Trevisan, 2016). | Além de contribuir para a socialização, este tipo de instrumento de avaliação contribui ainda para o desenvolvimento das estruturas mentais, dos esquemas cognitivos e da formação de atividades que os ajudarão no convívio social (Mendes & Trevisan, 2016). | Se a intenção do professor é fazer um diagnóstico do desempenho de cada estudante individualmente, o trabalho em grupo não vai contribuir para tal finalidade, tendo em vista que somente avalia o conjunto (Oliveira et al., 2008). |
| Seminário | Para Masetto (2010, p. 111): <i>O seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva.</i> | <i>[...] utilizar o processo avaliativo mediado pela construção do seminário significa dizer que o aluno está sendo convidado pelo professor a desenvolver no decorrer da realização do trabalho, competências e habilidades como: pesquisa de informações para a construção de um debate aprofundado, uso da linguagem escrita e falada no momento de organização e produção do saber, capacidade de reconhecer o posicionamento crítico do trabalho em equipe, construção de novos conhecimentos a partir da busca pelo embasamento teórico que será a base para o avanço crítico, como também a compreensão da importância das complementações que serão feitas a partir das interferências do professor (Carbonesi, 2014, pp. 8-9).</i> | <i>[...] apesar de ser uma prática conhecida, [...] na maioria das vezes é muito mal definida e desenvolvida, e que um dos fatores que torna isso possível é o fato de ser mal empregada. Tanto professor quanto aluno atuam de forma relativamente errada quanto ao propósito pedagógico dos múltiplos objetivos propostos pelo uso do seminário como procedimento avaliativo e construção de saber (Carbonesi, 2014, p. 6).</i> <i>[...] a avaliação educativa que utiliza o seminário como instrumento apresenta as seguintes consequências: A utilização abusiva do seminário como instrumento de avaliação; [...] Não acontece uma avaliação da utilização dessa técnica de ensino no que se refere ao planejamento, execução e aplicação; Não há uma preocupação em verificar se a técnica é adequada ao conteúdo que deverá ser trabalhado; O seminário quando não é bem planejado não é eficaz como técnica de ensino, muito menos como instrumento avaliativo (Pires et al., 2005, p. 10).</i> |
| Portfólio | As coleções de trabalhos reunidas por alunos e professores com o objectivo de examinar, não apenas as realizações conseguidas, mas também os esforços, a melhoria, os processos, o | <i>Obter informação sobre as capacidades dos alunos que, muitas vezes, são negligenciadas pelas avaliações tradicionais [...] considerar o trabalho do aluno na sua globalidade [...] fazer</i> | <i>O uso do portfólio, numa proposta mais reflexiva e aberta pode desencadear apreensão, insegurança, escolha de textos pouco pertinentes para reflexividade</i> |

| | | | |
|--------------------|--|---|--|
| | rendimento (Bloom & Bacon apud Alves, 2005, p. 1113). | <i>com que o aluno se percepcione como avaliador da sua aprendizagem [...] aprender sobre cada aluno, sobre a forma como os alunos apreendem o mundo, a sua capacidade de se auto-questionar, de medir o seu progresso [...] favorecer a prática reflexiva, entendida como a capacidade de fazer inferências e de utilizar as experiências anteriores (Alves, 2005, p. 1124).</i> | <i>desejada, tempo extra para apoiar os alunos, alguns alunos consideram que a escrita do portfólio consome um tempo excessivo (Alves, 2005).</i> |
| Prova Discursiva | <i>[...] é elaborada com questões que pressupõem descrições livres, nas quais o aluno pode responder com suas próprias palavras, expressar seu pensamento, na sua própria linguagem. Apesar da liberdade nas respostas, essa prova não perde a objetividade. Não existe um tipo de questão correta, pois o que as determinam são os objetivos (Rampazzo, 2011, p. 12).</i> | <i>[...] são úteis para verificar: o raciocínio dos alunos; a organização das ideias; a clareza de expressão; a originalidade; a capacidade de relacionar fatos e ideias; a capacidade de aplicar conhecimentos; a capacidade de analisar criticamente uma ideia e de emitir juízos de valor; a habilidade de expressar opiniões por escrito com clareza e precisão; a capacidade de interpretar dados e princípios, de fazer inferências etc (Tancredi, 2002, p. 3).</i> | <i>A correção não é objetiva (pouco fidedigna, dá margem a discrepâncias na atribuição de notas e menções); a amostragem dos conteúdos é limitada porque a questão requer mais tempo para ser respondida; requer bastante tempo para correção (Tancredi, 2002, p. 3).</i> |
| Prova com Consulta | <i>[...] consiste na autorização do docente aos discentes a efetuarem consulta de material de estudo. As questões da avaliação devem levar aos discentes a pensarem de modo mais sistêmico, não havendo a possibilidade de encontrar respostas prontas” em seus materiais de apoio (Borilli, 2008, p. 17).</i> | <i>Masseto (2001, p. 101) afirma que: [...] a prova com consulta ajuda o aluno a resolver um caso, a escolher as fontes adequadas para delas retirar informações que lhe faltem. Comentários escritos, resenhas, sínteses, relatórios de grupos oferecem novas oportunidades de aprender.</i> | <i>[...] Se, no entanto, o objetivo do professor for avaliar os conhecimentos sobre a matéria, as provas com consulta poderão ser vistas como uma espécie de "cola autorizada (Gil, 2005, p. 111).</i> |
| Prova Objetiva | <i>As provas objetivas são compostas de questões elaboradas de forma tal que só admitam uma resposta correta. São muito comuns nos vestibulares e, com frequência cada vez maior, vêm sendo utilizadas por professores de diversas matérias ao longo do curso (Gil, 2005, p. 111).</i> | <i>Abrange grande extensão do conteúdo (priorizado de acordo com critérios do professor); é de fácil correção; propicia o julgamento imparcial na correção; apresenta respostas com precisão e concisão; identifica dificuldades individuais dos alunos; em diversas situações os próprios alunos podem corrigir (Tancredi, 2002).</i> | <i>Exige um maior período de tempo e esforço para a elaboração; se mal formuladas, diversas questões podem ser respondidas por adivinhação; a redação dos itens é, muitas vezes complexa; mecanizam o aluno; facilitam a “cola”; possível resposta no “chute ou azar” e consequente “desnecessidade” do estudo (Tancredi, 2002).</i> |

| | | | |
|-----------------------------|---|--|--|
| Prova Oral | <i>Tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral. Por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas (Borilli, 2008, p. 15).</i> | <i>Proporcionar feedback e orientar conversações entre os alunos para promover a sua aprendizagem, que não se limitem a fornecer respostas correctas e a verificar procedimentos, são formas de desenvolver a avaliação formativa (Burril apud Fernandes et al., 2009, p. 59).</i> | <i>[...] quase sempre, é necessário despende muito tempo na avaliação oral, a estandardização pode ser difícil de obter, sobretudo se os professores não estiverem familiarizados com o método, e é provável que os alunos muito introvertidos e com dificuldades de discurso sejam avaliados abaixo da sua real performance através da oralidade (Fernandes et al., 2009, p. 59).</i> |
| Relatório Reflexivo Pessoal | <i>[...] trabalho normalmente escrito que descreve uma dada situação ou tarefa realizada, a analisa e crítica ou que é respeitante à exploração e desenvolvimento de um dado tema proposto (Pinto & Santos, 2006, p.140).</i> | <i>[...] contribui para o desenvolvimento da comunicação escrita [...]. Outros aspectos que este instrumento igualmente privilegia relacionam-se com o conhecimento e compreensão de conceitos e processos, e o desenvolvimento de capacidades como a interpretação, a reflexão, a exploração de ideias matemáticas e o espírito crítico, e o sentido da responsabilidade pessoal e de grupo, a perseverança e a relação entre os alunos. Estes relatórios reflexivos pessoais do aluno, enquanto instrumentos de reflexão pessoal sobre o seu desempenho numa tarefa ou sobre um período relativamente curto de aprendizagem permitem a consciencialização do próprio aluno sobre o seu processo de aprendizagem. Por outro lado, também proporcionam informações que complementam aquelas obtidas pelo professor através da observação e permitem a colaboração do aluno na decisão sobre a estratégia de ensino e de aprendizagem para ultrapassar as dificuldades nele assinaladas ou aprofundar a sua aprendizagem no que necessitar (Santos, 2005, p. 12).</i> | |
| Mapa Conceitual | <i>Mapas conceituais são diagramas bidimensionais mostrando relações hierárquicas</i> | <i>Ao favorecer a determinação dos conhecimentos apropriados pelo aluno – em</i> | <i>Na concepção de Correia et al. (2010) os mapas conceituais provocam alterações no</i> |

| | | | |
|----------------|--|---|---|
| | <i>entre conceitos de uma disciplina. São diagramas hierárquicos que procuram refletir, em duas dimensões, a estrutura ou organização conceitual de uma disciplina ou parte dela. Isto é, sua existência deriva da própria estrutura da disciplina (Moraes, 2007, p. 1).</i> | <i>seu conteúdo e forma, os mapas conceituais orientam as ações e intervenções docentes no aperfeiçoamento do ensino e ampliação da aprendizagem. [...] Os mapas conceituais favorecem a consecução de uma avaliação formativa, até porque eles permitem a compreensão da situação do aluno ao propiciar a identificação e análise dos erros, juntamente com a promoção de diagnóstico mais apurado do funcionamento cognitivo envolvido. Em decorrência, podem fornecer indicadores mais precisos ao professor para a recomposição do trabalho didático (Souza & Boruchovitch, 2010, pp. 210-211).</i> | instrumento tradicional de avaliação e, por isso, não são bem aceitos pelos docentes. Os autores registram ainda que: [...] (2) o professor tem dificuldades de avaliar a grande quantidade de mapas conceituais produzidos pelos alunos, visto que didaticamente ele não apresenta um gabarito para corrigi-lo; (3) o professor não oferece um feedback adequado aos alunos e a avaliação restringe-se a contabilidade burocrática dos alunos que cumpriram essa tarefa (Correia et al., 2010, p. 4402). |
| Debate | <i>Com nítida conotação de confronto, o debate é um procedimento rico para germinação de novas ideias e, portanto, cabe ao professor, ao estabelecer o debate como procedimento de avaliação, delimitar critérios norteadores, explicitados claramente e de comum acordo com os alunos (Oliveira, 2001, p. 123).</i> | <i>A realização de debates em sala de aula oferece aos alunos a oportunidade de exporem suas ideias prévias a respeito de fenômenos e conceitos científicos num ambiente estimulante (Altagio, 2010, p. 2).</i> | Os aspectos negativos deste instrumento se encontram alicerçados pelas seguintes hipóteses; os alunos não detêm conhecimentos acerca da retórica; apreensão ou insegurança pela possibilidade de se confundirem durante as suas exposições; competitividade e agressividade; eventualmente comentários realizados durante debate podem ser tomados como críticas pessoais (Soria et al., 2013). |
| Experimentação | <i>[...] interrogação metódica dos fenômenos, efetuada através de um conjunto de operações, não somente supondo a repetibilidade dos fenômenos estudados, mas a medida dos diferentes parâmetros: primeiro passo para a matematização da realidade (Moraes, 2008, p.196).</i> | <i>[...] representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática (Bevilacqua & Silva, 2007, p. 85).</i> | O sentido dos experimentos nem sempre é bem compreendido pelos estudantes; carência de materiais e ausência e/ou deficiência de espaços adequados; não aceitação por parte dos docentes; deficiência na formação dos professores para o desenvolvimento de tais práticas (Bevilacqua & Silva, 2007). |

Fonte: Baseado em autores diversos, devidamente referenciados no corpo do quadro

2.3 Avaliação e gestão curricular

A qualidade de ensino sempre foi reconhecida pelo desempenho satisfatório em avaliações, entre elas, as externas, geralmente aplicada em larga escala, fornecendo elementos para o monitoramento e redirecionamento das práticas pedagógicas. Através das avaliações é reconhecido o domínio de conhecimentos, habilidades e competências. A gestão curricular, importante em qualquer área de conhecimento, torna-se essencial durante o processo de avaliação e possui relação direta com as políticas educacionais.

As políticas educacionais, nesta perspectiva, não são estáticas, mas dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação e sofrendo contradições conforme o momento histórico pelo qual passa a sociedade. Ao se compreender a política como a arte de administrar o bem público, a gestão curricular terá bases firmes na construção das habilidades e competências ao longo da vida. Segundo Pacheco (2011, p. 81):

Quando a aprendizagem ao longo da vida⁴ se torna numa lógica ortopédica de qualificação, a instrumentalização curricular dessa aprendizagem, presente nas temporalidades e espacialidades sociais e normativas, vira-se para o cumprimento de metas estatísticas e para uma visão redutora do que é uma aprendizagem ao longo da vida, deixando de valorizar as temporalidades e espacialidades pessoais ou biográficas.

Através de Pacheco, observa-se a dimensão da didática ou da gestão curricular das aprendizagens, que vem para completar o planejamento, permitindo fazer reflexões sobre como garantir o direito a adquirir conhecimento e habilidades dentro da intencionalidade pedagógica, hoje, com o crescimento acelerado dos saberes, se faz necessário repensar a função da escola e da gestão curricular, como cita Roldão (1999, p. 19):

A difusão e crescimento acelerado dos saberes na sociedade do conhecimento e da comunicação têm sido, por vezes, apontadas como prenunciadoras da diluição ou desaparecimento do papel da escola e da inutilidade dos saberes que integram o seu currículo. Não partilhamos tal perspectiva. Poderemos, pelo contrário, antecipar um reforço do papel da escola, embora requerendo mudanças profundas na sua ação e funcionamento.

A educação escolar, ao lado da gestão curricular, ocupa lugar de destaque na vida dos indivíduos, pois é responsável pela formação de cidadãos que irão impactar a sociedade através de ações coletivas ou individuais, desta forma, o papel da escola vai além da mera

⁴ Segundo Pacheco (2009, p. 76), “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”

transmissão de conhecimentos, ela é importante na formação do pensamento crítico do indivíduo. A transformação é observada através de avaliação, a que, de acordo com Morgado (2009, p. 3591), também se associa a autonomia:

A avaliação e a autonomia configuram-se, assim, como elementos estruturantes do fenómeno educativo e como factores estratégicos para que a escola se possa pensar a si própria como organização e se consiga (re)configurar como unidade básica de formação e inovação. Daí a importância de conciliar estas duas dimensões, o que nos proporciona uma oportunidade de reflectir sobre a escola que temos e a escola que queremos, bem como sobre alguns aspectos que, directa ou indirectamente, podem interferir na forma como idealizamos e concretizamos a tarefa educativa.

A escola, enquanto instituição de ensino, fica responsável por mediar saberes diversificados considerados necessários para a formação plena do indivíduo e prepará-los para as avaliações. O ambiente escolar se torna também responsável no que se refere a desenvolver atitudes relacionadas ao pensamento, aqui consideramos a gestão curricular, pois, a escola não consegue fazer os públicos atuais aprenderem, sobretudo porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico. O insucesso que colocamos nos estudantes é de facto o insucesso desta instituição que, entre nós, falha em ensinar eficazmente mais de 30% dos seus estudantes (Roldão & Almeida, 2018, p. 14):

Para que a educação alcance as metas desejadas nas avaliações internas e externas, surge à oportunidade de construir um novo currículo, contudo é necessário rever as práticas e experiências escolares, o que se faz analisando a própria história, pensando em alternativas para aprimorar ou transformar os métodos já existentes de gestão que ainda se encontram voltados ao fracasso.

É importante que os estudos e as práticas em Currículo e Didática atendam a demandas de formação docente. Uma dessas demandas é, por certo, o entendimento e a interpretação crítica de documentos oficiais relativos aos processos formativos escolares (Pacheco & Oliveira, 2013, p. 42):

É preciso que a articulação de todos os elementos que compõem a estrutura curricular se encontre de forma positiva para dar sentido diferente a todos os elementos envolvidos, entre eles a avaliação e a gestão curricular envolvidos em um planejamento eficaz com e com alicerce na Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que pretende nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

A resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e

respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Considerando o parágrafo primeiro, a Base Nacional Comum Curricular deve:

[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017, p.5).

Como está reconhecido na própria Resolução nº 2 do CNE sobre a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 8), as escolas têm autonomia para “adotar as formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários”. O currículo escolar é um processo que se constrói dentro e fora da sala de aula, ele é fruto de interação permanente de diversas esferas e influência social, políticas, econômicas, entre outras, agindo de forma independente uma das outras, interferindo e modificando a construção do currículo sempre que for necessário.

O currículo se torna importante, pois será ele um dos responsáveis por viabilizar a construção de habilidade e competência para construção dos saberes para a transformação social, possibilitando a autonomia do estudante de forma crítica e participativa, onde a gestão curricular é responsável pelo aprimoramento dos saberes e construção de novos conhecimentos, auxiliando nas metas estabelecidas para as avaliações:

É importante, portanto, que se considere a competição entre coligações disciplinares como integrante ou fazendo parte de um conjunto muito mais amplo de influências, percebendo que “as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural (Jaehn & Ferreira, 2012, p. 250).

Hoje, com as constantes mudanças influenciadas pelo avanço tecnológico, o ambiente escolar precisa de um profissional multidisciplinar, cuja formação e prática estejam voltadas para o desenvolvimento de atividades que permitam realizar um trabalho com eixos e articulação curricular voltados para diferentes áreas de conhecimento, sendo necessária atenção para a gestão curricular, pela velocidade com que as informações se desterritorializam, de acordo com Viana (2013, p. 99):

A velocidade e a desterritorialização de informação colocam as tecnologias como alavanca de desenvolvimento, capaz de facilitar a tarefa da escola e dos profissionais da educação nos processos de ensinar a pensar criativa e criticamente. Contudo, ao tratar-se de um desafio a reclamar novos códigos profissionais e organizacionais, acaba dificultando esta tarefa, não permitindo que vá muito

além da mudança de suporte dos processos de ensino.

Ainda é necessário enxergar o ambiente escolar e os estudantes que ali estão inseridos, observando através da realidade a que todos pertencem, encontrar o verdadeiro sentido do espaço destinado à gestão curricular, no atual momento, para que as mudanças significativas aconteçam de fato. De acordo com Pacheco (2011, p. 77):

A mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, traz uma ressignificação quer do que se entende por currículo (mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se, desde já, a relação com o conhecimento e do que se passa a entender por conhecimento), quer novas (ou velhas) formas de organização curricular, com destaque para a organização modular, metodologia activa, currículo nacional enroupado em competências/ metas de aprendizagem e qualificação dos aprendentes.

A gestão tem como característica principal a participação da comunidade na construção de um ambiente participativo, na qual, os indivíduos que a compõem, colaboram com as decisões que influenciam diretamente a escola, analisando reflexivamente a atual situação dos caminhos formais, políticos, ideológicos, alternativos e institucionais por que passam o processo de escolarização, pois, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 68), ainda:

Vivemos em países com escolas apressadas [e também noutros espaços de formação]. As grandes finalidades são transformadoras em metas de curto prazo” [...] “consequentemente, o currículo é abarrotado com mais conteúdos, fazem-se mais testes, os conceitos são transmitidos a grupos de idade mais novos, dedica-se mais tempo aos aspectos básicos que serão testados, os professores dão menos tempo aos alunos para responderem a questões nas aulas e as perguntas e a curiosidade começam a evaporar-se.

Os profissionais da educação possuem papéis indispensáveis no âmbito escolar como educadores e sujeitos que colaboram com uma escola com capacidade em acolher sujeitos heterogêneos e, assim, lidar com as diferenças que o ambiente escolar proporciona, sendo importante achar alternativa eficaz para propostas construtivas e inovadoras que devem ser lançadas para que ocorra a integração da comunidade, ampliando a visão de mundo que o estudante traz da escola e para a escola:

Se o currículo e o seu processo de desenvolvimento forem considerados como uma construção social e cultural em torno do conhecimento e suas formas de organização em contextos educativos formais, informais e não formais, a aprendizagem ao longo da vida corresponde a um efeito educacional que tem sido perspectivado de modo diferente ao longo das gerações (Pacheco, 2011, p. 77).

A transformação vai abrindo caminho para a formação de uma gestão de qualidade, que transita entre teorias e práticas, sociais e profissionais e depende somente de que seja reestruturado pensando na educação, no gestor e no educador, utilizando formas

diversificadas de atuação questionando o currículo e a avaliação:

O questionamento do currículo e da avaliação pela aprendizagem ao longo da vida faz-se, actualmente, pela premência de uma teoria da avaliação de competências, cujas práticas são fortalecidas pela noção de qualificação em função de padrões, cada vez mais generalizados pelos organismos transnacionais e supranacionais (Pacheco, 2011, p. 77).

Nesse sentido, em face da complexidade das demandas apresentadas pela sociedade atual para a escola, é necessário analisar e discutir o modelo de escola e a perspectiva em torno da compreensão dos processos desenvolvidos, buscando, através da avaliação, elementos de compreensão e reflexão para a melhoria da gestão escolar:

Quando se propõe, ao nível das políticas atuais de educação e formação, que o currículo deve ser analisado a partir de uma abordagem baseada nos resultados, a avaliação surge ligada aos padrões de desempenho, presentes nos referentes internacionais e nacionais sobre o domínio das qualificações, referentes estes que servem para padronizar as aprendizagens e marginalizar outras formas e outros espaços de aprendizagem (Pacheco, 2011, p. 86).

Então se torna necessário ressaltar a importância da compreensão da pressão presente diante do debate sobre o currículo e avaliação, para promover intervenções que irão favorecer a educação qualitativa através de orientações alternativas para enfrentar as necessidades fundamentais dos educandos:

Para isso, há que garantir que a escola, por um lado, assegure a aquisição dos referentes culturais da cultura dominante e, por outro, incorpore os das outras culturas em presença na sociedade, incluindo a dos media. A escola terá então de investir na desmontagem e compreensão dos vários mundos culturais em que os cidadãos, particularmente os mais jovens, estão imersos, proporcionando e ensinando o domínio dos instrumentos culturais fundamentais de todos esses mundos – as linguagens, as simbologias, os discursos, as tecnologias (Roldão, 1999, p. 21).

Desta forma, uma educação qualitativa necessita de um currículo e gestão que são áreas correlatas do conhecimento educacional, a principal ligação entre elas encontra-se fundamentalmente na política educacional. “Assim, quando se escreve sobre currículo, quanto à sua relação conceitual, também se torna obrigatório escrever sobre aprendizagem ao longo da vida e avaliação” (Pacheco, 2011, p. 76). Relacionado à educação, Roldão (1999, p. 26) refere: “trata-se sim de refletir sobre o sentido do conceito, no quadro concreto do tempo que vivemos, por contraposição ao modo como talvez o tenhamos interiorizado” diante de uma escola que, em outros tempos, foi acolhedora e, hoje, diante da velocidade em que ocorre as mudanças, é necessária formação voltada para práticas diversificadas. De acordo com Roldão (1999, p. 84):

A formação “para” a gestão curricular não se entende como um corpo de conhecimentos a “acrescentar” à formação dos professores. Trata-se de alterar um modo de funcionar na relação dos profissionais com o seu trabalho no quadro de instituições que evoluem para outros tipos e modos de organização.

Assim, a gestão curricular é a organização dentro do ambiente escolar, envolvendo ações da direção, supervisão, coordenadores, ela é a principal responsável pela gestão do tempo e recursos humanos para favorecer o sucesso do trabalho dos profissionais do ensino dentro da sala de aula, no dia a dia, dando possibilidades de interação com os objetos de estudo, aprendizagem e construção do conhecimento. É o currículo, didática e avaliação, dando suporte ao conhecimento. De acordo com Pacheco e Oliveira (2013, p. 24):

O currículo e a didática são aqui entendidos como campos de estudo que possuem identidade própria. Eles contam com corpos teóricos que lhes são próprios e com disciplinas escolares correspondentes, presentes em cursos e programas de formação e professores e especialistas na área educacional. Em ambos os casos, o currículo e a didática congregam diferentes práticas, conceitos, posições teórico-metodológicas.

O que está efetivamente em jogo são disputas em torno da gestão e das práticas pedagógicas, profissionalismo e profissionalização. Disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação e a procura do currículo, avaliação e gestão, procurando encontrar o verdadeiro sentido do espaço destinado à prática educacional de sucesso,

Mas, surpreendentemente, muito poucas mudanças se observam no modo como a profissão se exerce e como a escola funciona. Com as devidas adaptações, um professor que chega à escola passa, na maioria dos casos, por uma experiência muito semelhante e exerce a profissão em moldes muito idênticos. Passa por aí boa parte da dificuldade atual do exercício da profissão docente e da recorrente e sempre lamentada “crise” da escola (Roldão, 1999, p. 15).

O gestor tem a capacidade de modificar a realidade de sua atuação, trocando a educação tradicional que ainda é utilizada com frequência, onde o professor é o detentor do saber e os estudantes sempre receptores passivos de conhecimento, educação voltada para a memorização de fórmulas e que não agregam conhecimento de mundo e vivência nos estudantes, mudar se faz necessário para combater o fracasso escolar e desenvolver o conhecimento de maneira crítica e com autonomia:

As transformações que estão ocorrendo têm implicações para a educação e assinalam a emergência de um novo contexto global para a aprendizagem. Nem todas essas mudanças exigem respostas via políticas educacionais, porém, de qualquer forma, forjam novas condições. Exigem não apenas novas práticas, mas também novas perspectivas, a partir das quais podemos compreender a natureza da

aprendizagem e o papel do conhecimento e da educação no desenvolvimento humano (Unesco, 2016, p.20).

A partir do conhecimento adquirido através de muitos temas e conceitos, os estudantes conseguirão entender as políticas públicas, a violência, religião e, principalmente, todos os tipos de preconceitos e o discurso governamental que vem para reprimir. “Todas as formas de aprendizagem estruturadas podem ser instrumentos tanto de adaptação quanto de transformação. A educação básica de boa qualidade é essencial para permitir que os indivíduos e comunidade se adaptem a mudanças” (Unesco, 2016, p.20).

Desta forma, observa-se que a gestão curricular é a base para a preparação de um currículo eficiente voltado para o sucesso, preparando os estudantes para assumirem responsabilidades diante das avaliações. Os estudantes irão desenvolver os direitos políticos, sociais e também trabalhistas, reduzindo as desigualdades, tanto sociais como educacionais, e ampliando todas as oportunidades, para que os estudantes se transformem em cidadãos e possuam qualidade de vida perante a sociedade.

2.4 Documentos Oficiais do IFRN: Projeto Político-Pedagógico; Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica e Informática do IFRN e Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado

Como mencionado os documentos oficiais utilizados para a análise documental são utilizados pela instituição como norteadores para a concepção dos processos avaliativos sendo eles: Projeto Político-Pedagógico e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica e Informática do IFRN, além do Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado. Na sequência, apresentaremos os resultados da análise aos documentos, individualmente.

Cabe definir que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando as exigências legais do sistema educacional, bem como as necessidades, propósitos e expectativas da comunidade escolar. Revela os modos de pensar e agir dos atores que participam da sua elaboração, expressa a cultura da escola e, ao mesmo tempo, contribui para transformá-la. Segundo Morgado (2004, p. 429):

[...] o projeto educativo⁵, enquanto “documento orientador” dos projectos, das iniciativas e das actividades que a escola assume como sendo o essencial da sua actividade, é um núcleo central de referência e enquadramento, estamos convictos de que a sua concretização com eficácia depende, acima de tudo, da existência de uma efetiva liderança e do empenhamento dos professores da escola. Caso contrário, acabará por se perpetuar no campo das boas intenções, resumindo-se a uma simples formalidade administrativa.

Pode-se dizer que o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Rio Grande do Norte, é fruto de um processo de construção social, advinda da luta de educadores e sociedade, que há décadas batalham pela liberdade e autonomia escolar. Sua fundamentação legal deu-se a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, em seu artigo 12, onde: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996), ou seja, é da responsabilidade da escola assumir o papel de refletir e apontar os caminhos para a sua prática pedagógica e inserção social. Os Projetos Pedagógicos são dispositivos que têm como objetivo contextualizar e definir as diretrizes pedagógicas para os cursos técnicos de nível médio, para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, destinado a estudantes oriundos do ensino fundamental que cursarão um determinado curso técnico integrado ao ensino médio na instituição. O PPC pode ser definido igualmente como:

[...] um documento que orienta e organiza as práticas pedagógicas dos cursos, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo o que se refere ao desenvolvimento do curso, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação. Esse entendimento pode se coadunar com uma perspectiva mais ampla de projeto pedagógico: o projeto político pedagógico (Instituto Federal de Educação de Minas Gerais, 2012, p. 7).

Vale ressaltar ainda que a produção do Projeto Pedagógico deverá fundamentar-se nos princípios norteadores da gestão democrática previstos nos Incisos I e II do Art. 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a saber: a) participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; e (b) participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. Por sua vez, o Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, aprovado pela Resolução nº 04/2005, através do Conselho Diretor/CEFET-RN, de 17 fevereiro de 2005, tem como finalidade apresentar as diretrizes, normas e procedimentos a serem adotados nos

⁵ Em Portugal o PPP é conhecido como Projeto educativo.

Cursos Técnicos de Nível Médio, oferecendo subsídios para a padronização e dinamização do fluxo das ações administrativas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

A seguir, o quadro 4 apresenta a análise dos documentos referidos, de acordo com os parâmetros previamente estabelecidos:

Quadro 4: Análise Textual dos Documentos Oficiais do IFRN

| Critérios | Dados Coletados |
|---|---|
| Concepção de Avaliação de Aprendizagem | <i>IFRN opta por uma concepção de avaliação emancipatória, que, segundo Saul (2006), se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformar essa mesma realidade. A proposta ancora-se nos dimensionamentos conceituais de emancipação, de decisão democrática, de transformação e de crítica educativa. [...] Avaliar relaciona-se, pois, com a busca de uma aprendizagem com sentido para o educando e também para o educador, uma vez que este deve estar, constantemente, avaliando a sua prática pedagógica. Para tanto, o aluno tem o direito de saber que conteúdos são focados nos ambientes da aprendizagem escolar, quais os objetivos do estudo desses conteúdos, quais as estratégias necessárias para que se possam superar as dificuldades apresentadas no processo e quais os critérios de avaliação que serão considerados (Instituto Federal de Educação, 2012, pp. 72-74).</i> |
| Aspectos a serem contemplados nas atividades avaliativas | <i>A proposta pedagógica do curso prevê atividades avaliativas que funcionem como instrumentos colaboradores na verificação da aprendizagem, contemplando os seguintes aspectos: 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 do estabelecido; Disponibilização de apoio pedagógico para aqueles que têm dificuldades; Adoção de estratégias cognitivas e meta cognitivas como aspectos a serem considerados nas avaliações; 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, seus conhecimentos prévios integrando-os aos saberes sistematizados do curso, consolidando o perfil do trabalhador-cidadão, com vistas à (re) construção do saber escolar (Instituto Federal de Educação, 2011a, p. 21).</i> |
| Critérios para a avaliação da aprendizagem | <i>Art. 15 - Serão considerados como critérios para a avaliação da aprendizagem: I: Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; II. Média aritmética ponderada igual ou superior a 60 (sessenta); II. Frequência de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária do conjunto das disciplinas de cada série; IV. Participação ativa nos estudos de recuperação, quando estes se fizerem necessários, e obtenção de êxito ao longo do processo ensino-aprendizagem (Instituto Federal de Educação, 2005, p. 3).</i> <i>A avaliação do desempenho escolar é feita por disciplinas e bimestres, considerando aspectos e assiduidade e aproveitamento, conforme as diretrizes da LDB, Lei nº. 9.394/96 (Instituto Federal de Educação, 2011b, p. 20).</i> |

| | |
|--|---|
| <p>Tipos e funções das avaliações de aprendizagem</p> | <p><i>[...] deve-se assumir uma postura que favoreça, efetivamente, a concepção emancipatória, levando-se em consideração que a avaliação concentra, de modo integrado, múltiplas funções: dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 77).</i></p> <p><i>O IFRN propõe desenvolver a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito. Para tanto, considera o aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Nesse entendimento, a avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e as possibilidades de autoavaliação e de reorientação no Processo (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 75).</i></p> <p><i>[...] considera-se a avaliação como um processo contínuo e cumulativo. Nesse processo, são assumidas as funções diagnóstica, formativa e somativa de forma integrada ao processo ensino-aprendizagem, as quais devem ser utilizadas como princípios orientadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos estudantes. Igualmente, deve funcionar como instrumento colaborador verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Instituto Federal de Educação, 2011b, p. 20).</i></p> |
| <p>Instrumentos de Avaliação</p> | <p>De acordo com o preconizado pelo Art. 16 da Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (2005, p. 3):</p> <p><i>Serão considerados instrumentos de avaliação, entre outros, os trabalhos teórico-práticos produzidos e/ou aplicados individualmente ou em grupos (trabalhos por projetos, relatórios, seminários etc.), exercícios, testes e/ou provas, que permitam validar o desempenho obtido pelo aluno referente ao processo ensino-aprendizagem § 1º Em cada bimestre letivo, deverão ser utilizados, no mínimo, 02 (dois) instrumentos avaliativos, dentre os quais, pelo menos um deverá ser aplicado de forma individual escrita e/ou oral e/ou prática, conforme a especificidade da disciplina [...]§ 4º Sempre que a avaliação incidir sobre os aspectos atitudinais e procedimentais do(a) estudante, o professor deverá adotar, a partir de critérios previamente discutidos com os alunos, diversos instrumentos tais como fichas de observação, de auto e hetero-avaliação, entre outros, como recursos para acompanhar ou orientar o seu desenvolvimento [...] (Instituto Federal de Educação, 2005, p. 4).</i></p> <p><i>[...] é de suma importância o professor utilizar instrumentos diversificados que possam ir além dos testes e das provas, como, por exemplo, pesquisas, relatórios, seminários e trabalhos em grupo. Esses recursos possibilitam, ao docente, identificar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas e tomar decisões. Possibilitam, sobretudo, reorientar o discente a partir das dificuldades identificadas, em um constante processo de ação-reflexão-ação, considerando as orientações constantes nos regulamentos dos cursos, a natureza e as especificidades de cada área (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 76).</i></p> |
| <p>Metodologia de registro da avaliação</p> | <p><i>Art. 14 - Os resultados obtidos no processo de avaliação durante cada bimestre deverão ser expressos por notas, na escala de 0 a 100, referentes a cada disciplina (Instituto Federal de Educação, 2005, p. 3).</i></p> |
| <p>Critérios para Aprovação</p> | <p><i>Será considerado aprovado o estudante que, ao final do período letivo, obtiver média aritmética ponderada igual ou superior a 60 (sessenta) em todas as</i></p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <i>disciplinas e frequência de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total das disciplinas da respectiva série [...]. Art. 19 - Após o quarto bimestre, o (a) estudante que obtiver média igual ou superior a 20 (vinte) e inferior a 60 (sessenta) em uma ou mais disciplinas e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total das disciplinas da série terá direito a submeter-se a uma avaliação final em cada disciplina em prazo a ser definido no calendário acadêmico de referência. Parágrafo Único. Será considerado aprovado após a avaliação final, o (a) estudante que obtiver média final igual ou maior que 60 (sessenta) em cada uma das disciplinas objeto de avaliação final (Instituto Federal de Educação, 2005, p. 4).</i> |
| Recuperação | <i>Art. 17 - No decorrer dos bimestres serão oferecidos estudos de recuperação paralela aos estudantes que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Parágrafo Único. No processo de recuperação paralela, serão desenvolvidas atividades diversificadas, tendo em vista subsidiar, provocar e buscar promover o desenvolvimento do (a) estudante nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotores. I. A recuperação paralela será feita em sala de aula, nos centros de aprendizagem ou nos horários previamente estabelecidos para o atendimento dos professores de cada curso aos alunos; II. Para as atividades desenvolvidas nos centros de aprendizagem e nos horários de atendimento dos professores aos alunos não serão atribuídas notas (Instituto Federal de Educação, 2005, p. 4).</i> |
| Critérios para Reprovação | <i>Art. 22 - Após a avaliação final, o (a) estudante que não atingir o mínimo de aproveitamento acadêmico estabelecido para aprovação em até, no máximo, duas disciplinas, prosseguirá para a série seguinte, cursando, em turno distinto, a (s) disciplina (s) objeto (s) de reprovação (Instituto Federal de Educação, 2005, p. 4).</i> |

Fonte: Baseado nos seguintes documentos oficiais do IFRN: Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012); Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada Presencial (2011); Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma Integrada Presencial (2011); Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (2005)

Como observado, o quadro 4 analisou os principais documentos oficiais que fundamentam e normatizam a gestão técnico-pedagógica do Campus Santa Cruz do IFRN, através de alguns parâmetros pré estabelecidos, sendo eles: (1) Concepção de Avaliação de Aprendizagem; (2) Aspectos a serem contemplados nas atividades avaliativas; (3) Critérios para a avaliação da aprendizagem; (4) Tipos e funções das avaliações da aprendizagem; (5) Instrumentos de Avaliação; (6) Metodologia de registro da avaliação; (7) Critérios para Aprovação; (8) Recuperação e (9) Critérios para Reprovação., sendo que, em um primeiro momento, se observou que o processo avaliativo defendido pela instituição deve estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os arquivos revelam que a avaliação a ser desenvolvida no âmbito da unidade de ensino não deve ser concebida como um instrumento de classificação e sim de modo que seja priorizada a análise do processo de construção do conhecimento do estudante, reconhecendo o momento presente de cada um, o quanto este momento representa e é decisivo na sua

caminhada para futuras conquistas. Do mesmo modo, os documentos apontam que esta avaliação deve assumir a proposta de uma avaliação processual, de modo que, através da observação do percurso formativo do estudante, se torne possível desenvolver estratégias que contribuam efetivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando a oferta de uma educação de qualidade para todos e se concretize com a aprendizagem significativa do estudante.

A avaliação, de acordo com os registros, assume as seguintes funções: formativa, diagnóstica e somativa, com o intuito de detectar dificuldades passíveis de surgirem, no intuito de saná-las, permitindo, ainda, que a prática docente se ajuste às necessidades estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Registre-se ainda que, as informações coletadas através da análise textual dos documentos, demonstraram que, o processo avaliativo defendido pelo IFRN, deve oportunizar o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas, no intuito de aprimorar as aprendizagens dos estudantes. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens dos estudantes.

Assim sendo, presumimos que os critérios e os instrumentos de avaliação, adotados pelos docentes no Campus Santa Cruz do IFRN, são concebidos alicerçados por discussões em momentos de formação docente e ressignificados, coletiva e permanentemente, no âmbito das práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante, tendo como foco a sua motivação para a aprendizagem, favorecendo o seu sucesso escolar.

Embora, quase que em sua totalidade, as instituições de ensino que ofereçam a modalidade de Ensino Médio e/ou Técnico Integrado, a avaliação venha sendo concebida atendendo ao objetivo de mensuração de resultados, o professor dispõe de grande diversidade de estratégias que podem ser utilizadas conforme os diversos objetivos de aprendizagem, buscando a oferta de uma educação de qualidade para todos, que propicie uma aprendizagem significativa, favorecendo a formação integral dos sujeitos ali inseridos. Dado o exposto, como inicialmente referimos, este estudo explorou o tema: **O impacto da avaliação das aprendizagens na motivação e sucesso escolar: um estudo de caso no ensino técnico médio integrado do IFRN Santa Cruz** e, para uma melhor compreensão da pesquisa desenvolvida, o capítulo a seguir apresentará o percurso metodológico empregado na

realização do estudo, retomando o problema de pesquisa e os objetivos estabelecidos, descrevendo as técnicas de pesquisa, assim como os participantes do estudo e instrumentos empregados.

Capítulo III - Percurso Metodológico

Nesta seção descrevemos a caracterização do estudo, destacando os procedimentos metodológicos que compuseram as interpretações e os processos de busca às respostas para os objetivos desta pesquisa. Iremos discorrer sobre o tipo de abordagem empregado, o *lócus*, caracterização dos participantes, os instrumentos para coleta de dados e suas análises e questões éticas da pesquisa.

3.1 Tipos de Pesquisa e Abordagem

Gil (2008, p.17) descreve pesquisa científica como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Complementando, Marconi e Lakatos (2007, p. 157) entendem que a pesquisa científica “(...) é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Cervo e Bervian (1996) acrescentam que a pesquisa científica é uma atividade que procura solucionar diversos problemas, utilizando-se de um conjunto de processos científicos. O ponto de partida, segundo os autores, são dúvidas ou problemas, e, a partir da utilização do método científico, busca-se a resposta ou solução, sendo necessária a execução de alguns procedimentos e definição de critérios, sendo que, para este estudo, foram estabelecidas as seguintes questões problematizadoras:

- (a) De que forma as práticas de avaliação dos professores potenciam a motivação dos estudantes e se reflete no seu sucesso escolar?
- (b) Quais as melhores práticas de avaliação para o sucesso escolar?

Quanto aos objetivos, esta pesquisa assumiu uma abordagem descritiva-exploratória, uma vez que, por exploratória, se compreende a pesquisa que busca explicar e proporcionar um maior entendimento sobre determinado problema e a descritiva descrever as características de determinado fenômeno (Gil, 2008). Descritiva porque os aspectos tomados acerca do impacto da avaliação da aprendizagem para a motivação e o sucesso escolar foram aspectos descritivos e interpretativos, tal como se caracterizam os dados que compõem uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso.

O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica. Baseia-se fortemente no trabalho de campo. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1984). O estudo de caso pode com vantagem apoiar-se numa orientação teórica bem definida. Além disso, pode seguir uma de duas perspetivas essenciais: (a) uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e (b) uma perspetiva pragmática, cuja intenção fundamental é simplesmente proporcionar uma perspetiva global, tanto quanto possível completa e coerente, da objeto de estudo do ponto de vista do investigador. Mas um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particularístico, em que, como diz Erickson (1986) se procura encontrar algo de muito universal no mais particular.

Em relação aos procedimentos metodológico, adotamos a Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo. Registre-se que a Pesquisa de Campo ocorreu no Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a qual se justificou pela oportunidade de que o pesquisador manteve contato com o cenário do objeto de estudo, propiciando a captação dos dados necessários, como também, tornando possível a observação do cenário real da pesquisa. Complementando essa concepção, Marconi e Lakatos (2013, p. 186) registram que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

A pesquisa documental buscou investigar, através da coleta e análise de informações contidas em documentos oficiais, aspectos relacionados à relevância das avaliações de aprendizagem para a motivação e sucesso escolar de estudantes do Ensino Médio. Nos dizeres de Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Por sua vez, a Pesquisa Bibliográfica possibilitou a coleta das informações para a revisão da literatura, sendo que, Marconi e Lakatos (2013), ressaltam a importância desse tipo

de pesquisa, como também evidenciam que este é o primeiro passo para uma pesquisa científica. Como caracteriza Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para a abordagem do problema, adotou-se tanto a pesquisa quantitativa, quanto a pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso. Na pesquisa quantitativa aplicou-se um questionário a estudantes matriculados nos quartos anos dos cursos de Mecânica e Informática da instituição campo de pesquisa. Acerca da pesquisa quantitativa, Fonseca (2002, p. 20) reproduz que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Na pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, foram utilizados instrumentos mistos de recolha de dados, inquérito por questionário e entrevista. As entrevistas foram realizadas com profissionais da educação que atuam na Equipe Técnico-Pedagógica da instituição, sendo que o pesquisador se valeu de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice A) para condução da pesquisa. E o inquérito por questionário (Apêndice B) foi realizado com docentes que lecionam nos cursos técnicos mencionados anteriormente.

Marconi e Lakatos (2013) definem a pesquisa qualitativa como sendo aquela que supõe contato direto com o ambiente e situação que se está investigando e envolve a obtenção de dados descritivos. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ainda, acerca da pesquisa qualitativa, a mesma foi utilizada na construção da fundamentação teórica, que é formada pela revisão da literatura e pela análise dos documentos oficiais que norteiam a concepção do processo avaliativo da instituição, sendo eles: Projeto Político-Pedagógico do IFRN, os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Mecânica e Informática do IFRN e a Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado.

Após delimitado o percurso metodológico para o desenvolvimento do estudo, o pesquisador partiu para a escolha do “*locus*” de pesquisa, que nada mais é do que o cenário em que a pesquisa de campo se desenrolaria, como mencionado em outras seções, o Campus Santa Cruz, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, foi o elegido, tendo em vista que o mestrando atua como docente da disciplina de Matemática, na referida instituição, o que acertadamente favoreceu as investigações suscitadas. Em virtude de tais ponderações, e compreendendo a relevância de se descrever o contexto da pesquisa, apresentando informações básicas sobre a instituição analisada.

3.2 Caracterização do “*locus*” da pesquisa

Esta seção descreve o contexto da pesquisa, apresentando informações básicas sobre a instituição, campo de pesquisa do estudo: o Campus Santa Cruz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), fazendo parte da II Fase do Plano de Expansão da Rede Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, a qual se iniciou no ano de 2007 (Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, 2019). Sua implantação é uma ação resultante da parceria entre o IFRN, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC/SETEC, o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Santa Cruz/RN. Para sua construção, o terreno ocupado pelo campus, com 32.866 m², equivalente a 3,28 hectares, situado à Rua São Braz, nº 304 no Bairro Paraíso, no município de Santa Cruz/RN, foi desapropriado pelo município e doado ao então CEFET/RN (atual IFRN) como contrapartida do poder municipal à instalação desta unidade (Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, 2019). Desde então, o Campus Santa Cruz tem ofertado à população da mesorregião do Agreste Potiguar, de municípios adjacentes do Estado da Paraíba e, em especial, aos 16 municípios que integram a microrregião da Borborema Potiguar: Barcelona, Campo Redondo, Coronel Ezequiel, Jaçanã, Japi, Lagoa de Velhos, Lajes

Pintadas, Monte das Gameleiras, Ruy Barbosa, Santa Cruz, São Bento do Trairi, São José do Campestre, São Tomé, Serra de São Bento, Sítio Novo e Tangará, cursos de nível médio e superior, tendo como principal objetivo ofertar uma educação de qualidade aos seus estudantes (Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, 2019). Atualmente, o Campus Santa Cruz - IFRN oferece cursos de Educação Superior, Pós-Graduação e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ao todo, são ofertados 4 (quatro) cursos integrados, 3 (três) cursos integrados EJA, 3 (três) cursos Subsequentes, 2 (duas) licenciaturas e 1 (uma) Especialização, conforme exposto pelo quadro 5:

Quadro 5: Cursos ofertados pelo Campus Santa Cruz do IFRN

| Cursos Integrado | Cursos Integrado EJA | Cursos Subsequente |
|---|---|---|
| Técnico de Nível Médio em Mecânica | Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática | Técnico de Nível Médio em Informática |
| Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática | Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização | Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática |
| Técnico de Nível Médio em Informática | Técnico de Nível Médio em Informática | Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização |
| Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização | - | - |

| Licenciatura | Pós-graduação | Tecnologia |
|--|--|------------|
| Licenciatura em Física | Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido | - |
| Licenciatura em Matemática | | |

Total de Cursos: 13

Fonte: Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (2019)

Por sua vez, a figura 1 apresenta o Organograma de referência da instituição:

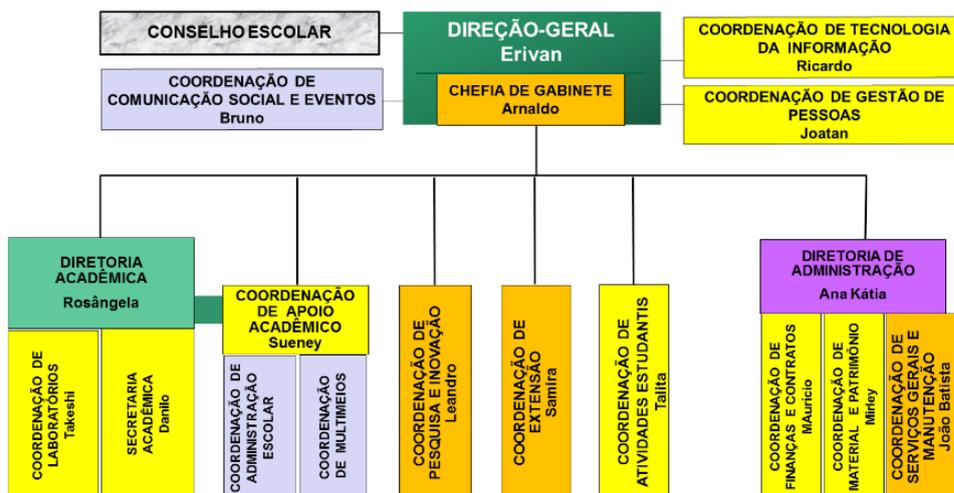


Figura 1: Organograma de referência do Campus Santa Cruz do IFRN

Fonte: Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (2019)

Como vimos, esta seção apresentou dados relevantes acerca do Campus Santa Cruz do IFRN, descrevendo seu histórico e sua organização administrativa. Do mesmo modo, torna-se relevante caracterizar os Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados e Tratamento de Informações o que será apresentado na sequência.

3.3 Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados

Em sua obra, Andrade (2009, p. 132) apresenta uma definição para instrumentos de coletas de dados, descrevendo que estes são:

[...] os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados.

A escolha dos instrumentos de coletas de dados não deve ocorrer de forma aleatória, sendo que o pesquisador deve refletir acerca de algumas questões que deverão subsidiar sua decisão:

Quais são os tipos de instrumentos de coleta de dados existentes? Quais instrumentos se adequam ao tipo de pesquisa que pretendo fazer? O instrumento ou instrumentos escolhidos ajudam a obter, de forma satisfatória, as informações que sejam precisas para chegar às conclusões que desejo com meu estudo? (Oliveira et al., 2016, p. 2).

Para uma melhor compreensão, na sequência, descrevemos, de forma pormenorizada, os Instrumentos e Procedimentos para Coleta de Dados utilizados no percurso metodológico e, considerando as diferentes atuações dos sujeitos da pesquisa, foram empregados 2 (dois) tipos de instrumentos, sendo eles: o questionário e a entrevista semiestruturada, os quais descreveremos a seguir:

3.3.1 Questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt apud Fonseca (2012, p. 63), “o questionário, consiste em colocar um determinado grupo de inquiridos, um conjunto de questões para a recolha de informações sobre a problemática em análise.” Desta forma, as respostas obtidas através deste instrumento refletem o que pensam os participantes estudados.

Insta salientar que, tais instrumentos de coleta de dados, foram adotados considerando não somente as características da pesquisa e do tema proposto, como também, conforme definido por Gil (2008), por se constituírem como os meios mais rápidos e menos onerosos para coleta de informações, não exigindo treinamento de pessoal e por garantir o sigilo das informações prestadas e da identidade dos entrevistados.

Para este estudo, optamos pelo questionário, por considerar que é um instrumento adequado no sentido de permitir o acesso global da informação. Assim, as opções de métodos para a recolha de dados são os mais variados e cabe ao pesquisador selecionar os que respondam melhor aos "objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise" (Quivy & Campenhoudt apud Fonseca, 2012, p. 64). Considerando isso, observamos que o questionário seria útil, e foi utilizado, para recolher os dados, de forma clara e objetiva, dos docentes participantes da pesquisa e dos estudantes dos 4º anos dos Cursos Técnicos Integrados de Mecânica e Informática do campus Santa Cruz.

Como eram questionários distintos, apresentaremos a elaboração e aplicação de cada um deles a seguir.

3.3.1.1 Elaboração e aplicação dos questionários aos docentes

Cabe ressaltar que, ao dar início à construção dos questionários, levou-se em conta a composição das questões, especificamente a clareza, a adequação e a correção, bem como

arquitetura e localização dos tópicos que seriam apresentados. Desta forma, optou-se pela elaboração de um questionário (Apêndice B), composto por 5 (cinco) questões subjetivas e 8 (oito) questões objetivas. Antes do início dos blocos das questões, dispôs-se, de forma breve, informações gerais sobre a pesquisa e seus objetivos, destacando-se a finalidade do referido instrumento de coleta de dados.

Em ato contínuo, com intuito de pré-teste, o questionário foi enviado para duas professoras do Campus Santa Cruz que, por não atuarem no ensino técnico integrado, não fariam parte do grupo a ser pesquisado. Em função dos feedbacks deste grupo de professores, a questão (B4) passou de objetiva para subjetiva, além do acréscimo das questões (B10), (B11), (B12) e (B13), a fim de evitar dualidades e dar mais respaldo ao tema central de estudo, o que é condizente com o entendimento de que, a fase do pré-teste do questionário, é significativa, pois permite ao pesquisador identificar e corrigir eventuais falhas na sua formulação, possíveis problemas de confronto de dados, além da “confirmação do êxito em sua aplicabilidade” (Vaz apud Fonseca, 2012, p. 65).

O IFRN campus Santa Cruz conta atualmente com o total de 60 (sessenta) docentes. Como critérios estabelecidos para inclusão no grupo de participantes do estudo, os sujeitos deveriam atuar em alguma turma do Ensino Médio Integrado no ano letivo de 2019. Após a exclusão de sujeitos que não atenderam os princípios pré-determinados, o grupo ficou em 54 (cinquenta e quatro) sujeitos, os quais foram convidados a participarem do estudo, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice C), contudo, somente 29 (vinte e nove) responderam ao questionário entregue em mão, perfazendo um total de 25 (vinte e cinco) desistências, sendo que, uma parte, se recusou a participar, alegando não desenvolver instrumentos de avaliação, dado que atuam na parte técnica dos cursos e, outra parte, não respondeu ao questionário em tempo hábil, conforme estabelecido no cronograma de pesquisas a serem efetuadas.

3.3.1.2 Elaboração e aplicação dos questionários aos estudantes

Foi elaborado um questionário composto por 20 (vinte) questões objetivas, sendo estas distribuídas em três categorias: *Postura Profissional e Atuação Didática do Docente*; *Atuação do Docente em relação à Avaliação e Autoavaliação do estudante quanto à disciplina*. Antes do início dos blocos das questões, dispôs-se, de forma breve, informações gerais sobre

a pesquisa e seus objetivos, destacando-se a finalidade do referido instrumento de coleta de dados, além de quatro questões iniciais, que serviram para caracterizar os participantes.

Como as questões avaliavam, de forma individual, o docente e suas práticas, e também a postura do estudante de acordo com aquela disciplina, foi necessário que os estudantes respondessem ao questionário para cada uma das disciplinas que tiveram, durante sua formação técnica de nível médio integrado. Devido a isso, o estudante de Informática teve que responder o questionário para as 24 disciplinas que compõem sua estrutura curricular e o estudante de Mecânica teve que responder para as 28 disciplinas que compõem sua estrutura curricular.

Após a definição da proposta inicial das questões do inquérito, foi criado um formulário através do Google Formulários, tendo em vista que, diante dos sujeitos a serem investigados e a quantidade de informações que seriam geradas por cada questionário, a praticidade de resposta e geração automática dos dados coletados, a partir das respostas ao formulário, facilitaria posterior análise.

O questionário foi submetido à validação, a partir da disponibilização do link do formulário, para que, dois estudantes, que não faziam parte do grupo em estudo, pudessem respondê-lo em versão de pré-teste. Foram 2 estudantes do Curso Superior de Licenciatura em Matemática do IFRN, campus Santa Cruz, sendo um deles ex-aluno do curso técnico integrado de informática, cursando 1º período e, outro, ex-aluno do curso técnico integrado em mecânica, cursando o 7º período do curso. Em função dos feedbacks, deste grupo de estudantes, foi adicionado ao questionário final, no bloco Atuação do Docente em relação à Avaliação, a questão “Adotou dois ou mais tipos avaliações”, no bloco Autoavaliação do estudante, quanto à disciplina, as questões “Possui um planejamento de horário de estudos e cumpre o mesmo”, “Tinha motivação de aprofundar o conteúdo além do dado em sala de aula” e “Se sentiu motivado em continuar e concluir seu curso com os critérios de avaliação utilizados nesta disciplina”.

O pesquisador adotou como estratégia a reserva de um laboratório de informática do campus, com disposição de computadores conectados à rede, para acompanhar as turmas no preenchimento dos formulários. Esse acompanhamento restringiu-se apenas ao esclarecimento de dúvidas em relação ao preenchimento do questionário, resguardada a não interferência na resposta às questões.

Antes de agendar os horários nos laboratórios de Informática, foram contactados alguns professores das turmas para cessão dos seus horários de aula, para aplicação do questionário, e referidos os objetivos da pesquisa e do instrumento de coleta de dados. Os colegas compreenderam a importância da pesquisa e prontamente disponibilizaram suas aulas para esse fim.

Dessa forma, no dia 07 de maio de 2019, os estudantes do 4º ano do curso técnico em Informática integrado, do turno vespertino, foram conduzidos ao Laboratório de Informática II, no primeiro horário de aula, com início às 13 horas e, no dia 13 de maio, os estudantes do 4º ano do curso técnico em Informática integrado, do turno matutino, foram conduzidos ao Laboratório de Informática III, no primeiro horário de aula, com início às 07 horas. Na presença do pesquisador receberam breves esclarecimentos sobre a pesquisa e finalidade do preenchimento do questionário para o estudo e foram convidados a participarem do estudo por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). O link do Google Formulários (<https://forms.gle/dgneZwVyECroYrZ46>) foi enviado através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), para os estudantes acessarem nos computadores disponíveis.

Procedendo da mesma maneira, no dia 07 de maio de 2019, os estudantes do 4º ano do curso técnico em Mecânica integrado do turno matutino foram conduzidos ao Laboratório de Informática I, no primeiro horário de aula, com início às 07 horas e no dia 14 de maio, os estudantes do 4º ano do curso técnico em Mecânica integrado do turno vespertino foram conduzidos ao Laboratório de Informática I, no primeiro horário de aula, com início às 13 horas. Na presença do pesquisador receberam breves esclarecimentos sobre a pesquisa e finalidade do preenchimento do questionário para o estudo e foram convidados a participarem do estudo por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE O link do Google Formulários (<https://forms.gle/GyFzKYMRkEmZvL9V6>) foi enviado através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para os estudantes acessarem nos computadores disponíveis.

Como participantes do estudo, inicialmente, tínhamos um total de 120 (cento e vinte) estudantes, todavia contamos com a participação somente de 44 (quarenta e quatro) estudantes do curso de Mecânica e 47 (quarenta e sete) estudantes do curso de Informática, totalizando 91 (noventa e um) sujeitos participantes da pesquisa, pertencentes à Categoria

dos estudantes.

3.3.2 Entrevista Semiestruturada

O pesquisador desenvolveu a entrevista semiestruturada com os Profissionais que exercem a função de apoio junto à Equipe Técnico-Pedagógica da instituição. Para Minayo (2011, p. 64), a entrevista semiestruturada é aquela que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Enfim, a entrevista tem a real finalidade de desempenhar um papel de suma importância para a efetividade de um trabalho científico, se associada a outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, o que foi o caso neste estudo.

A entrevista foi realizada tendo como suporte um guião pré-estabelecido composto por 5 (cinco) questões subjetivas. A primeira versão desse guião foi validada a partir da análise de duas professoras do IFRN, campus Santa Cruz. A primeira delas é professora do quadro efetivo da disciplina de Matemática, com ingresso na instituição em 2018 e com atuação no Campus Santa Cruz. É mestre em Matemática. Sua análise não apresentou nenhuma sugestão de alteração. A segunda é professora do quadro efetivo da disciplina de Didática, com ingresso na instituição em 2011 e com atuação no Campus Santa Cruz. É doutora em Educação. Apresentou sugestões para algumas alterações nas questões, tal como segue abaixo:

Questão proposta no guião: Você percebe alguma dificuldade dos docentes para desenvolver o processo avaliativo das aprendizagens em acordo com o PPP e os PPCs dos cursos? Quais?

Sugestão: Na sua percepção, como tem se desenvolvido o processo avaliativo nesta instituição? Ele está de acordo com os documentos oficiais do IFRN?

Questão proposta no guião: A evasão nos cursos técnicos pode estar ligada às dificuldades dos alunos decorrentes de processos avaliativos que confluem para possíveis reprovações?

Sugestão: A evasão nos cursos técnicos pode estar ligada às dificuldades dos alunos nos métodos avaliativos e possíveis reprovações?

Com a versão validada e definitiva do guião (Apêndice A), a partir da contribuição das professoras, o pesquisador entrou em contato, através de e-mail, com as profissionais integrantes da Equipe Técnico-Pedagógica, que é composta por 1(uma) pedagoga e 1(uma) técnica de assuntos educacionais, no corpo do e-mail foi colocado os objetivos da pesquisa, o

instrumento de coleta de dados que seria utilizado, o convite para participação da pesquisa e, em caso afirmativo, o agendamento do horário para a realização da entrevista. O pesquisador recebeu o retorno, sendo que as duas confirmaram a participação.

Ambas as entrevistas foram feitas no dia 21 de maio de 2019, sendo que a entrevista com a pedagoga ocorreu às 9 horas e a entrevista com a técnica de assuntos educacionais ocorreu às 16 horas. Antes do início de ambas as entrevistas foi feita a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), a ser lido, preenchido e assinado pelas participantes. Foi utilizado um celular com aplicativo livre de gravação de som, denominado “gravador de voz”. Essas gravações foram expressamente consentidas pelas participantes, a partir do estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado no início da sessão, conforme se registra em questões éticas da presente pesquisa.

3.4 Técnicas de análise de dados

Após a coleta de dados, deu-se início ao tratamento dos mesmos. Iniciando pelas entrevistas, as respostas foram analisadas sistematicamente e tratadas através da técnica denominada Análise de Conteúdo, sendo alicerçada pela proposta de Bardin (2011), onde a mesma define o termo análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A autora indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Para um melhor entendimento, as etapas dessa técnica de tratamento de informação serão descritas no quadro 6:

Quadro 6: Fases da Análise de Conteúdo.

| Fase | Descrição |
|-------------|--|
| Pré-análise | Pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), |

| | |
|---|---|
| | envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). |
| Exploração do material e tratamento dos resultados | Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc.[...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias (no exemplo dado, foram retiradas das entrevistas apenas as falas que se referiam às condições de trabalho), que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. |
| Inferência e interpretação | A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calçado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), |

Fonte: Bardin (2011)

A partir do exposto pelo quadro 5, desenvolvemos a análise de conteúdo, estabelecendo 4 (quatro) categorias temáticas, as quais estão expostas no quadro 7:

Quadro 7: Demonstrativo de Categorias – Profissionais da Equipe Técnico Pedagógica

| | |
|-----------------|-----------------------------|
| Questões | Categorias Temáticas |
|-----------------|-----------------------------|

| | |
|--|---|
| Você considera importante a Avaliação nos cursos integrados? Por que? | Percepções acerca da Avaliação nos cursos integrados. |
| Na sua percepção, como tem se desenvolvido o processo avaliativo nesta instituição? Ele está de acordo com os documentos oficiais do IFRN? | Operacionalização do Processo Avaliativo do IFRN em conformidade com os documentos oficiais da Instituição. |
| Você percebe alguma dificuldade dos docentes para desenvolver o processo avaliativo das aprendizagens em acordo com o PPP e os PPCs dos cursos? Quais? O que faz para auxiliá-los? | Suporte Pedagógico ofertado aos docentes, frente às dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do processo educativo. |
| A evasão nos cursos técnicos pode estar associada as dificuldades dos alunos nos métodos avaliativos e possíveis reprovações? | A relação entre os processos avaliativos e o fracasso escolar. |

A apresentação dessas categorias, e suas respectivas análises, serão apresentadas alicerçadas por fundamentações teóricas no capítulo IV.

Na sequência, o pesquisador iniciou o tratamento e análise dos questionários respondidos pelos docentes. As questões subjetivas foram devidamente coletas e submetidas, do mesmo modo que as questões inerentes à entrevista realizada com os profissionais da Equipe Técnica de Apoio, à Análise de Conteúdo, sendo que estabelecemos 5 (cinco) categorias temáticas as quais serão apresentadas no quadro 8:

Quadro 8: Demonstrativo de Categorias – Docentes

| Questões | Categorias Temáticas |
|---|--|
| Em sua percepção, quais os objetivos da avaliação de aprendizagem? | Percepções sobre os objetivos da avaliação de aprendizagem |
| Você acredita no potencial da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem? Justifique. | Concepções acerca da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem |
| Suas avaliações servem somente para classificar os alunos ou você as utiliza para redirecionar o processo de ensino e aprendizagem? De que maneira é realizado esse redirecionamento? | O docente frente à tarefa de avaliar |
| Você retira questões das bibliografias complementares e suplementares apresentadas no plano de curso como sugestão para o aprofundamento do conteúdo transmitido aos alunos ou se detém ao que é apresentado em sala de aula e ao que encontra-se inserido no livro didático? Justifique. | Uso de Bibliografias Complementares e Suplementares como sugestão para o aprofundamento do conteúdo transmitido aos estudantes |
| Como desenvolve o planejamento de suas aulas? | Procedimentos Metodológicos adotados para o desenvolvimento do Planejamento de Aula |

Os dados coletados através das respostas das questões objetivas foram analisados descritivamente e, posteriormente, tabulados e apresentados através de gráficos e tabelas. Registre-se que, as análises dos resultados apresentadas, foram concebidas considerando a fundamentação teórica da dissertação, tal como a escolha metodológica que constituiu a orientação de nossa pesquisa.

Dando prosseguimento à pesquisa, os questionários respondidos pelos estudantes, através do Google Formulário,s foram submetidos à tabulação, ou seja, procedeu-se à organização sistemática das informações dos questionários, oportunizando a análise quantitativa das mesmas. O procedimento para tabulação foi dividido em 5 (cinco) etapas, sendo elas: (1) criação da base modelo no Excel; (2) tabulação das informações no Excel; (3) revisão da base de informações tabuladas; (4) análise das informações tabuladas e (5) construção de gráficos e tabelas, os quais serão apresentados no capítulo seguinte, tendo este a função de apresentar os resultados da pesquisa.

3.5 Participantes do estudo

Após aplicação do questionário e da realização das entrevistas como técnicas e instrumentos de recolha de dados, segue a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.5.1 Categorização das integrantes da Equipe Técnico-Pedagógica

As participantes da pesquisa enquadradas neste grupo, como mencionado, são profissionais da educação integrantes da Equipe Técnico-Pedagógica da instituição, a qual é composta por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs). A atuação das docentes se remete ao suporte técnico, no concernente às políticas educacionais da instituição, acompanhamento didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem e em processos avaliativos, perspectiva vislumbrada como critério de inclusão.

As ações desenvolvidas por estas profissionais são executadas de forma coletiva, contando com a participação de gestores e professores dos cursos disponibilizados pela instituição, sendo que tais perspectivas foram consideradas para a escolha destas como sujeitos da pesquisa.

A tabela 1 apresenta a caracterização das duas entrevistadas, visto que, com o intuito de garantir o sigilo acerca de suas identidades, as denominaremos de **PE** e **TAE**, tendo em vista que as siglas se referem às funções que as mesmas executam na instituição:

Tabela 1: Caracterização das Profissionais do Apoio Pedagógico da Equipe Técnico-Pedagógica

| Dados | Participante PE | Participante TAE |
|---|--|---|
| Idade | 36 anos | 38 anos |
| Formação acadêmica | Graduação em Pedagogia pela UFRN, Pós Graduação em Gestão Escolar, cursando Psicologia | Graduação, Mestrado e Doutorado em História |
| Tempo de atuação na área de educação | 16 anos | 11 anos |
| Tempo de serviço no IFRN | 13 anos | 5 anos e meio |

3.5.2 Categorização dos Docentes

Na sequência, os gráficos de 1 a 3 apresentarão dados relevantes acerca dos docentes. Iniciamos com o gráfico 1, o qual apresenta a idade média dos entrevistados:

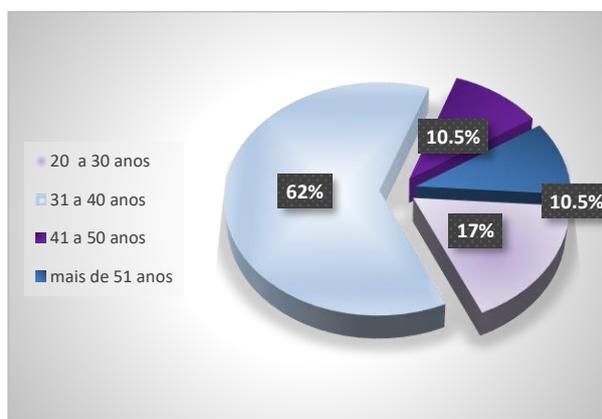


Gráfico 1: Idade dos Docentes Participantes do estudo

O gráfico aponta que 5, dos 29 sujeitos da pesquisa, tem entre 20 a 30 anos, perfazendo um total de 17%, por sua vez, 18 dos entrevistados apresentam idade entre 31 e 40 anos, totalizando 62% dos participantes, sendo esta a de maior incidência. 3 dos indivíduos tem entre 41 e 50 anos e 3 participantes mais de 50 anos, completando os 21% do grupo restante, ou seja, 10,5% de cada categoria.

O gráfico 2 registra detalhes acerca dos anos de conclusão das últimas formações pelas

quais os participantes perpassaram:

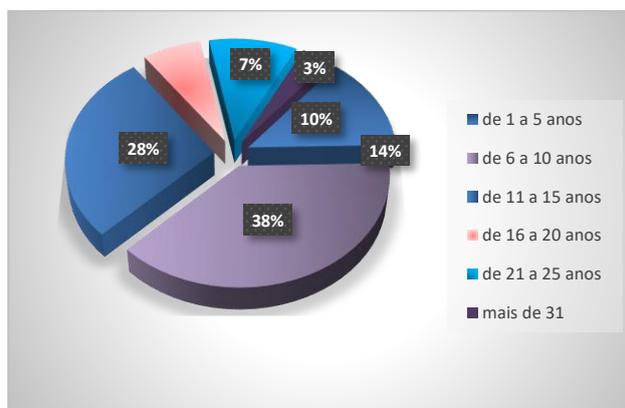


Gráfico 2: Intervalo de tempo desde a última formação dos Docentes Participantes do estudo

O gráfico 2 expõe que 11 (38%), dos 29 participantes, concluíram as suas últimas formações acadêmicas entre 6 a 10 anos passados, ou seja, de 2010 a 2013; 4 dos participantes concluíram sua última formação entre 1 a 5 anos passados, ou seja, de 2014 a 2018; 8 participantes declaram terem se formado entre 11 a 15 anos passados, ou seja de 2004 a 2008; 2 dos participantes declararam ter findado seu último percurso formativo entre 16 e 20 anos, ou seja, entre 1999 e 2003 e, por fim, 3 participantes revelaram que a última formação foi entre 21 a 25 anos passados, ou seja, de 1994 a 1988.

Os dados coletados e expostos no gráfico 2 nos revelam que 42% dos docentes desta unidade de ensino tem buscado se qualificarem profissionalmente nos últimos dez anos, o que nos sugere que tal busca por capacitação seja fomentada pela necessidade de atualização e, ainda, pela possibilidade de agregar conhecimentos que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade ao estudante, propiciando ainda que estes façam uma leitura crítica e compreensiva da realidade, no sentido de mudanças de paradigmas educacionais. Cumpre ressaltar que esse desenvolvimento profissional é fundamental na busca por uma educação de qualidade, pois “permite uma constante atualização científica e pedagógica, ajuda a consolidar compromissos, contribui para renovar mentalidades e requer uma predisposição para a aprendizagem” (Morgado, 2014, p.349).

Tais apontamentos nos levam à reflexão de que formações continuadas somente serão eficientes se o foco for no conhecimento pedagógico. Comungando de nosso pensamento, Pacheco (2009, pp. 130-131) pontua que:

A formação contínua de docentes está priorizada em áreas curriculares que registam taxas de maior insucesso, alimentando-se a ideia que os professores valem mais pelos seus conhecimentos da área de docência do que pelos seus conhecimentos pedagógicos. O conhecimento pedagógico é algo secundário nas políticas de formação contínua, mesmo que seja advogado um modelo de formação centrado nas práticas e na escola.

Complementamos a ideia do autor com a contribuição de Jardim (2015, p. 10), o qual sustenta que:

É importante que os docentes reflitam sobre suas práticas relacionando-as às políticas públicas, à missão dos IFs e às especificidades da atuação nesse campo específico da Educação. Considera-se fundamental que sejam criados espaços de debate e estudos no cotidiano do trabalho docente para abordar temas como história da educação profissional no Brasil, estrutura e legislação, currículo integrado, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, práticas pedagógicas, inclusão social, entre outros. Obviamente, há que se considerar que a própria instituição, por meio dos seus gestores, tem papel fundamental nesse processo, estimulando e criando condições para que a formação continuada seja inserida no cotidiano escolar. Caso contrário, seria somente mais uma responsabilidade que recai sobre o docente.

Deste modo, considerando os aspectos destacados por Morgado (2014), Pacheco (2009) e Jardim (2015), compreendemos a relevância da formação continuada, contudo, esta deve se alicerçar na pesquisa e no diálogo. Ademais, julgamos ser essencial, neste processo, que o docente se torne o protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional, valorizando o percurso de formação como um processo de constante construção de conceitos a serem compartilhados com seus pares, em suas vivências pedagógicas na instituição em que esteja inserido.

O gráfico 3 evidencia dados acerca do tempo de serviço em que estes participantes ingressaram no quadro de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte:

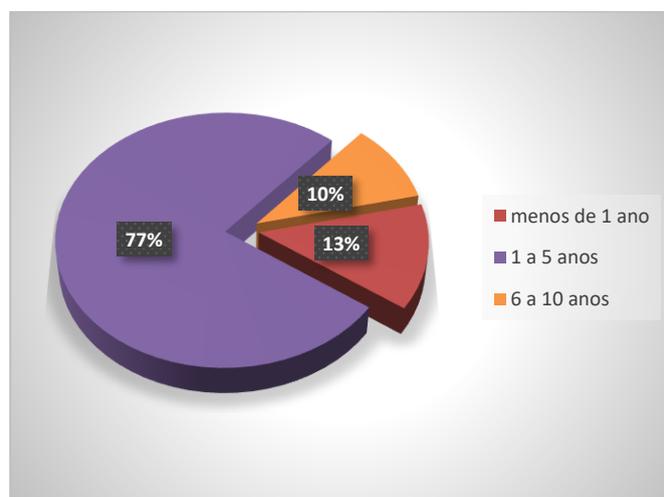


Gráfico 3: Tempo de Serviço dos Docentes no IFRN

O gráfico 3 nos revela que 13%, ou seja, 4 sujeitos, dos 29 entrevistados, se encontram alocados na instituição há menos de 1 ano; 23 dos docentes, o que perfaz uma percentagem de 77%, ou seja, a maior parte dos entrevistados, fazem parte do quadro de servidores do IFRN de 1 a 5 anos e, por fim, 2 dos participantes, um total de 10% do grupo de participantes, ingressou entre 6 e 10 anos na unidade de ensino.

3.5.3 Categorização dos Estudantes dos 4º anos dos cursos técnicos integrados em Informática e Mecânica do IFRN campus Santa Cruz

Para melhor compreender este público, os gráficos apresentarão dados de identificação dos mesmos. O gráfico 4 apresenta dados acerca da idade dos estudantes do curso de Mecânica:

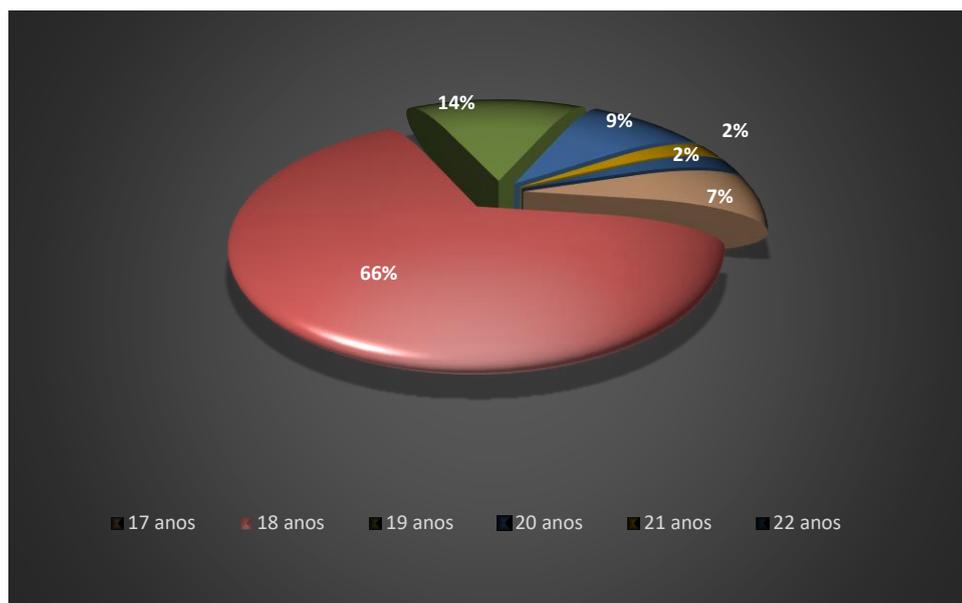


Gráfico 4: Idade dos Estudantes do Curso de Mecânica

Analisando o gráfico 4, o qual apresenta a idade dos estudantes matriculados no curso de Mecânica, em uma linha decrescente, nota-se que a maior parte dos estudantes, ou seja, 29 sujeitos, têm 18 anos de idade, contabilizando 68% do grupo investigado; 6 estudantes contam, atualmente, com a idade de 19 anos, ou seja, um total de 14% dos investigados; 4 estudantes possuem 20 anos de idade, o que revela uma estimativa de 14%; 3 estudantes têm

17 anos de idade, o que computa um total de 9% e, por fim, 2 estudantes revelam ter a idade de 21 e 22 anos respectivamente, o que equivale a 4% dos participantes.

O gráfico 5 apresenta dados acerca da idade dos estudantes do curso de Informática:

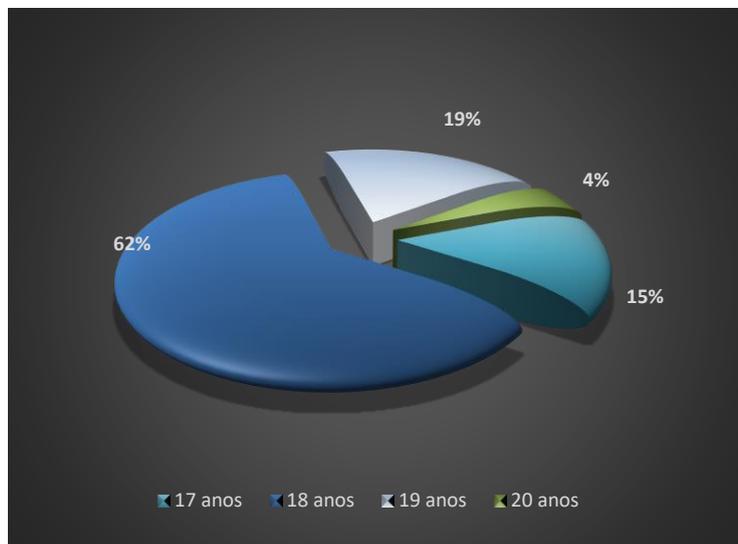


Gráfico 5: Idade dos Estudantes de Informática

O gráfico 5 destaca os estudantes matriculados no curso de Informática, sendo composto por 47 (quarenta e sete sujeitos) sujeitos. Um total de 29 estudantes, os quais totalizam 62% dos participantes, têm 18 anos de idade; 9 estudantes, o que equivale a um total de 19% dos inquiridos, contam com a idade de 19 anos; 7 estudantes, 15% dos participantes, possuem 17 anos e, 4% dos estudantes, ou seja, 2 estudantes têm a idade de 20 anos.

Estes estudantes residem, em grande parte, no município de Santa Cruz, onde se encontra localizado o Campus, lócus desta pesquisa e, uma pequena parcela, reside em municípios que integram a microrregião da Borborema Potiguar. Em relação aos municípios em que residem, os estudantes do curso de Informática: dos 47 estudantes, 25 (53%) residem em Santa Cruz; 6 (13%) são residentes em Tangará; 5 estudantes (11%) são oriundos de Campo Redondo; 3 estudantes (6%) são moradores de Serra Caiada; 2 estudantes (4%) moram em Jaçanã; 2 estudantes (4%) vivem em São Bento do Trairi; 2 estudantes (4%) em Coronel Ezequiel; 1 estudante (2%) em São Tomé, por fim, 1 estudante (2%) é morador de Japi, conforme apresentado no gráfico 6:

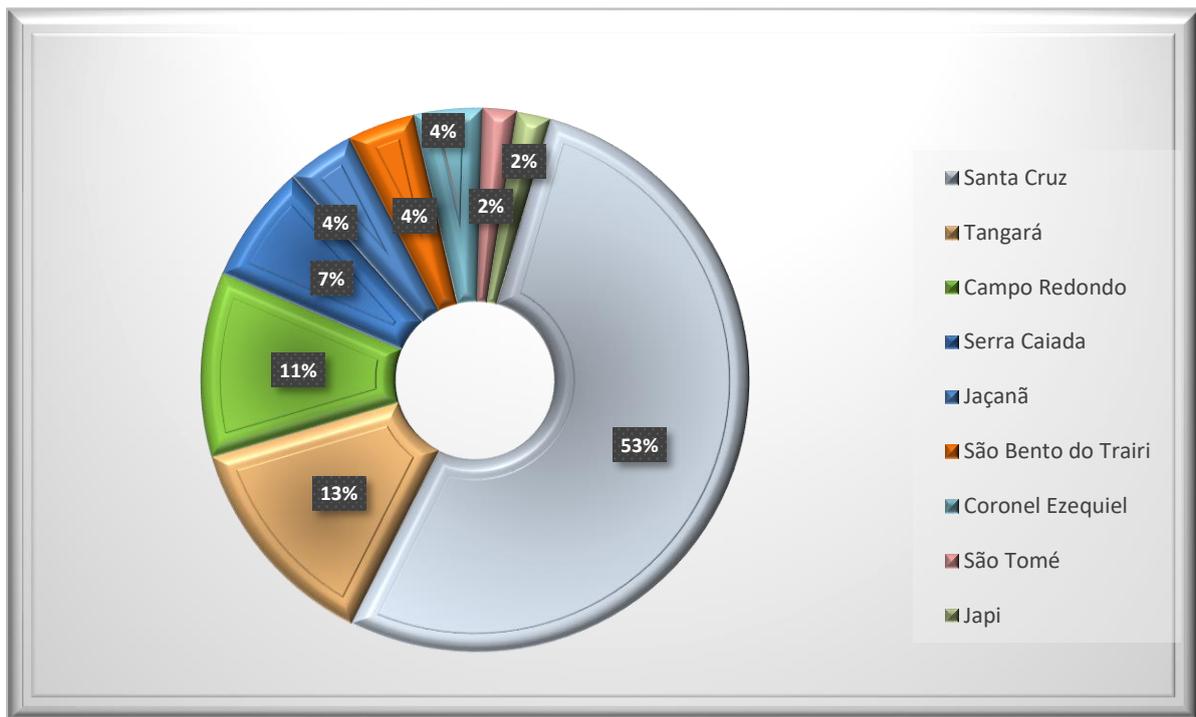


Gráfico 6: Domicílio dos estudantes do Curso de Informática

Por sua vez, os dados coletados demonstram que, dos 44 estudantes matriculados no Curso de Mecânica, 18 (41%) residem em Santa Cruz; 8 estudantes (18%) moram em Tangará; 4 estudantes (9,5%) vivem em Serra Caiada; 2 estudantes (5%) habitam em Lajes Pintadas; 1 estudante (2%) é oriundo de São Bento do Trairi; 1 estudante (2%) de Coronel Ezequiel; e 1 estudante (2%) de São José do Campestre, sendo que tais dados serão apresentados pelo gráfico 7:

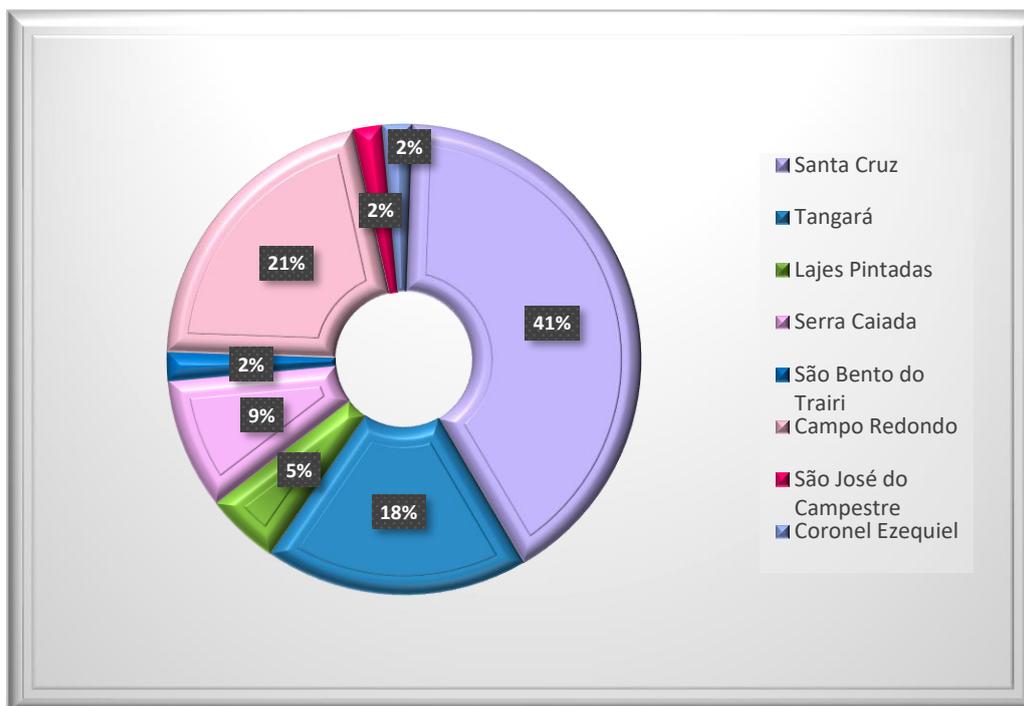


Gráfico 7: Domicílio dos estudantes do Curso de Mecânica

As aulas do Campus Santa Cruz/IFRN ocorrem no período matutino, das 07h às 12h, e no período vespertino, das 13h à 18h, sendo 53% os estudantes que cursam Informática, o que equivale a 25 estudantes, frequentam as aulas no turno matutino e, por seu turno, do mesmo modo, 55% dos estudantes matriculados no curso de Mecânica, perfazendo 24 sujeitos do grupo de participantes do estudo. No turno vespertino encontram-se matriculados 47% dos estudantes do curso de Informática, totalizando 22 estudantes e, 45% dos estudantes do curso de Mecânica, perfazendo um total de 20 educandos como ilustrado nos gráficos 8 e 9:

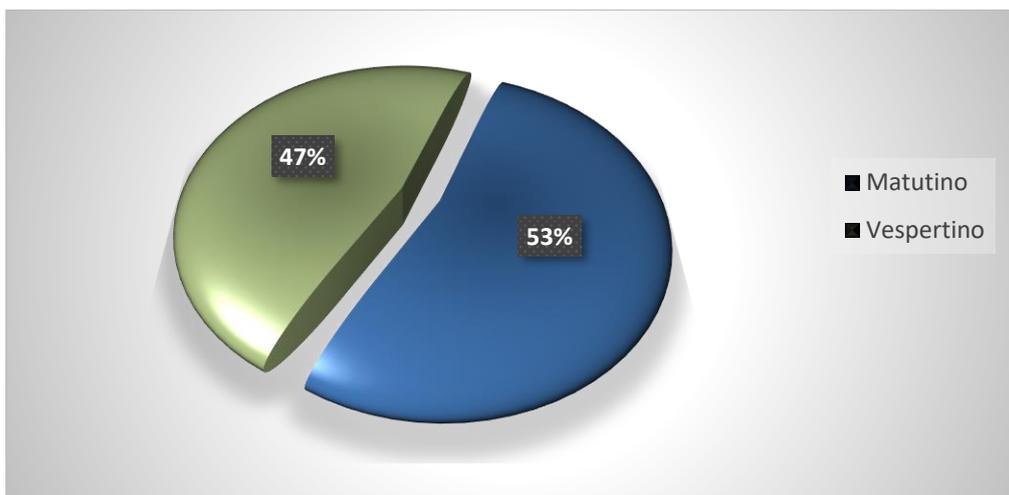


Gráfico 8: Percentual de estudantes do Curso de Informática matriculados por turno de aula

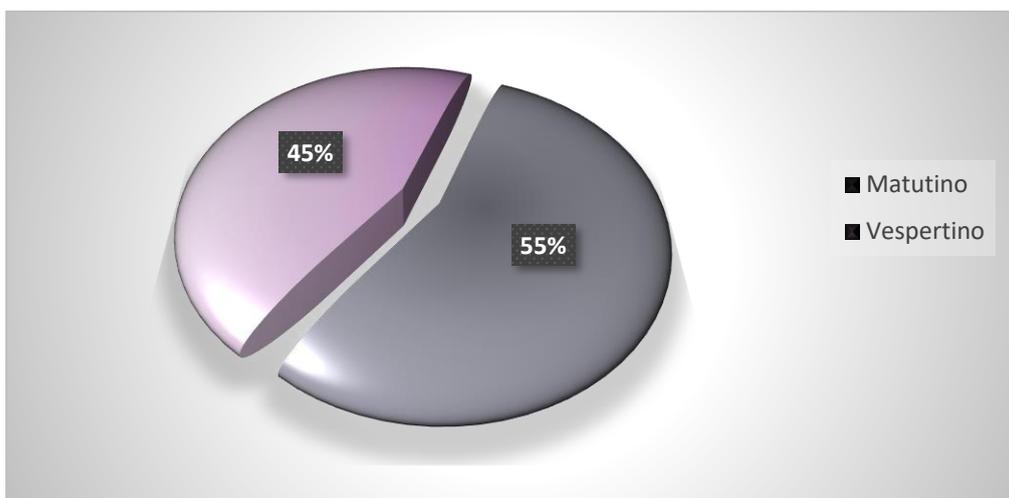


Gráfico 9: Percentual de estudantes do Curso de Informática matriculados por turno de aula

Por fim, como último quesito para caracterização dos estudantes, os mesmos foram solicitados a informar onde cursaram o ensino fundamental, ou seja, se na rede pública ou privada, sendo que o gráfico 10 representa os dados coletados:

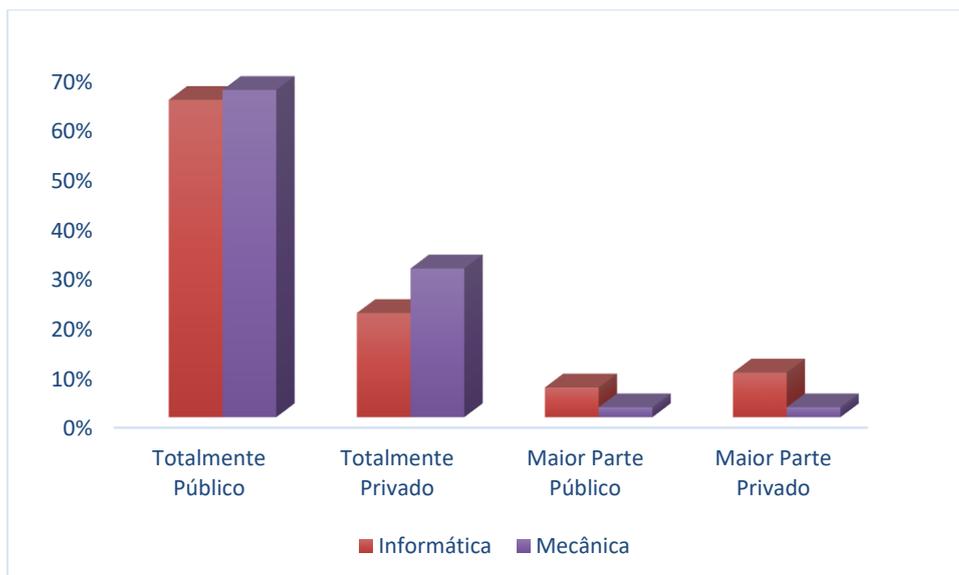


Gráfico 10: Sistema de Ensino frequentado pelos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica

Em relação à rede de ensino que os estudantes de informática frequentaram durante o Ensino Fundamental, podemos observar que o gráfico 10 evidencia que 64% (30 estudantes) destes sujeitos cursaram o ensino fundamental, totalmente em escolas públicas; enquanto 21% (10 estudantes), totalmente em escolas particulares; 6% (3 estudantes), a maior parte em escolas públicas e 9% (4 estudantes), a maior parte do ensino fundamental em escola particular.

No concernente aos estudantes do curso de Mecânica, o gráfico apontou que 66% (29 estudantes) dos estudantes cursaram o ensino fundamental totalmente em escola pública; 30% (13 estudantes) totalmente em escola particular; 2% (1 estudante) a maior parte em escola pública; e 2% (1 estudante) cursou a maior parte em escola particular.

3.5 Questões éticas da pesquisa

Segundo Lima (2006), a ética na pesquisa é condizente em todas as fases da pesquisa, ela ocorre desde a escolha do tema, da definição das questões e perpassa pelas outras fases, culminando na análise e relatório da pesquisa. Em síntese, o pesquisador tem como referência quatro aspectos práticos que o conduzem: “o modo de acesso ao local da pesquisa, a obtenção do consentimento informado dos participantes, a preservação da confiabilidade da

informação obtida e a forma de redação e de publicação do texto com os resultados da investigação” (Lima, 2006, p.139).

Por reconhecer que as técnicas de recolha de dados que uma pesquisa engloba devem envolver questões éticas que garantam a sua credibilidade, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) para participação no estudo. Além desse documento, solicitou-se autorização para realização da investigação no âmbito do IFRN e para utilização do nome do instituto no estudo, concedida através da emissão da Carta de Anuência 25/2019 - RE/IFRN e da Declaração 23/2019 - RE/IFRN (Ver Anexos A e B).

O questionário disponível no Google Formulários para preenchimento dos estudantes dos 4º anos dos cursos técnicos integrados em Informática e Mecânica, no ano letivo de 2019, foi introduzido por um texto de apresentação trazendo informações gerais sobre o estudo e seus objetivos, destacando-se a finalidade do referido instrumento de coleta de dados. Além dessas informações, o texto introdutório garantia aos respondentes que sua participação na pesquisa não lhes traria complicações legais, resguardando-se ainda o sigilo da identidade e a absoluta confidencialidade das informações coletadas. Após a leitura de tais esclarecimentos, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os respondentes concordaram com a participação no estudo e autorizaram a utilização das informações obtidas no questionário apenas em publicações acadêmico-científicas. Apenas após o preenchimento do referido termo, os estudantes prosseguiram para as questões referentes ao objeto do estudo.

O termo de consentimento livre e esclarecido também foi aplicado tanto na entrevista quanto no questionário com os docentes. O pesquisador teve todo o cuidado de informar aos participantes os objetivos do seu projeto de pesquisa, assegurando que as respostas fornecidas pelos inquiridos permanecerão confidenciais no relatório de pesquisa e de que não haverá risco de constrangimento para os mesmos e nem para a Universidade.

Através desses documentos e ações estarão assegurados, como aspectos centrais do estudo, o compromisso do pesquisador em relação à conduta responsável e ética, à confiabilidade e à prestação de contas ao lócus da investigação através da apresentação dos seus resultados.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, ou seja, os dados e informações coletados como descrito no capítulo anterior, analisados de acordo com a metodologia adotada. Aqui serão descritos os resultados da Pesquisa de Campo, sendo esta dividida em três tópicos: na primeira, apresentaremos os resultados da entrevista com os profissionais da educação que integram a Equipe Técnico-Pedagógica; na segunda seção traremos os resultados dos questionários respondidos pelos docentes e, por fim, a terceira seção expõe os resultados dos questionários online validados por estudantes matriculados no 4º ano dos cursos de Mecânica e Informática do IFRN.

4.1 O que dizem as profissionais da educação integrantes da Equipe Técnico-Pedagógica sobre a avaliação nos cursos técnicos integrados

Ressaltamos que, com o intuito de garantir o sigilo acerca das identidades das participantes, as denominaremos de **PE** e **TAE**.

Em conformidade com os aspectos abordados anteriormente, as respostas das entrevistadas foram tratadas através da técnica de Análise de Conteúdo, que identificou 4 (quatro) categorias temáticas, sendo elas: Percepções acerca da Avaliação nos cursos integrados; Operacionalização do Processo Avaliativo do IFRN, em conformidade com os documentos oficiais da Instituição; Suporte Pedagógico ofertado aos docentes frente às dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do processo educativo e A relação entre os processos avaliativos e o fracasso escolar, as quais serão retratadas na sequência.

4.1.1 Percepções acerca da Avaliação nos cursos integrados

Iniciaremos com a análise desenvolvida a partir das respostas das seguintes questões: “Você considera importante a Avaliação nos Cursos Integrados? Por que?”.

A participante PE ao ser interrogada acerca da sua percepção em relação à importância da avaliação nos cursos integrados demonstra compreender, apesar de demonstrar dificuldade em expor sua opinião, quando registra a frase: “[...] pra tentar entender aonde é que o aluno está com dificuldade [...]”, a relevância da avaliação de aprendizagem pois

considera que este instrumento contribui para a verificação das deficiências de aprendizagem do estudante e, ainda, oportuniza constatar quais conceitos foram absorvidos por este sujeito, indo ao encontro aos preceitos de Libâneo (1994, p. 195), quando este menciona que este instrumento deve ser considerado como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decorrer do processo de ensino, quantitativo ou qualitativo, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Por seu turno, a participante TAE demonstra que, em sua percepção, a avaliação transcende a função de mensuração de conteúdos ao revelar que: “Porque eu entendo que além de ser um processo de medida do conteúdo, é um processo também diagnóstico, é um processo que orienta a prática do professor”. As percepções dessa entrevistada nos levam a crer que esta agregou o entendimento das reais finalidades da avaliação de aprendizagem, comungando com a concepção de Haydt (2002, p. 12-13), ao declarar que a avaliação de aprendizagem deve ser produzida como:

[...] um método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pela qual se pode determinar, a cada passo o processo ensino-aprendizagem: se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Sob nosso ponto de vista, as percepções das entrevistadas confirmam que as mesmas compreendem as reais finalidades dos processos avaliativos, compartilhando de modo igual a visão de Lückesi (2011, p. 416), ao afirmar que a avaliação “[...] não ajuda a detectar as dificuldades e impasses da aprendizagem e, conseqüentemente, não subsidia a busca de sua superação”.

4.1.2 Operacionalização do Processo Avaliativo do IFRN

Dando seguimento, analisaremos as respostas das entrevistadas aos seguintes questionamentos: “Na sua percepção, como tem se desenvolvido o processo avaliativo nesta instituição? Ele está de acordo com os documentos oficiais do IFRN?”.

A resposta da PE ao mencionar que: “Pensado rapidamente, de maneira geral ela ainda está muito presa à ideia de classificação e não está seguindo muito ao que está previsto em nossos documentos [...]” nos leva ao entendimento de que os docentes ainda permanecem atrelados a uma perspectiva de avaliação tradicional, esta visão é confirmado por Pacheco (2009, p.131):

Apesar da existência de outras formas de organização curricular, caso da organização por projectos e da organização por competências, a escola continua a ter uma matriz conteúdal, centrada nas disciplinas, na autoridade do professor e na avaliação sumativa da aprendizagem.

Tais percepções são compartilhadas por TAE, a qual revela que:

Essa é uma pergunta interessante porque, de forma geral no IFRN, a gente tem propostas curriculares, documentos, propostas do PPP que são propostas interessantes, são propostas plurais, mas nem sempre a gente verifica na prática. Então de fato o que observo nesses 5 anos e meio de IFRN é que temos múltiplas formas de entender avaliação e isso se expressa inclusive, em determinados contextos em que colegas nossos acabam talvez entendendo avaliação de uma forma diferente daquela que a gente pensa dos documentos que é diagnóstica, formativa e não apenas uma questão numérica. [...] (TAE, 2019).

O discurso de TAE sinaliza que apesar dos documentos oficiais que norteiam as práticas avaliativas dos docentes, estes ainda permanecem adotando instrumentos avaliativos com a finalidade de unicamente contabilizar resultados, o que vai contra qualquer ideal defendido por pesquisadores da área considerando que de acordo com Lückesi (2000, p.17) a avaliação de aprendizagem:

[...] não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Como visto, as entrevistadas revelam que em suas percepções os docentes do Campus Santa Cruz do IFRN buscam desenvolver instrumentos de avaliação que tenham por finalidade somente a aferição de resultados, o que é afirmado pela PE, a qual registra que:

Eu acho que muitas vezes ela fica só na classificação ela é feita no final do período e não no meio do processo. Por exemplo, temos professores que fazem apenas uma atividade avaliativa no final do período então todo o bimestre, todo aquele tempo não se sabe, não tem um termômetro de como o aluno está aprendendo ou não. Então eu acho que a gente tem muito a avançar nessa perspectiva de diagnóstico, de avaliação diagnóstica (PE, 2019).

A afirmação da profissional da educação nos confirma que parte dos docentes não cumprem as orientações propostas pelos documentos oficiais que subsidiam não só as ações administrativas desenvolvidas pela instituição como também às ações pedagógicas, tendo em vista que as análises textuais dos dispositivos apontam que estes defendem a adesão da avaliação processual como evidenciado:

O IFRN propõe desenvolver a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito. Para tanto, considera o aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Nesse entendimento, a avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e as possibilidades de autoavaliação e de reorientação no Processo (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 75).

4.1.3 Suporte Pedagógico ofertado aos docentes frente as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento do processo educativo

Na sequência, analisaremos as respostas das entrevistadas aos seguintes questionamentos: “Você percebe alguma dificuldade dos docentes para desenvolver o processo avaliativo das aprendizagens em acordo com o PPP e os PPCs dos cursos? Quais? O que faz para auxiliá-los?”.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos docentes para o desenvolvimento do processo avaliativo obtivemos da entrevistada PE a seguinte resposta:

Sim a gente percebe essa dificuldade como eu falei na resposta anterior, essa coisa de fazer apenas uma por exemplo, alguns professores, não são todos, mas alguns professores fazer apenas uma avaliação no final do período, alguns utilizam a avaliação como punição, a turma não está se comportando bem então vou fazer uma prova bem difícil e vou reprovar todo mundo, mais ou menos assim. Também no sentido de haver uma falta de compreensão na quantidade de avaliações realizadas por dia, por exemplo, agora no conselho de classe a gente colocou essa pergunta e aí a gente observou as respostas das turmas muitas passam por isso de ter várias avaliações concentradas num único dia, a gente entende que isso traz um certo prejuízo porque acaba sobrecarregando o aluno, existe toda uma atenção em volta deste processo de avaliação (PE, 2019).

Notamos neste trecho dois aspectos que merecem atenção: além de não estarem em consonância com os parâmetros estabelecidos pelo parágrafo 1º do artigo 16 do Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (2005, p. 3), o qual determina que: “§ 1º Em cada bimestre letivo, deverão ser utilizados, no mínimo, 02 (dois) instrumentos avaliativos, dentre os quais, pelo menos um deverá ser aplicado de forma individual escrita e/ou oral e/ou prática... [...]”, conforme PE alguns docentes utilizam a

avaliação como punição, o que corresponde a visão de Lückesi (2011) o qual reproduz que os processos avaliativos em grande parte das instituições de ensino assumem um caráter punitivo, sendo que os resultados são utilizados com o intuito de classificar os estudantes, valorizando unicamente a comparação dos desempenhos e não os objetivos que se pretendia atingir.

Conforme mencionamos anteriormente, na percepção do autor a avaliação produzida por profissionais do Campus Santa Cruz/IFRN em conformidade com o discurso de PE, ao ser tratada como um instrumento de punição, contribui para a ocorrência de situações desagradáveis em sala de aula, esclarecendo ainda que embora inúmeros docentes neguem tal prática, pesquisas revelam o contrário, tendo em vista que estudiosos observaram que os momentos avaliativos têm cumprido muito mais a função de classificar e punir os estudantes, principalmente àqueles que obtém um desempenho menor que o esperado, tornando-se também um instrumento de controle social que visa meramente à reprodução dos conceitos (Lückesi, 2011).

Pode-se supor deste modo que o tipo de avaliação adotado por parte dos docentes conforme registra PE, seria a avaliação tradicional e classificatória, a qual demonstra uma relação autoritária e conservadora entre professor e estudantes, onde o primeiro se vale deste instrumento como ferramenta de controle, empregada para garantir a disciplina e a concentração dos estudantes. Reforçamos a ideia de que tal prática seja abolida considerando que a avaliação de aprendizagem deve ser considerada como “[...] um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas” (Moretto, 2003, p.31).

Ao interpelarmos a profissional TAE acerca das dificuldades dos docentes no concernente à construção de instrumentos de avaliação, obtivemos a seguinte resposta:

Alguns colegas nossos acabam entendendo que precisam aplicar prova mas não entendem que seria interessante pensar em outros métodos, em outras formas de avaliação. E também não entendem, por exemplo, o conselho de classe como uma forma de avaliação. Temos muitos colegas que entendem a maneira como a prática avaliativa é pensada pelos nossos documentos (TAE, 2019).

Este registro nos mostra a nítida preocupação da profissional em relação a adoção de outros instrumentos de avaliação de aprendizagem que não seja a “prova”, tendo em vista que seu relato aponta que este tem sido o único recurso empregado por alguns docentes da instituição. Entretanto, assim como a entrevistada acreditamos que tal prática pode e deve ser abolida, considerando os dizeres de Moretto (2003, p. 28) ao trazer os conceitos de

performance e competência pontuando que:

[...] levemos este conceito para uma situação complexa a ser enfrentada pelos alunos: uma prova. O que os professores podem avaliar pelas provas é a performance do aluno, obtendo assim um indicador de sua competência. No entanto, uma performance aquém do esperado não significa, necessariamente, falta de competência. (...) Por esse motivo, um professor competente não avalia seus alunos por uma prova. Da mesma forma não parece admissível um professor reprovar um aluno por alguns décimos de notas. Cabe, sim, ao professor, utilizar instrumentos de avaliação da aprendizagem para poder julgar sobre a possível competência do aluno numa situação específica. Além da competência do aluno em uma determinada situação de aprendizagem, uma outra característica é quanto à competência do professor em avaliar tal aprendizagem.

Em relação ao suporte ofertado aos docentes frente às dificuldades apresentadas para o desenvolvimento de avaliações de aprendizagem a PE nos respondeu que:

Pontualmente a gente conversa com esses professores que utilizam só um tipo de avaliação. Tem professor que aplica só um tipo de avaliação coletiva, em grupo, e nossa organização didática prevê que seja realizada ao menos uma atividade avaliativa individual. Nós conversamos pontualmente com os professores e tem algumas atividades formativas. Por exemplo na semana pedagógica anterior (fevereiro de 2019) tivemos um momento sobre avaliação e foi até o coordenador do curso de Física que ficou responsável por conduzir esse momento, então a gente tentou envolver o professor nessa discussão sobre avaliação, trouxemos algumas coisas assim nesse sentido mais geral do coletivo. E também a questão de discutir os documentos institucionais que preveem essa questão da quantidade de avaliações por dia e delimitam e definem um pouco sobre avaliação, isso também tentamos inserir nesses espaços formativos, as vezes até através de uma ferramenta como aquela que faz testes (Kahoot), a gente sempre coloca questões sobre avaliação como é a política de avaliação aqui no IFRN (PE, 2019).

A resposta da pedagoga nos sinaliza que a instituição tem primado por momentos de formação continuada onde a questão da avaliação de aprendizagem tem sido discutida. Ao mesmo tempo o registro nos revela que apesar dos esforços empregados pela equipe, parte dos docentes ainda não demonstraram compreender a urgência da mudança de paradigmas, tendo em vista que os métodos utilizados para avaliação de aprendizagem continuam voltados, de acordo com os relatos para o modelo tradicional de ensino. Tais fatos nos levam a refletir acerca das considerações de Ludke (2002, p 20) ao mencionar que:

Reconheço, pois como um espaço a ser preenchido no campo da avaliação educacional escolar, a devida consideração do lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência. Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com os alunos.

Igualmente questionada em relação ao suporte ofertado aos docentes, visando a produção de avaliações de aprendizagem formativas e processuais, a participante TAE respondeu que:

Temos muitos colegas que efetivam a maneira como a prática avaliativa é pensada pelos nossos

documentos. Nós temos algumas situações específicas, a Etep enquanto espaço da escola que pensa a questão pedagógica atua de maneira formativa de forma majoritária. A nossa ação principal é formativa, então desenvolvemos atividades nas reuniões pedagógicas, na semana pedagógica no sentido de orientar os professores em relação a como é que legalmente a avaliação é entendida na escola, porque você tem a questão das duas avaliações que nem sempre são cumpridas, você tem o próprio PPP dizendo que a avaliação não é apenas aquela avaliação tradicional através de teste, exame. Então a gente tenta fazer esse tipo de atividade formativa no ponto de vista conceitual de trabalhar com alguns professores, inclusive na instituição, nós trabalhamos com o coordenador da licenciatura e com outros professores, não só em relação a avaliação mas em relação, por exemplo, a métodos de ensino, então tentamos fazer essa mediação. O nosso trabalho ele é basicamente formativo, quando nós identificamos situações específicas, problemas específicos de alguns colegas, que aparecem no Conselho de Classe, então a gente tenta encaminhas para as instâncias acadêmicas que podem intervir de maneira muito mais efetiva com o professor (TAE, 2019).

Assim como a entrevistada PE, TAE esclarece que a equipe tem primado pela formação continuada dos docentes, contudo, pode-se constatar que estes momentos de reflexão e troca de experiências não tem alcançado todos os docentes, tendo em vista que, conforme observado nos discursos das participantes “alguns docentes”, ainda mantêm a obsoleta prática de avaliar o estudante através de uma prova, o que, conforme as pesquisas revelam e como foi amplamente discutido no estudo, são insuficientes para mensurar a aprendizagem do estudante.

Dado o exposto, podemos concluir que os momentos de formação continuada dos docentes propostos pela equipe, tem sido amparados em grande parte por informações teóricas, as quais são retiradas de livros e artigos de circulação. Todavia, em decorrência das atitudes e posturas de alguns professores que se mostram contrárias a real necessidade de mudanças das estratégias de ensino e processos avaliativos, tais informações não tem surtido o efeito desejado, ou seja, não tem contribuído para estes profissionais remodelarem suas práticas pedagógicas, o que reforça a ideia de que para se atingir este público, torna-se relevante que a equipe busque alternativas para aperfeiçoamento das propostas de formação docente desenvolvidas o âmbito da instituição.

Com tal finalidade, consideramos que os momentos de formação dos docentes da unidade de ensino sejam repensados e por conseguinte reformulados de modo que o educador compreenda as nuances que envolvem a sua profissão, contruindo a sua identidade e, alicerçado por teorias que concretize suas ações em um contexto escolar onde o diálogo e a participação se façam presentes, objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

4.1.4 A relação entre os processos avaliativos e o fracasso escolar

Progredindo em nossa pesquisa, analisaremos as respostas das docentes à seguinte questão: “A evasão nos cursos técnicos pode estar associada as dificuldades dos alunos nos métodos avaliativos e possíveis reprovações?”

Ao ser questionada sobre sua percepção sobre a relação entre os processos avaliativos e o fracasso escolar, PE e TAE responderam que:

Relação com certeza tem, a gente não pode dizer que esse é um fator determinante porque a gente sabe que a reprovação, a evasão ela é uma coisa que envolve vários fatores que estão dentro da escola, fatores sociais, fatores econômicos, fatores familiares. Então assim, não dá para pensar nesse ponto como o grande vilão, mas que ele com certeza contribui é uma peça importante nesse processo (PE, 2019).

Primeiro uma introdução, a evasão dos cursos técnicos é baixa, é importante que digamos isso, o IFRN evade pouco os alunos do integrado. Nós evadimos mais alunos da licenciatura, do subsequente, do EJA, então ela é baixa mas ela acontece e quais são as razões, a avaliação ela é um fator que pode sim fazer com que o aluno se desestimele porque ela representa um feedback que o professor dá ao aluno. Esse feedback sendo negativo, não criando possibilidade de estímulo pode gerar a evasão, ele pode contribuir para a evasão. Agora nós temos outros fatores, que são fatores de ordem social, fatores até do ponto de vista da metodologia do professor que está associada a avaliação mas não é só a avaliação, então existem várias situações que podem, no nosso entendimento, levar a evasão, e uma delas é a forma como entendemos ou praticamos no dia a dia a avaliação (TAE, 2019).

Ambas as entrevistadas reconhecem que os processos avaliativos podem contribuir com a evasão escolar, no entanto afirmam que outros fatores igualmente são catalizadores para que o fenômeno ocorra. As percepções das entrevistadas são abonadas por Leite e Kager (2009, p. 128) quando estes ressaltam que:

O modelo de avaliação adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, representado pela repetência, evasão e, também, a exclusão interna do aluno. A avaliação ainda constitui um dos pontos nevrálgicos do nosso sistema de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos aversivos entre sujeito e objeto, gerando dramas pessoais que acabam por afetar a autoestima dos alunos. Isso justifica a importância de trabalhos que revelem os efeitos danosos do modelo tradicional de avaliação e apontem alternativas que valorizem condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

A entrevistada TAE ainda trouxe ao final da entrevista a seguinte colocação ao ser convidada a expor alguma ponderação que julgasse pertinente:

[...] porque a gente precisa, no IFRN, assumir o Conselho de Classe como um espaço de avaliação educacional. E como é que a gente vai chegar a esse ponto? Quando a gente começar a compreender que a avaliação não é só “a prova” escrita que vai aferir o resultado, então o que eu senti falta é uma análise sobre a função do Conselho de Classe (TAE, 2019).

Esta concepção da entrevistada nos mostra que a mesma é plenamente envolvida com seu trabalho e exerce a sua função enquanto Técnica em Assuntos Educacionais de forma

proativa empenhando-se em promover momentos de formação docente de modo que estes possam desenvolver estratégias pedagógicas que oportunizem a aprendizagem significativa dos estudantes através da oferta de uma educação de qualidade, sempre com um olhar voltado para as especificidades de cada estudante.

4.2 O que dizem os docentes do IFRN campus Santa Cruz sobre o processo avaliativo

Os docentes serão nomeados com a letra P acompanhada de um número de 1 a 29.

Partiremos então para a análise dos questionários aplicados aos docentes iniciando pela apresentação dos dados coletados através das respostas das questões subjetivas, através da Análise do Discurso.

4.2.1 Percepções sobre os objetivos da avaliação de aprendizagem

Primeiramente apresentaremos a análise construída mediante as respostas à seguinte questão: “Em sua percepção, quais os objetivos da avaliação de aprendizagem?”

De acordo com PPP do IFRN, a avaliação de aprendizagem tem por objetivo: “[...] promover a melhoria da realidade educacional do estudante, priorizando o processo de ensino e aprendizagem, tanto individualmente quanto coletivamente, conforme se explicita na organização didática” (Instituto Federal de Educação, 2012). Este indicador será de suma importância para a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Em relação à percepção sobre os objetivos da avaliação da aprendizagem que se coadunam com o sucesso acadêmico dos estudantes, notamos que a maior parte dos docentes participantes, ou seja, 14 docentes (50%), sendo eles P1, P2, P10, P12, P17, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27 e P29, acreditam que este instrumento sirva unicamente para mensurar o grau de compreensão dos estudantes.

Dentre as respostas dos participantes da pesquisa, algumas nos chamaram a atenção, tais como: “Medir o nível de absorção do conteúdo por parte do aluno” (P19, 2019); “O objetivo da avaliação é verificar, qualificar e quantificar a assimilação de um conteúdo abordado, discutido e exercitado previamente em sala de aula e tarefas complementares” (P21, 2019) e “Mensurar a quantidade de informações captadas e analisar a capacidade de aplicação destas informações” (P22, 2019), as quais nos mostram a necessidade emergencial

de mudança de paradigmas educacionais por parte destes docentes, os quais se mostram apegados aos modelos tradicionais de avaliação de aprendizagem aplicados com o intuito de aferir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos estudantes, sendo os resultados evidenciados através de médias as quais nem sempre se mostram significativas.

Cumpramos esclarecer que ao analisarmos de forma mais aprofundada a resposta do P26: “A avaliação consiste em um instrumento que deve ser utilizado para ajudar a consolidar a aprendizagem do aluno mediante uma constante verificação da mesma”, este supostamente não compreende que o modelo de avaliação tradicional na maioria dos casos não corrobora com a construção de conceitos por parte do estudante, tendo em vista que esta:

[...] é limitada por apenas coletar informações sobre o que o aluno conseguiu resolver na prova, sem rever as possibilidades para a aprendizagem de conteúdos não assimilados, portanto, não considera alguns aspectos que podem interferir nos resultados dessa verificação, tornando-se somente uma medida para a classificação e que ainda continua sendo o método mais praticado (Oliveira et al., 2008, p. 2395).

Dando continuidade o sujeito da pesquisa P29 revela utilizar “diversos métodos” para avaliar “o grau de compreensão do aluno para com a disciplina e seus conteúdos”. Cumpramos esclarecer que tais aspectos não se mostram suficientes para promover o sucesso acadêmico dos estudantes, pois os métodos empregados são do mesmo modo voltados para o modelo tradicional de avaliação de aprendizagem o qual indiscutivelmente:

[...] define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos alunos (Leite & Kager, 2009, p. 111).

Em uma última observação aos discursos dos docentes mencionados, percebe-se que estes fazem parte do grupo mencionado pelas profissionais que atuam na Equipe Técnico-Pedagógica, que utilizam os instrumentos de avaliação de aprendizagem de modo classificatório e como ferramenta de punição. Outro fator observado é que esses profissionais demonstram que seus processos avaliativos se encontram em desacordo com os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico do IFRN, tendo em vista que essa instituição,

[...] propõe desenvolver a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito. Para tanto, considera o aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Nesse

entendimento, a avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e as possibilidades de autoavaliação e de reorientação no processo (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 75).

Ainda em relação ao objetivo da avaliação de aprendizagem para o sucesso acadêmico, a resposta do docente P3: “Determinar o alcance de um determinado assunto para um espaço amostral de alunos heterogêneos no intuito de aproximá-los ao máximo ao tema gerador e desafiante para o engrandecimento não somente técnico, mas humanístico” nos mostra que este compreende as nuances de um processo avaliativo no sentido de promover a emancipação do estudante, contudo não registra a necessidade de que este mesmo processo seja adotado como um mecanismo de autoavaliação de sua prática dado que em conformidade com Morgado (2009, p. 3595):

É neste contexto que assume particular importância a avaliação do desempenho docente, não só por se aceitar que uma avaliação sistemática das práticas curriculares dos docentes pode ser um factor preponderante de melhoria e desenvolvimento profissional, mas também porque, no imaginário educativo, o professor continua a ser tido como o principal agente de mudança e a ser associado a tudo o que, de bom ou de mau, se passa na educação.

Prosseguindo em nossa averiguação, temos a fala dos docentes P14 e P28, os quais julgam que o objetivo da avaliação de aprendizagem para o sucesso acadêmico do estudante seria o de:

[...] buscar qualitativamente e quantitativamente o aprendizado do aluno jamais sendo um meio de punição. É nesse momento que o aluno poderá ter a possibilidade de ver suas habilidades, bem como o professor. Ela deve ser feita de várias formas e continuamente e sempre de acordo com a metodologia aplicada em sala de aula. Se bem feita é um ótimo instrumento no processo de ensino-aprendizagem (P14, 2019).

Avaliação é uma etapa do processo de ensino-aprendizagem, não é a finalidade com a culminância, mas, uma etapa reflexiva, na qual docente e discente irão mensurar qualitativamente e quantitativamente o processo de ensino-aprendizagem (P28, 2019).

Tais ponderações nos indicam que o docente P14 entende que o processo avaliativo não deve ser construído com a finalidade de punir ou classificar o estudante e sim como uma estratégia que permita a todos os envolvidos compreenderem avanços e retrocessos de modo que as dificuldades apresentadas sejam suprimidas. O inquirido defende ainda o uso de diferentes instrumentos de avaliação. Contudo, do mesmo modo que o docente P3, não menciona o uso dos resultados como subsídios para reflexões e reformulação de sua prática pedagógica.

De natureza igual, o sujeito P28 registra que este processo deve ser reflexivo, onde as entrelinhas nos apontam que este enquanto docente juntamente com seus estudantes utiliza-se da ferramenta para aferição do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto não notamos qualquer menção à necessidade de mudanças de estratégias de ensino quando se verificam resultados negativos.

Por sua vez, uma outra parte considerável dos docentes, em um total de 12, sendo eles: P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P15, P16, P18 e P20, registram que o objetivo da avaliação de aprendizagem, tendo como foco o sucesso acadêmico do estudante, estaria no fato primeiramente de que a educação e a avaliação caminhem juntas, pois a primeira tem seus índices de qualidades aferidos pela segunda, demonstrando assim se os objetivos educacionais foram alcançados.

O discurso dos docentes nos levam à percepção de que somente através do acompanhamento contínuo, por meio de diferentes instrumentos de avaliação, o aprendizado do estudante poderá ser analisado e, deste modo, os docentes compreenderão se as metodologias aplicadas em sala de aula têm sido eficientes e, ainda, poderão diagnosticar os problemas a serem solucionados no processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte, subsidiados por tais informações poderão traçar novas ações para resolução das problemáticas evidenciadas.

Dentre as respostas expostas dos docentes mencionados anteriormente e expostos no quadro 13, algumas são significantes, dentre elas podemos citar a resposta do participante P11 o qual em seu entendimento menciona que o objetivo da avaliação:

Deveria ser o de obter um feedback do desenvolvimento dos alunos na disciplina. Após este feedback, tomar plano de ação diferente a fim de suprir as deficiências ou manter o trabalho, reforçando a base que está sendo construída. Infelizmente tal metodologia é difícil de ser aplicada com turmas grandes, onde você demora mais tempo para perceber o problema e agir (P11, 2019).

Essa resposta nos remete ao fato de que apesar do docente compreender a avaliação como um instrumento que permita ao professor refletir acerca de sua prática pedagógica e na sequência desenvolver um Plano de Ação com o intuito de “suprir as deficiências ou manter o trabalho”, ao mesmo tempo julga ser uma tarefa complexa em decorrência das classes a seu ver superlotadas. Essa percepção é compartilhada por Monteiro (2015, p. 40):

Enquanto a lógica de aprendizagem for de um professor para cinquenta alunos, será realmente difícil trabalhar com práticas de ensino revolucionárias e eficazes. Desse modo, as práticas avaliativas, supra, discutidas, irão reproduzir-se, já que é muito mais simples e cômodo avaliar cinquenta alunos com

exames padrões e iguais para todos. Assim, salas cheias preconizam o padrão avaliativo, classificatório.

Os aspectos mencionados pelo entrevistado são realmente preocupantes, no entanto, acreditamos que o professor como um ser crítico e reflexivo, dotado de criatividade e, ainda, considerando que com a visível evolução da humanidade, é quase impossível reduzir o número de estudantes, este pode engendrar estratégias pedagógicas e construir instrumentos de avaliação que lhe permita tornar real seus ideais e assim contribua efetivamente para a oferta de uma educação de qualidade a seus estudantes.

Em contrapartida, os docentes P15 e P16 demonstram que estes “vestiram” de fato a camisa da educação, pois seus discursos apontam que estes, apesar das dificuldades vivenciadas no cotidiano de sala de aula e inerentes à profissão docente, compreendem o real objetivo da avaliação de aprendizagem quando dizem que:

Avaliar se o aluno conseguiu aprender os conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Como também, diagnosticar se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados. É uma via de mão dupla o professor também pode utilizar a avaliação do aluno para saber se a sua metodologia de ensino está sendo desenvolvida de modo que os seus alunos consigam compreender as suas propostas de ensino (P15, 2019).

Verificar a aprendizagem, sedimentar conhecimentos, despertar novas investigações, avaliar metodologias de ensino, direcionar o cotidiano de sala de aula (P16, 2016).

Os relatos dos participantes da pesquisa indicam que os mesmos compreendem que um processo avaliativo será efetivamente produtivo, caso os instrumentos empregados sejam idealizados através de uma perspectiva dialógica e interativa, primando pela oferta de uma educação de qualidade que propicie a aprendizagem significativa aos estudantes, de modo que estes possam desenvolver a criatividade e a autonomia entre outras características que os permitam modificar suas realidades.

Vale frisar que tais análises nos levam a pressupor que estes profissionais da educação entendem que uma avaliação de aprendizagem desenvolvida e respaldada por uma perspectiva formativa, processual e, cumpre-nos acrescentar humanizada, tende a promover a emancipação dos estudantes, lhes permitindo a construção de conhecimentos sólidos, os quais serão empregados durante todo o percurso de suas vidas, em todo e qualquer contexto em que estejam inseridos, o que demonstra que estes docentes fundamentam suas práticas pedagógicas de acordo com os princípios estabelecidos pelo PPP da unidade de ensino.

Em relação aos docentes que consideram a avaliação somente como um instrumento de mensuração da quantidade de conhecimentos adquiridos, torna-se imprescindível que

estes profissionais perpassem por momentos de formação em que coletivamente possam refletir acerca de suas práticas pedagógicas, e possam deste modo produzir instrumentos de avaliação em que os resultados obtidos venham a facilitar a percepção das dificuldades dos seus estudantes no processo de aprendizagem, e alicerçados pelos dados obtidos desenvolvam intervenções, no sentido de fazer da avaliação “[...] um meio de aprendizagem, uma forma de aglutinar consensos e um modo de partilhar responsabilidades em prol de uma escola melhor” (Morgado, 2009, p. 3594).

4.2.2 Concepções acerca da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem

Pensar no potencial da avaliação para motivação da aprendizagem, é compreender como este instrumento é considerado, o mais relevante motivador ou desmotivador dos estudantes. É compreendido como um processo que vai desde o que foi dito e não dito pelo educador no antes, durante e depois da tarefa até a avaliação propriamente dita.

Em relação ao questionamento *“Você acredita no potencial da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem?”*, obtivemos as seguintes respostas: *sim, não, em partes e depende*, e por seu turno as justificativas apresentadas pelos docentes foram inúmeras. Os docentes P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P21, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29 consideram que a avaliação motiva, ou seja, estimula a aprendizagem dos estudantes sob inúmeras perspectivas: P1 defende que através do estudo em grupo, ou individual o estudante reforçará os conteúdos transmitidos; P3 acredita que um instrumento de avaliação de aprendizagem *“mesmo não sendo uniforme ou justo”* sob seu ponto de vista, é *“a mola propulsora para o aluno se testar e buscar o ensino-aprendizado”*; P6 entende que desde que seja elaborada de forma acertada a avaliação possui o *“potencial de mudar o panorama de uma turma que tenha dificuldades com determinada disciplina/conteúdo”*; P7 reproduz que a motivação da aprendizagem é um dos objetivos da avaliação; P9 pensa que a *“partir do momento que o professor faz da avaliação um instrumento de aprendizagem”* esta assumirá a função de motivadora da aprendizagem; P14 revela que este instrumento somente se afirmará como motivador de aprendizagem se porventura for concebido de forma justa e igualitária; P16 apesar de acreditar em sua potencialidade, acredita ser este um mecanismo unicamente didático; P17 registra que avaliação é uma ferramenta que contribui para a aprendizagem dos estudantes, desde que associadas a outros mecanismos; P21 se limitou a

responder que “sim”; P23 disserta que esta motivação se dá quando a avaliação pode ser executada através de “[...] atividades práticas, dos cursos dos alunos por fugir do padrão das questões didáticas”; P25 menciona que este instrumento “[...] um indicador de progresso ou aprendizagem dos alunos, indicando nível de aprendizagem, atividades e habilidades” sem contudo justificar por que o considera seu potencial como motivador da aprendizagem”; P26 assegura que “Embora não seja fácil, é possível formular estratégias de avaliação sejam prazerosas de serem executadas por parte dos alunos, possibilitando sua motivação diante da resolução de certas tarefas” e por fim P29 expõe que em sua concepção: “[...] seja um dos motivadores e infelizmente pela lógica do sistema é a principal. Se torna a condicionante mais vai além”.

As respostas dos docentes P2, P4, P12, P13, P19, P24, P27 e P28 se mostraram impactantes e deste modo consideramos relevante uma análise mais aprofundada.

O docente P2 ao mencionar que a motivação da avaliação se encontra na aplicação de uma avaliação pois segundo o mesmo “[...] para ingressar no mercado de trabalho os alunos passaram por várias por isso é importante acostumar-se desde o início [...]”. Este trecho aponta que este docente possui uma visão da avaliação baseada nos princípios da eficiência e da produtividade. Defendemos a avaliação de aprendizagem sob uma ótica acadêmico-crítica, a qual tem por finalidade superar os limites da reprodução da ordem. A preparação para o mercado de trabalho é importante, mas como educadores devemos oferecer aos nossos estudantes uma oportunidade de aprendizagem humana e integral tal qual afirma Pacheco (2011, p. 87) que

[...] não se pode negar nem o mercado nem a qualificação para a empregabilidade, o que não implica a aceitação da sua sacralização teórico-prática, a educação e formação, que estão na base do currículo, da aprendizagem ao longo da vida e da avaliação, necessitam de ser questionadas pela noção de conhecimento, reconhecendo-se que “uma teoria social do conhecimento é importante para pôr a nu a retórica dos padrões, das metas e da garantia da qualidade e o modo como se transformam em fins em si mesmos, em vez de constituírem meios para se atingirem propósitos mais amplos” (Young apud Pacheco, 2011, p. 87).

O sujeito P4 apesar de reconhecer o potencial da avaliação como motivadora da aprendizagem pois esta estimula o estudo por parte dos estudantes, os mesmos somente realizam esta ação em busca de notas. Percepção semelhante observamos no discurso de P12, de uma forma mais enérgica quando indica que: “Sim. Pois a comunidade não “cuida”, não é educada suficiente (há exceções). Para aceitar o conhecimento como algo que irá desenvolvê-

lo. A comunidade só senta para estudar para não ser prejudicada na prova”, o que nos leva a considerar a necessidade que este entendimento seja afastado do contexto educacional.

O docente P4 segue nos agraciando com esta fala: “Penso que a motivação deveria vir pela vontade do saber. E para isso enquanto docente, que volto as minhas metodologias” a qual julgamos ser o cerne do processo de ensino e aprendizagem, pois julgamos que não basta que o docente desenvolva inúmeras estratégias de ensino e instrumentos de avaliação se o estudante demonstra desinteresse em aprender os conteúdos transmitidos e participar proativamente do processo de ensino e aprendizagem sendo que, conforme afirma Libâneo (1994, p. 250) o professor:

[...] não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor [...].

Por outro lado, o estudante deve transpor o patamar de um simples ouvinte ou receptor de conteúdos transmitidos pelo docente, atuando de forma participativa de seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, dessa forma o mesmo é incitado a ser autor de seu processo de apropriação do conhecimento (Neto et al. 2007).

Ao analisarmos o discurso de P9 o qual pondera que em sua concepção a avaliação tem o potencial de motivadora da aprendizagem no momento em que o docente “faz da avaliação um instrumento de aprendizagem”, verificamos que apesar de uma resposta sucinta se torna altamente reveladora considerando que este menciona na análise anterior, quando interpelado acerca dos objetivos das avaliações de aprendizagem este respondeu que:

Acredito que a avaliação seja um instrumento que reflete o trabalho do professor através do que o aluno dá um feedback daquilo que conseguiu sistematizar sobre determinado tema trabalhado; também creio que ela seja um fator de aprendizagem e que as respostas que ela reúne apresentam um percentual da aprendizagem do aluno mediante aquilo que o professor julgou importante (P9, 2019).

Segundo o exposto, podemos concluir que a avaliação como um instrumento de aprendizagem deve ser concebida no sentido de “[...] desafiar o estudante a ir além, de valorizar suas conquistas, de instrumentalizá-lo para a superação das dificuldades e dos medos, permitindo-lhe voos cada vez mais amplos e livres de barreiras emocionalmente impostas” (Pimentel et al., 2012, p. 2).

Entendimentos semelhantes têm os docentes P13, P24 e P27 pois o primeiro considera

que a avaliação assume o potencial de motivadora da aprendizagem quando para P13: “[...] um resultado insatisfatório levava o aluno a refletir sobre os pontos que precisam ser revisados e permite que caso conheçam em que pontos pode melhorar”, para P24 “[...] uma avaliação bem elaborada pode mostrar ao aluno o que ele conseguiu aprender e isso é motivador, para isso é necessário focar no que ele acertou e reforçar e não focar nos erros” enquanto para P27 “[...] uma maneira do aluno pôr em prática aquilo que vem estudando em sala e refletir sobre o processo a partir dos seus resultados”.

Estes participantes reconhecem que a partir da reflexão de que se o estudante obtiver um resultado insatisfatório poderá se motivar para alcançar um melhor desfecho. Deste modo, torna-se imprescindível que para que a avaliação motive mais estudantes, o docente deve se ater às metodologias empregadas nas devolutivas das avaliações, de modo que estas sejam formativas e processuais.

Por fim P28 acerca do potencial da avaliação como motivadora da aprendizagem evidencia que “[...] Acredito que se a avaliação for concebida como auxílio e não como punição é possível motivar a aprendizagem”. Comungamos com P28, pois a avaliação de acordo com Pimentel et al. (2012, p. 3) deve ser utilizada pelo docente não como um instrumento de exclusão, Considerando que não se trata de “[...] aprovar ou reprovar o estudante, mas reorientar o processo de ensino-aprendizagem, caso a qualidade dos resultados alcançados não seja satisfatória, ou encaminhar o educando para passos subsequentes na construção do seu próprio conhecimento”.

Trilhando nosso percurso investigativo, traremos a análise das justificativas dos entrevistados que julgaram que a avaliação “não” pode ser considerada como motivadora da aprendizagem, sendo eles P20, o qual não apresenta uma justificativa consistente pois assinala que: “[...] Outros fatores, como ir buscar realizações pessoais são mais motivadores”; P22, que evidencia que se o tempo proposto para a realização do instrumento se mostrar “restringido” acredita que a avaliação não motivará o estudante a desenvolver a sua aprendizagem. A questão tempo registrada pelo sujeito tanto pode se referir ao período de aula que se mostra reduzido para o desenvolvimento de uma verificação de aprendizagem, o qual compreende 5 horas aulas diárias, sendo estas divididas em 6 aulas de 45 minutos cada, intercaladas por dois intervalos de 10 e 20 minutos, ou o tempo necessário para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, o que torna complexa qualquer análise do

discurso de P22.

O docente P11 menciona que:

O que motiva a aprendizagem não é a avaliação em si. Acredito que o principal é que o aluno entenda o motivo por que ele está aprendendo aquele conteúdo e sua aplicação na sua vida. Quando ele entende isso, sua motivação aumenta e possa aí se dedicar mais (P11, 2019).

Como visto P11 compreende que para que a avaliação assuma o potencial de motivadora da aprendizagem, esta deve antes de mais nada, oportunizar ao estudante uma reflexão acerca da necessidade de aprender determinado conteúdo, e qual o uso que fará dele em seu dia-a-dia, sendo este aspecto o real estímulo para a aprendizagem.

Retornando ao discurso de P11, quando o mesmo declara que o principal motivador da aprendizagem se encontra na possibilidade de que “[...] o aluno entenda o motivo por que ele está aprendendo aquele conteúdo e sua aplicação na sua vida”, nos leva a reflexão dos papéis desempenhados por professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem, os quais neste “processo de construção do conhecimento, deve ser buscado e desenvolvido com compromisso, verdade e afinco” (Ferreira, 2001, p. 108).

Certamente, a partir do momento em que professor e estudante se tornam sujeitos proativos neste processo, o conceito de aprendizagem também é ressignificado, sendo que ao considerarmos que a interação social e a mediação entre esses protagonistas deve ser intensificada, como produto final teremos o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, o que é partilhado por Freire (1996, p.96) ao apontar que: “O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o estudante até a intimidade do movimento do seu pensamento”.

Também é interessante registrar que, o IFRN em seu Projeto Político Pedagógico defende que o docente como o “gestor da sala de aula” (grifo nosso) alicerçado por uma concepção da pedagogia crítica, visando o alcance dos objetivos educacionais pré-estabelecidos, deve possuir um perfil profissional que contemple os seguintes aspectos:

(a) domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, tanto visando a articulação interdisciplinar e a adequação às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetivo dos estudantes quanto desenvolvendo procedimentos avaliativos que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas do saber; (b) conhecimento das teorias a respeito de como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes; (c) capacidade de integração entre teoria e prática, norteando-se pelo senso crítico, analítico e político; (d) capacidade de gestão da sala de aula; (e) corresponsabilidade pela organização e pela gestão da Instituição, contribuindo para que os processos se desenvolvam sob a orientação dos princípios democráticos; (f) envolvimento e compromisso com as três dimensões essenciais do fazer acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão); (g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, dentre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião,

à cultura e à visão de mundo; (h) capacidade de apreensão e de aplicação do conceito de trabalho como princípio educativo; (i) domínio das metodologias de ensino voltadas para a ação-reflexão-ação da prática educativa; (j) discernimento a respeito dos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas e afetivas quanto das habilidades de pensar e de aprender; (l) capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos, dinamizando a prática para além da sala de aula e valorizando espaços pedagógicos alternativos de ensino e aprendizagem; (m) conduta profissional ética; (n) capacidade de comunicação, de integração, de envolvimento, de interação e de abertura às aprendizagens necessárias à prática pedagógica; (o) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; (p) compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas; e (q) compromisso com a formação continuada e com a (re)construção da identidade profissional (Instituto Federal de Educação, 2012, pp. 87-88).

Importante salientar que de modo semelhante, o PPP menciona que o processo de ensino e aprendizagem deve primar pelo desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e a pesquisa por parte de seus estudantes. No entanto o documento apresenta as características que este deve desenvolver para ser bem sucedido em sua trajetória acadêmica:

(a) capacidade de (re) construção do conhecimento sistematizado historicamente, além de saber aplicá-lo, adequadamente, em situações reais do cotidiano e do exercício profissional, solucionando problemas e tomando decisões de forma responsável; (b) capacidade de inserção nos processos educacionais, como agente participativo e crítico da prática educativa, demonstrando autonomia intelectual e responsabilidade quanto ao que se refere à construção de seu próprio conhecimento; (c) compreensão da concepção de trabalho como princípio educativo; (d) interesse pelo trabalho em equipe, desenvolvendo a criatividade, a comunicação, a responsabilidade e a solidariedade; (e) interesse em aprendizagem contínua, atualizando-se nos saberes científicos e tecnológicos, como parte da cultura que está em constante desenvolvimento; (f) capacidade de apropriação do saber formal (técnico e/ou tecnológico), consolidando e/ou ampliando a experiência humana e profissional; (g) interesse em desenvolver pesquisas de diferentes naturezas, associando o conteúdo acadêmico ao conteúdo profissional e à vida; (h) capacidade de aplicação dos conhecimentos formais para resolução de problemas de seu cotidiano (práticas sociais, culturais, políticas, produtivas etc.); (i) iniciativa para participação em associações estudantis, palestras, congressos, colegiados, atividades de pesquisa e de extensão; e (j) capacidade de acompanhamento da dinamicidade das mudanças sociais, com compromisso social e ético, em função dos projetos orientados para melhorar a qualidade de vida da sociedade (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 88).

Finalizamos a análise do discurso de P11, com a convicção de processos de mediação e intervenção pedagógica são realizados com sucesso quando o professor compreende que o estudante constrói, registra e argumenta o conhecimento de determinada área do saber. Torna-se necessário compreender o estudante como principal agente e autor da própria aprendizagem levando-se a refletir sobre a dimensão da subjetividade que está presente também na produção escolar, tendo em vista que cada estudante deve ser visto como autor de seus processos de apropriação do conhecimento.

Passaremos a discorrer acerca da análise dos discursos de P15, P18 e P19, os quais declaram que: “Eu tenho problemas com avaliações que são feitas somente com provas, pois [...] acredito que avalia mais a capacidade de memorizar, repetir. [...] isso desmotiva os alunos

[...]” (P15, 2019); “[...] Se serve apenas para aferir notas não” (P18, 2019); “Não. O objetivo é medir e não motivar” (P19, 2019).

As respostas dos entrevistados ao serem comparadas como as percepções acerca dos objetivos da avaliação de aprendizagem revelaram que P15 e P18 mantém o mesmo discurso pois consideram que:

Avaliar se o aluno conseguiu aprender os conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Como também, diagnosticar se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados. É uma via de mão dupla o professor também pode utilizar a avaliação do aluno para saber se a sua metodologia de ensino está sendo desenvolvida de modo que os seus alunos consigam compreender as suas propostas de ensino (P15, 2019).

Redirecionar o processo de ensino-aprendizagem para o professor, pois a partir dos resultados realiza-se o planejamento das ações a serem executados em busca de um melhor desempenho dos alunos, mas para isto se faz necessária a aplicação de mais de um tipo de avaliação (P18, 2019).

Tais relatos nos mostram que estes docentes não desenvolvem processos de avaliativos classificatórios ou promovem uma prática de ensino tradicional, pois compreendem que quando uma verificação de aprendizagem é concebida com o único intuito de mensurar resultados e atribuir notas, não motiva a construção de conceitos por parte dos estudantes.

No entanto ao voltarmos nosso olhar para a resposta da docente P19, percebemos que a sua concepção acerca do objetivo da avaliação de aprendizagem que seria a seu ver “Medir o nível de absorção do conteúdo por parte do aluno” ao mesmo tempo registra que o instrumento não pode ser considerado como um motivador da aprendizagem pois “O objetivo é medir e não motivar”.

Percebemos nas falas do docente uma dualidade de opiniões, o que nos impede de realizar uma análise mais aprofundada pois não sabemos qual sua real opinião. Contudo iremos nos ater a ideia do mesmo acerca do questionamento elencado para a construção dessa categoria. Assim como os outros participantes P19 acredita que se a avaliação for tratada como instrumento de mensuração não atingirá seu potencial como motivadora da aprendizagem.

Levando em consideração a percepção dos docentes participantes da pesquisa nota-se que estes compreendem que o ato de classificar o estudante por meio de notas é nocivo. Complementando essa ideia, é possível ponderar que em grande parte das instituições de ensino enraizou-se o entendimento de que em meio ao processo de ensino-aprendizagem

deve ser alcançado o padrão mínimo de nota como sinal de que o estudante realmente aprendeu, e que os erros são sinais de fracasso, de que o estudante é incapaz quando não consegue os resultados esperados (Lückesi, 2013).

Todavia, os docentes que adotam processos avaliativos classificatórios, devem ser condicionados à reflexão de que todas as conquistas humanas somente foram possíveis perpassando pelos erros, os quais ao serem dirimidos nos permitem alcançarmos o clímax das conquistas adquiridas pela humanidade. Sublinhe-se que sejam nas artes, no cotidiano, na educação ou em qualquer área de atuação humana, os erros fazem parte das conquistas a serem galgadas. As respostas equivocadas ou ausência destas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, isto não é um mal indicador, mas é um sinal que o indivíduo encontra-se em desenvolvimento no processo educacional.

Traremos por fim a análise dos discursos dos docentes sobre o potencial da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem, sendo que estes responderam que: “depende” ou “em partes”, sendo eles P5, P8 e P10.

O participante P5, registra que: “Depende. A avaliação formal (prova, teste) não motiva muito os alunos. No entanto, outros tipos de avaliação mais prática, como seminários, trabalhos em grupo presenciais e outras formas criativas de avaliação, sim! Eu costumo usar as duas formas” enquanto que P8, em opinião similar menciona que: “Em partes, para que isso realmente aconteça a avaliação tem que recorrer em vários momentos e formas diferentes”, o que nos leva a constatação que estes entrevistados defendem o uso de instrumentos diversos de avaliação como forma de motivação da aprendizagem, perspectiva compartilhada também por P10 quando este diz que: “Depende da forma como é realizada. Sendo a tradicional prova não é fácil motivar a aprendizagem do aluno. A avaliação é preciso conter elementos que desafiem o aluno, não apenas mecânico”.

Nesse sentido, suas ideias encontram-se em conformidade com Demo (2003, p.37) quando este declara que “está claro que a prova, nem de longe, representa a resposta satisfatória da avaliação, porque passa ao largo dos desafios mais profundos da formação de competência, extremamente qualitativos”. Confirmando as proposições de Demo (2003), Vieira (2019, pp. 26-27) explica que:

A motivação positiva que envolve o aluno na aprendizagem tem impacto no metabolismo cerebral, na condução dos impulsos nervosos, nas áreas da memória e na estimulação dos neurotransmissores que aumentam a função executora e a atenção. Assim, percebe-se que as atividades relevantes ajudem os

alunos a sentirem-se envolvidos e motivados na construção da sua aprendizagem. Quando os professores usam estratégias que diminuem o stress e constroem um ambiente emocionalmente positivo, os alunos ganham uma resiliência emocional e aprendem de forma mais eficaz e com níveis de cognição mais elevado.

Outro argumento a ser destacado é que P8 registra ainda que a avaliação “tem que recorrer em vários momentos [...]” o que nos leva a presumir que este docente absorveu os preceitos estabelecidos pelos manuais do IFRN quando estes apontam que os professores devem fazer uso da avaliação processual e formativa:

Na função processual, reconhece-se que a aprendizagem não acontece de forma pontual, estática, mas em um constante movimento. A avaliação, sob essa perspectiva, busca priorizar a qualidade e a evolução da aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, conforme orienta a LDB. Essa avaliação não se restringe apenas a uma prova ou um trabalho no final do processo, pois adotar a postura de avaliar o aluno apenas por meio de um instrumento com caráter de avaliação classificatória seria um ato reducionista do processo de ensino e aprendizagem. Na função formativa, objetiva-se possibilitar que o aluno vivencie a tomada de consciência da atividade que ele desenvolve. Trata-se da tomada de consciência tanto do seu próprio processo de construção do conhecimento quanto dos objetivos da aprendizagem, podendo o aluno, de forma consciente, participar da regulação da atividade. O aluno pode expressar seus erros, considerando que se encontra situado em um processo de construção do conhecimento elaborado, e suas limitações, considerando que se encontra situado em um processo contínuo de acesso aos saberes, arquitetando, assim, alternativas na ressignificação do processo de ensino e aprendizagem (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 77).

Do mesmo modo, P5 sublinha a necessidade de que o docente adote diversos instrumentos de avaliação de aprendizagem, o que igualmente é estabelecido pelo PPP da instituição:

O IFRN propõe desenvolver a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito. Para tanto, considera o aluno como ser criativo, crítico, autônomo e participativo. Nesse entendimento, a avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e as possibilidades de autoavaliação e de reorientação no processo. Assim, é de suma importância o professor utilizar instrumentos diversificados que possam ir além dos testes e das provas, como, por exemplo, pesquisas, relatórios, seminários e trabalhos em grupo. Esses recursos possibilitam, ao docente, identificar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas e tomar decisões. Possibilitam, sobretudo, reorientar o discente a partir das dificuldades identificadas, em um constante processo de ação-reflexão-ação, considerando as orientações constantes nos regulamentos dos cursos, a natureza e as especificidades de cada área (Instituto Federal de Educação, 2012, pp. 75-76).

Para concluirmos, cumpre observar que P10 defende a tese de que para motivar a aprendizagem dos estudantes, o docente não deve adotar com único recurso de instrumento de avaliação a prova escrita e ainda que na elaboração deste recurso torna-se fundamental que esta contenha: “[...] elementos que desafiem o aluno, não apenas mecânico”, o que nos

leva ao entendimento de que este docente não coaduna com uma postura tradicional de ensino o qual mesmo sendo considerado uma prática antiquada ainda é uma realidade em nossas instituições de ensino, o estudante deve tornar-se o sujeito e não o objeto a ser avaliado. Embora alguns professores achem complicado:

[...]pode ser introduzido nas práticas quotidianas de desenvolvimento curricular, sem grandes alterações nos modos de fazer do professor, concretizando-se ao desafiar o aluno a reflectir sobre o que estudou, sobre a sua experiência de vida, assim como a formular e a reformular os seus conceitos (Fernandes et al, 2009, p. 53).

Tais ponderações finalizam nossa análise acerca dos relatos dos docentes que originaram esta categoria e reforçam nosso entendimento de que os modelos tradicionais de avaliação não contribuem e muito menos motivam a aprendizagem do estudante, sendo que os docentes devem constantemente repensarem suas práticas pedagógicas de modo que estes percebam que:

[...] Avaliar não é observar se o aluno aprende. Esta resposta já se tem: todos aprendem sempre, senão não estariam sequer vivos, pois enquanto se respira, se aprende. Entretanto, ninguém aprende sozinho, aprende-se muito melhor com o outro, com o diferente ou na interação com os pares, mas sobretudo com apoio, com desafios intelectuais significativos. O melhor ambiente de aprendizagem, portanto, é rico em oportunidades de convivência, de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens. Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação, oferecendo o melhor apoio possível, executando o silêncio dos alunos em muitos casos. Cuidar que o aluno aprenda mais e melhor, todos os dias: isto é avaliar (Hoffmann, 2011, p. 148).

4.2.3 O docente frente à tarefa de avaliar

Traremos nesta secção a análise feita mediante as respostas dos seguintes questionamentos: “Suas avaliações servem somente para classificar os alunos ou você as utiliza para redirecionar o processo de ensino-aprendizagem? De que maneira é realizado esse redirecionamento?”

A resposta do docente P1, nos leva a crer que este apesar de demonstrar que o objetivo da avaliação é classificatório, ao mencionar que o instrumento verifica o quanto o estudante aprendeu, ao mesmo tempo busca “[...] redirecionar o processo de ensino-aprendizagem [...] reforçando o conteúdo que o aluno ou a turma tem mais dificuldade nas avaliações”, práticas que não se mostram suficientes tendo em vista que para o processo avaliativo ser exitoso a perspectiva de mensuração de resultados deve ser abolida, pois conforme nos alerta

Fernandes et al. (2009, p. 53):

A avaliação tem-se centrado, tradicionalmente, nos conhecimentos específicos e no elenco dos erros cometidos pelos alunos. É, assim, uma avaliação sumativa e informativa, que não só selecciona os alunos, mas compara-os entre si e indexa-os a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas. Todavia, mesmo quando se trata da avaliação informativa, é possível ir além da resposta final, superando, de certa forma, a lógica estrita e cega do “certo ou errado”.

Opiniões similares observamos nas respostas dos docentes P2, P10, P12, P21 e P22: “Os dois. Através da prova eu identifico onde está sendo a dificuldade trabalho com aulas na sala” (P2, 2019); “Redirecionar o processo de ensino-aprendizagem. Procuo cobrar nas avaliações habilidades e competências importantes no ensino de um determinado conteúdo e os principais conceitos que devem se aprendidos” (P10, 2019); “Utilizo para redirecionar a abordagem dos conteúdos, mas esse redirecionamento é percebido nas turmas do ano seguinte” (P12, 2019); “Para ambos. Esses redirecionamentos sempre ocorrem por meio de conversas em sala de aula e usando unir aspectos importantes de sua formação com as deficiências a serem superadas no presente” (P21, 2019) e, “Redirecionar. Enfatizo os assuntos de menor grau de entendimento” (P22, 2019).

Como visto, as respostas nos revelam que apesar de demonstrarem a necessidade do uso dos resultados das avaliações de aprendizagem para o redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem, o discurso dos docentes nos aponta a adoção de práticas pedagógicas tradicionais, dado que a princípio o posicionamento mais acertado, quando na observância de resultados negativos, seria a mudança emergencial das práticas docentes. Contudo, o que se nota são apenas indícios de frágeis discussões acerca dos resultados obtidos e situações em que a transmissão de conteúdos é demasiada valorizada em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem que propicie de fato a aprendizagem significativa dos estudantes.

O docente P3 registra que “Nas minhas avaliações há um pouco de cada, sobressaindo a avaliação qualitativa e continua. Procuo sempre dar a evolutiva das atividades explicando-os qual o objetivo e a relação com a maneira estudada” o que a princípio nos leva a supor que a participante prima pela adoção de metodologias de ensino que busquem manter o estudante focado nos objetivos dos conteúdos transmitidos. No entanto, este não declara de que modo utiliza os resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações de aprendizagem.

A resposta do docente P4 nos revela que este ao observar que: “[...] a aprendizagem não é considerada satisfatória, por determinada forma de avaliar, busco trabalhar o aspecto da avaliação exigido em sala e tento explicar mais de uma forma de avaliar” , o que

aparentemente nos demonstra que este sujeito busca alternativas para que o estudante possa desenvolver a sua aprendizagem através de modificações em seu modo de ensinar e ainda, por intermédio da adoção de novos instrumentos de avaliação, o que condiz com sua percepção acerca do objetivo deste instrumento.

Tais entendimentos são compartilhados por P5, P6, P7, P9, P13, P15, P16, P18, P20, P23 e P26 como visto em trechos de suas falas: “Cada avaliação serve pra que eu faça uma autocrítica de minhas aulas assim como dos métodos de avaliação” (P5, 2019); “[...] planejo as aulas mudando algumas metodologias. Proponha atividades experimentais em grupo e intensifico as aulas de resoluções de questões” (P6, 2019); “Utilizo com os dois objetivos. Procuro desenvolver quando necessário, novas estratégias de ensino” (P7, 2019); “Eles servem também para redirecionar o processo, vista que os resultados apontados por eles podem sugerir a avaliação dos nossos métodos e abordagens de ensino” (P13, 2019); “É importante utilizar o resultado das avaliações para redefinir o processo de ensino. A partir delas é possível estudar que metodologias de ensino tiveram mais sucesso na turma em questão assim como verificar que objetivos foram alcançados” (P14, 2019); “[...] minhas avaliações servem para observar o meu processo de ensino. Eu procuro sempre observar o que pode ser feito em minhas aulas para que o aluno possa ter êxito nas minhas formas avaliativas. E para mim esse é um processo de mudança contínua. As minhas observações vão sendo incorporadas as minhas aulas” (P15, 2019); “[...] Quase todas as aulas e todas as sequências didáticas têm algum tipo de avaliação que orienta as aulas seguintes” (P16, 2019); “[...] Após a correção das avaliações eu levo o resultado para os alunos e comento todas as questões da avaliação, explicando o que percebi o que ainda não foi compreendido [...], também realizo novas atividades, a depender dos resultados, alguns conteúdos poderão ser cobrados na próxima avaliação juntamente com outros conteúdos novos” (P18, 2019); “[...] Quando as avaliações não são satisfatórias, as práticas de ensino são revistas” (P20, 2019); “Na sua grande maioria serve para classificar conteúdos, quando ocorre grandes discrepâncias serve para fundamentar um retrabalho de assuntos nos quais os alunos apresentam mais dificuldade” (P203, 2019); “Essa classificação é inevitável (num sentido de aptos e inaptos à continuidade do problema). No entanto, tento redirecionar sim, caso o resultado seja insatisfatório, busco diversificar a metodologia para obter melhores resultados” (P26, 2019).

Tais registros nos mostram que estes docentes buscam, através dos resultados obtidos

pelos estudantes nos processos avaliativos, redirecionar as metodologias adotadas para a transmissão de conteúdos, de modo que estes sejam assimilados efetivamente, permitindo que o estudante construa novos conceitos e os utilize em todos os contextos em que esteja inserido, perspectiva defendida por Perrenoud (1999, p. 148) ao evidenciar que:

O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e atitudes que exige estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retrabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc.

As expressões dos docentes nos confirmam conforme mencionado anteriormente que estes sujeitos além de compreenderem o real objetivo das avaliações de aprendizagem para o sucesso acadêmico dos estudantes, demonstram compromisso com a oferta de uma educação de qualidade para este público e ainda, atendem aos preceitos estabelecidos pelos documentos oficiais do IFRN que apresentam os critérios para o desenvolvimento de um processo avaliativo.

A resposta do participante P8: “Não, as minhas avaliações são feitas com o intuito de desenvolver os problemas no processo de aprendizagem, além das notas para aprovação. No momento da correção é realizada uma retomada de temas (assunto) que apresentou alto índice de erros na prova” denota que este não utiliza os resultados das avaliações aplicadas aos estudantes como subsídios para o redirecionamento do trabalho educativo e ainda revelam uma postura tradicional de ensino. Não obstante, quando questionado acerca do objetivo da avaliação de aprendizagem ao reproduzir que este seria: “Verificar se os conteúdos ministrados em sala de aula estão sendo compreendidos pelos alunos e se o método utilizado pelo professor tem funcionado” apresenta uma dualidade de entendimentos o que podemos hipoteticamente supor que se trata de uma postura de insegurança. Notamos que este docente deve buscar mecanismos que lhe oportunize uma melhor compreensão do processo avaliativo de modo que possa conduzir a produção de seus instrumentos avaliativos.

Outro aspecto a ser destacado é que este docente, ao que parece, ao realizar uma correção coletiva das avaliações notou a evidência de “alto índice de erros na prova”, não mencionou ter adotado estratégias para que os pudesse dirimir pois quando revela que “Não, as minhas avaliações são feitas com o intuito de desenvolver os problemas no processo de aprendizagem, além das notas para aprovação” confirma que os instrumentos de avaliação são empregados somente como forma de classificação dos estudantes.

Acerca dos aspectos mencionados consideramos que é importante mudar o “estatuto dos erros dos estudantes”, pois se encarados com

[...]naturalidade e racionalmente tratados, os erros passam a ter uma importância pedagógica, ao assumir um estatuto profundamente construtivo, objeto de um trabalho específico do professor com o aluno e que não servirá para produzir no aluno um sentimento de fracasso, mas para lhe possibilitar um instrumento de compreensão de si próprio, uma motivação para superar suas dificuldades e uma atitude positiva para o seu futuro pessoal (Fernandes et al., 2009, p. 53).

Um outro ponto de vista foi apresentado por P11, o qual afirma que em sua prática docente a avaliação “[...] só forneceu um número [...]” e que o “[...] redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem é feito no dia a dia”. Estes registros nos levam a ponderação de que igualmente os resultados das avaliações não são empregados no sentido de modificar as práticas pedagógicas adotadas.

Contudo, algo na fala deste indivíduo nos chama a atenção quando menciona que “[...] após uma avaliação, obtendo uma noção global e individual do desenvolvimento de cada aluno. Isso me permite tentar conversar com o aluno e procurar entender o que ele não entendeu e quais são as dificuldades. Se a turma toda mostrar dificuldade no conteúdo, o mesmo é refeito”. Tal manifestação reflete uma postura tradicional de ensino em que o docente somente retomará os conteúdos transmitidos em outra ocasião se acaso a classe de modo integral não os tiver assimilado, desconsiderando a dificuldade individual de cada estudante, ou seja, este docente desconsidera os preceitos estabelecidos pelos manuais que subsidiam as práticas pedagógicas e processos avaliativos a serem adotados pelo IFRN, sendo que o Projeto Político Pedagógico da instituição estabelece que as avaliações de aprendizagem devem ser utilizadas pelo docente no sentido de que este possa: “[...] identificar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas e tomar decisões [...]” (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 76) no sentido de “[...] reorientar o estudante a partir das dificuldades identificadas, em um constante processo de ação-reflexão-ação, considerando as orientações constantes nos regulamentos dos cursos, a natureza e as especificidades de cada área” (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 76).

A resposta de P19, no concernente ao emprego dos resultados dos instrumentos de avaliação como norteadores de redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem, este informa de forma categórica que o mesmo somente os utiliza como forma de mensurar a quantidade de conteúdos assimilados pelos estudantes, o que é confirmado em sua fala, quando este acredita que o objetivo da avaliação de aprendizagem para o sucesso do

estudante se encontra na possibilidade de “Medir o nível de absorção do conteúdo por parte do aluno”, postura que nos inquieta demasiadamente, demonstrando a necessidade emergencial de mudança de paradigmas de modo que os docentes reflitam acerca de suas práticas pedagógicas. Todavia reconhecemos que essas mudanças se mostram relativamente complexas, pois conforme registra Souza (2004, p. 153):

Alterar uma prática avaliativa até então classificatória, pontual, autoritária e passar a perfilhar a avaliação enquanto indicador diagnóstico dos progressos apresentados pelo aluno, com a finalidade de permitir a compreensão do processo de construção do conhecimento por ele vivido, bem como a criação de alternativas pedagógicas para a melhoria do processo de ensino, exige, do professor, o confronto constante entre seu fazer cotidiano e as proposições que emergem do campo teórico.

Por sua vez, o docente P24 registra que: “Utilizo para mensurar o que eles aprenderam ou não, quando uma questão da prova que pensei que seria fácil apresenta vários erros, me mostra que talvez alguma coisa ali não está totalmente certa”, onde verificamos que este percebe que existe alguma falha no processo de construção de seus instrumentos de avaliação, porém quando declara que tal fato pode estar associado: “[...] a forma como a questão foi elaborada [...]” ou a “[...] interpretação que o aluno fez dela [...]” ou, ainda, a “[...] aprendizagem de determinada competência que não acontece” não traz a responsabilidade para si de modo que ao refletir e assumir sua parcela de culpabilidade em relação ao fracasso acadêmico do estudante, poderia modificar sua prática pedagógica buscando garantir a aprendizagem significativa de seus estudantes. Assim, Fernandes et al. (2009, p.53), nos reforça que a avaliação:

Deve ser uma actividade cooperativa entre professores e alunos e estes devem ser avaliados pelas suas capacidades, ganhos, potencialidades e ajustamento pessoal e social. É assim, que a visão emergente da avaliação consiste “num processo dinâmico que continuamente produz informação sobre o progresso do aluno em relação à consecução das metas de aprendizagem”, sendo vista como uma parte integrante do ensino e da aprendizagem, e não apenas como o culminar do processo de instrução.

Analisando os apontamentos de P25, o qual declara que utiliza os resultados dos instrumentos de avaliação tanto para classificação e redirecionamento do processo de ensino aprendizagem: “Utilizo para ambos. Para classificar os alunos que estão em risco de reprovação, necessitam de atenção e estão com bons desempenhos [...]. Os alunos em risco são direcionados a ETP p/ elaboração de plano de estudo” observamos que este sujeito ao constatar o insucesso do estudante, não considera a possibilidade de modificar suas práticas pedagógicas, transmitindo a responsabilidade para a Equipe Técnico Pedagógica. Nota-se o comodismo por parte deste participante e sem estabelecer juízo de valor um certo

descompromisso com a oferta de uma educação de qualidade aos estudantes. Defendemos que a este profissional do mesmo modo que a outros participantes que defendem a avaliação como instrumento de classificação, sejam priorizados momentos de reflexão da prática pedagógica onde estes se conscientizem de que:

Para se avaliar devemos ter metas a atingir, e a atividade humana também supõe fins a alcançar. Assim, a educação somente se realiza em função de propósitos e metas, e a atuação de professores e alunos, no processo ensino-aprendizagem, está orientada para a consecução de objetivos, existindo uma relação íntima entre a formulação de objetivos e a avaliação. O professor consciencioso quando entra numa sala de aula, geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos. Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar. Os objetivos devem estar explícitos de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua eficácia (Maciel, 2002, p. 22).

Por fim, o docente P27 menciona que o redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem tendo como base os resultados das avaliações de aprendizagem, se dá através “[...] de discussão dos resultados e sobre o que pode ser mudado individual e coletivamente, dentro e fora da sala” o que demonstra que este docente observa que os contextos em que os estudantes estejam inseridos são relevantes para o sucesso acadêmico desde que realidades possam ser modificadas, contudo tal ideia esbarra em seu entendimento acerca do objetivo da avaliação de aprendizagem quando assinala que este se encontra na possibilidade de: “Verificar em determinado momento o conhecimento do estudante sobre dado assunto”.

Ao final da análise do discurso dos docentes que deram origem à esta categoria, tornou-se possível constatar uma relevante contradição em relação ao objetivo da avaliação para o sucesso acadêmico dos estudantes e como estes declaram redirecionar o processo de ensino e aprendizagem com o mesmo propósito.

Considerando tais aspectos, Freire (1996) nos previne para o fato de que os docentes busquem reconhecer a relevância de seu exemplo enquanto aquele que está à frente do processo educativo, adotando uma postura lúcida e engajada, acrescentando ainda que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 1996, p. 73).

4.2.4 Uso de Bibliografias Complementares e Suplementares como sugestão para o aprofundamento do conteúdo transmitido aos estudantes

Passamos então as análises construídas através das respostas da seguinte questão:

“Você retira questões da bibliografia complementar e suplementar apresentada como sugestão para o aprofundamento do conteúdo transmitido aos alunos ou se detém ao que é apresentado em sala de aula e ao que encontra-se inserido no livro didático? Justifique”.

Os participantes P1, P3, P8, P15, P18, P19, P22, P23, P24, P26 e P28 revelam não fazer uso da bibliografia sugerida, sendo que as respostas de P22, P24 e P28 se mostraram significativas e impactantes conforme esclarecemos na sequência.

Em tempo, cumpre esclarecer que as bibliografias complementares e suplementares sugeridas nos manuais do IFRN tanto se destina ao professor quanto ao estudante, sendo que o mergulho na leitura de tais textos oportuniza a aquisição de conhecimentos tendo em vista que através da mediação realizada pelo docente com o auxílio não somente do livro didático como também de outros tipos de textos, que os estudantes aprenderão a ler, a escrever e a enxergar sua própria realidade e a realidade do outro. Registre-se que:

Essa relação é essencial ao jovem, que pelo contato e exploração de diferentes textos e por meio de ações intermediadas, o aluno passará a interagir com seus pares, a produzir um conhecimento partilhado e com isto consegue representar oralmente e por escrito, sob vários registros verbais, seu pensamento, sua experiência prévia de vida e seu conhecimento coletivo de mundo (Gontijo, 2006, p. 3).

Para uma melhor compreensão, convém esclarecer que a bibliografia básica e a complementar fazem parte de todos os projetos pedagógicos de cursos existentes no Brasil. Isso significa que para um melhor aproveitamento da disciplina, é essencial que o estudante leia as obras obrigatórias indicadas na bibliografia, conforme indicação dos professores. Por seu turno, a bibliografia complementar, serve para apoio aos estudos, podendo ser necessária ou não e, a bibliografia suplementar busca acrescentar contribuições teóricas ao repertório intelectual do estudante.

O docente P22 ao pontuar que: “Eu crio as minhas próprias questões, que representa o dia a dia dos alunos” indica que apesar de não utilizar a bibliografia sugerida pelos manuais, demonstra desenvolver seu planejamento com vistas a contemplar a realidade em que o estudante esteja inserido, o que vai de encontro ao entendimento de Santos e Alves (2015, p. 70) quando estes sublinham e complementam que:

A avaliação transforma-se, em larga medida, numa ação feita por pessoas e para pessoas, cujo principal objetivo é encontrar respostas em situação dinâmica, sendo entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, admite a divergência, lida com resultados imprevisíveis e a sua ação vai, também, gerando a própria realidade.

Por seu turno a resposta do participante P24 nos leva ao entendimento de que este além de não adotar a bibliografia sugerida, menciona que “Honestamente os alunos não estudam para a minha disciplina, Portanto a bibliografia com sugestão para estudo não funciona na prática”. Percebe-se nitidamente uma certa desmotivação por parte do docente, perspectiva reforçada por suas respostas nas questões anteriores onde registra que o objetivo da avaliação se encontra na aferição da quantidade de conteúdos assimilados e ainda que não realiza redirecionamento de sua prática pedagógica através dos resultados obtidos. Outro aspecto que nos chama a atenção no discurso de P24, se encontra no trecho em que este propaga que em sua atuação em sala de aula norteia seu trabalho em recortes dos conteúdos apresentados no livro didático, o qual de acordo com o mesmo “[...] não está de acordo com o conteúdo programático para a disciplina”. Sua postura nos aponta a necessidade emergencial de reestruturação da identidade deste docente, enquanto profissional da educação alicerçado pelas seguintes ações: pesquisa, criticidade; reflexão e diálogo.

Com percepção similar, o docente P28 registra que não faz uso das bibliografias sugeridas baseado no fato de que segundo ele: “[...] é comum que os alunos não consultem a bibliografia complementar. Com isso a probabilidade de um mal resultado é maior”. A resposta nos mostra que mesmo compreendendo que o não uso de tais recursos pode comprometer a aprendizagem dos estudantes, este não busca estratégias para inserir a bibliografia sugerida em seu planejamento pedagógico de modo que os estudantes possam se aprofundar e agregar conhecimentos aos seus repertórios intelectuais.

Ambos os docentes apresentam indícios de uma postura tradicional de ensino, o que pode ser observado nas análises anteriores dos discursos de P24, sendo que apesar de P28 revelar que em sua opinião o objetivo da avaliação é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual “[...] docente e discente irão mensurar qualitativamente e quantitativamente o processo de ensino-aprendizagem” e ainda que os resultados das avaliações são utilizados para promover adaptações na metodologia empregada em sala de aula, ao afirmar que não utiliza as bibliografias sugeridas, nega a oportunidade de que os estudantes ao terem tais leituras transcendam aos ensinamentos propostos pelo currículo escolar.

Baseados nestes pressupostos e compreendendo a importância da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem, que as instituições de ensino devem seguir as novas

tendências, dado que na atualidade vivemos em uma época em que inúmeras mudanças sociais e estruturais ocorrem em velocidade vertiginosa, certificamos a exigência de que as práticas pedagógicas destes docentes sejam repensadas.

Certo é que, nos dias de hoje, no tocante à educação, não existe mais espaço para práticas tradicionais de ensino, tal fato pode ser explicado da seguinte forma: os estudantes de hoje não são mais os mesmos de ontem. E, considerando que para a oferta de uma educação de qualidade o fator principal a ser observado é o capital humano, e, neste caso, principalmente o docente, torna-se inadmissível que este mantenha uma metodologia estática incompatível com a realidade vivenciada, a qual demonstra a necessidade de incentivos diários voltados à prática de ensino dinâmicas que instiguem o estudante à constante busca pelo conhecimento, de modo que este venha a construir novos conceitos e desenvolva uma aprendizagem significativa que o permita transitar por inúmeros contextos, contribuindo de forma proativa para o avanço da sociedade em que esteja inserido.

Por tais motivos, defendemos a reestruturação da identidade destes docentes, enquanto profissionais da educação alicerçados pelas seguintes ações: pesquisa, criticidade; reflexão e diálogo atendendo as demandas do século XXI, o qual sobre a ótica de Schön (2000, p. 234) necessita:

[...] estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação.

Em face do exposto, podemos ampliar as contemplações de Schön (2000) aos outros docentes os quais do mesmo modo declaram não adotarem as bibliografias sugeridas para ampliarem o campo de conhecimentos dos estudantes demonstrando deste modo estarem atrelados a uma visão tradicional, em que restringem os ensinamentos transmitidos aos conteúdos propostos pelos programas da disciplina não se atendo às bibliografias complementares e suplementares sugeridas pelas emendas das disciplinas que integradas aos cursos técnicos.

4.2.5 Procedimentos Metodológicos adotados para o desenvolvimento do Planejamento de Aula

Apresentaremos a última categoria de análise, a qual foi construída através das

respostas coletadas do seguinte questionamento: “Como desenvolve o planejamento de suas aulas?”

No contexto escolar são utilizados três tipos de planejamento, sendo eles: *Planejamento Educacional* o qual Conceição et al. (2016, p.4): “consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral do país”; *Planejamento Curricular* o qual tem por finalidade “formular objetivos educacionais a partir daqueles expressos nos guias curriculares oficiais” (Conceição et al., 2016, p. 5) e o *Planejamento de Ensino*, o qual é considerado “a especificação do planejamento de currículo, [...] traduz em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os estudantes a alcançar os objetivos educacionais propostos” (Conceição et al., 2016, p. 5).

Oportuno esclarecer que o Planejamento de Ensino resulta em um dos três tipos de planos, os quais são considerados como apresentações sistematizadas e justificadas das decisões tomadas relativas à ação a realizar, sendo eles: *Plano de Curso* o qual é revelado como “uma breve amostra do que será desenvolvido e das atividades que serão realizadas em uma classe, por certo período de tempo” (Conceição et al., 2016, p. 6). *Plano de Unidade* o qual “refere-se aos assuntos da disciplina que forma um todo completo e que são desenvolvidos no espaço correspondente a uma ou algumas aulas” (Conceição et al., 2016, p. 6) e *Planejamento de Aula* sendo este o foco da análise desta categoria como dissertaremos na sequência, contudo, cumpre destacar ainda, que existe uma diferença entre planejamento e plano de aula. A respeito do Planejamento de Aula, vale pontuar que este antecede ao plano de aula, sendo definido como:

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 1994, p. 221).

Por seu lado, o Plano de Aula é conceituado por Libâneo (1994, p. 241) como:

[...] um detalhamento do plano do ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano.

O Projeto Político-Pedagógico do IFRN prevê que o planejamento seja desenvolvido como:

[...] ponto de partida, uma realidade concreta, na qual coexistam o objeto do conhecimento, o contexto em que se dá a ação pedagógica e os atores sociais envolvidos no processo, esses últimos dispostos à mediação do processo e à intervenção na realidade. Sob tal circunscrição, o planejamento é uma ferramenta teórico-metodológica de sentido, com necessidades, finalidades e possibilidades. Evidencia-se, assim, o que se está fazendo (o real), idealizasse o que se quer fazer e, concretamente, projetam-se ações acadêmicas, em longo prazo, que valorizem o desenvolvimento da cidadania, que contribuam para a transformação dos sujeitos e que possibilitem a emancipação humana no processo de formação profissional (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 71).

Em face das definições apresentadas as análises suscitadas permitiram constatar que a maior parte dos docentes executa o planejamento de diferentes formas e com periodicidades variadas, com exceção do participante P21, o qual não respondeu ao questionamento exposto e do participante P22, o qual respondeu que seu planejamento é executado “Vivenciando o avanço das tecnologias atuais [...]”, todavia revela que: “[...] Não faço planejamento no papel, tudo está organizado na cabeça” e P23, o qual declara que: “[...] Não realizo um planejamento formal mas planejo direto o material para exposição e os exercícios”. Consideramos este aspecto um ponto falho no concernente à prática pedagógica de P22, considerando que apesar de que este revela acompanhar as inovações tecnológicas não faz uso do registro no papel e como menciona que “[...] tudo está organizado na cabeça” muito possivelmente não o faz utilizando com recursos virtuais. De modo semelhante P23 ao informar que “prepara” suas aulas através da estruturação de uma apresentação oral e exercícios a serem aplicados aos estudantes como forma de fixação de conteúdos, confirma a nossa tese de que estas ações não se mostram suficientes para ser tratadas como um planejamento de aula efetivo, dado que este nada mais é do que o direcionamento da prática docente em relação à seleção das atividades e das estratégias para aplicá-las, da sequência dos conteúdos e das atividades, do tipo de avaliação preferencial a ser adotado e das analogias que o docente realiza entre todo esse processo e a vida social dos estudantes, o que nos levou aos seguintes questionamentos: P22 consegue armazenar as informações integralmente em “sua mente” conforme nos informou P23 promove de fato uma aprendizagem significativa aos estudantes considerando a sua concepção de planejamento de aula? Para responder a estas questões buscamos a contribuição de Inforsato e Santos (2011, pp. 87-88) os quais dissertam que:

Planejar é o ato de se pensar na situação partindo de objetivos e, mentalmente, de projetar ações para que estes sejam alcançados. Desse ato prospectivo, ato mental como afirmamos, deriva-se um plano ou um projeto. Plano é um documento escrito materializado, no qual constam todos os elementos necessários para a realização do empreendimento. Em seu aspecto mais essencial, ele é a apresentação organizada das ações pensadas durante as etapas do planejamento. Dependendo da abrangência da

situação planejada, os planos são mais alongados ou mais imediatos. No caso do sistema escolar, pelo seu modo de estruturação, o planejamento das ações pedagógicas resulta em planos de curso, de disciplinas, de unidade e de aula.

Observamos dos discursos dos autores a relevância do registro do planejamento de aula, sendo que é possível afirmar que o planejamento não se trata somente de uma tarefa docente, tendo em vista que esta importante ferramenta pedagógica é responsável pela sistematização da prática de ensino, apresentando características específicas, limitações. Vale frisar que objetivos propostos devem considerar a realidade social do público a que ele se destina, o que contribuirá para o êxito do processo educativo, deste modo torna-se necessário que estes docentes reflitam acerca de suas práticas pedagógicas considerando que grande parte de seus relatos apontam para posturas tradicionais de ensino.

Dentre os sujeitos da pesquisa que afirmaram planejar suas aulas, temos P1, P3, P4, P8, P9, P16, P26 e P28, os quais se valem de estudos para o desenvolvimento de seus planejamentos como visto: P1 esclarece que executa o planejamento se valendo dos estudos de “[...] de livros, apostilas e vídeos” os quais lhe ofereceram informações acerca dos conteúdos a serem transmitidos aos estudantes; P3 defende que “[...] estudar novidades e contextualizações com que o aluno, de fato, usará no seu cotidiano [...]” facilitará a difusão do conhecimento e otimizará a prática docente e sendo assim, acreditamos, motivará os estudantes para o desenvolvimento da aprendizagem; P4 assim como P8 expõem que para elaboração de seus planos de aula, além de estudarem o conteúdo a ser ministrado aos estudantes, pesquisa questões relacionadas ao tema, como é o caso de P4; P9 transmite que além do estudo dos conteúdos, busca assim como P1, “novas fontes” de pesquisa para ampliação de seus conhecimentos; P16 alude que mais que estudara os, “[...] aprofunda, planeja a estrutura e objetivos da aula e sequência didática” (Grifo meu); P26 expressa que de modo semelhante estuda com o objetivo de se atualizar para “[...] uma melhor integração com o conteúdo dos alunos[...]”, complementa sua linha de raciocínio, dizendo que: “[...] Não planejo aula a aula, prefiro planejar a unidade e distribuir os objetivos da forma mais espalhada neste tempo” e em conclusão P28 acrescenta que: “Estudo os conteúdos, aprofundo, planejo a estrutura e objetivos da aula e sequência didática”.

Os trechos apresentados nos indicam que para estes docentes o sucesso acadêmico dos estudantes depende de seu domínio dos conteúdos a serem ministrados, o que é possível constatar quando estes mencionam o estudo como princípio de suma importância para o

planejamento de suas aulas. Contudo estes docentes devem ter em mente que não basta apenas compreender os temas a serem abordados em sala de aula e sim, a adoção de uma postura pesquisadora, crítica, reflexiva e dialógica a qual amparada pela teoria, oportunize a aprendizagem significativa aos seus estudantes. Sobre esse assunto, Silva e Borba (2011, p. 9) apontam que:

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a sua as aulas. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino. Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos. “A sua arte é a arte da exposição”. Seus alunos, por sua vez, recebem a informação, que é transmitida coletivamente. Demonstram a receptividade e a assimilação correta por meio de “deveres”, “tarefas” ou “provas individuais”. Suas preocupações básicas podem ser expressas por indagações como: “Que programa devo seguir?”. “Que critério deverei utilizar para aprovar ou reprovar os alunos?”.

Como vimos os docentes ao buscarem no estudo o domínio dos conteúdos a serem difundidos aos estudantes, devem considerar durante o percurso trilhado para a construção de seus planejamentos primar pela adoção de estratégias de ensino que oportunizem aos estudantes exercerem os papéis de principais agentes do processo educativo. Dentro dessa ótica, conforme afirmam Silva e Borba (2011, p. 10), compete a estes profissionais da educação:

[...] identificar suas aptidões, necessidade e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos.

Traremos neste momento a análise dos docentes P2, P5, P6, P7, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P24, P25, P27 e P29, os quais afirmam que desenvolvem o planejamento de suas aulas amparados por diversas metodologias e estratégias. Em termos de periodicidade alguns declaram que realizam o planejamento semanalmente, outros quinzenalmente, outros bimestralmente, outros semestralmente e outros ainda, com antecedência, mas sem revelar qual seria este prazo que antecede a ação. Acerca das estratégias pedagógicas e recursos didáticos empregados em sala de aula os docentes mencionam que se valem de notas, exercícios, aulas expositivas dialogada intercaladas com aulas investigativas, projetos, avaliações, sequências didáticas, entre outras.

O docente P2 relata que realiza seu planejamento pedagógico mensalmente, sendo que sublinha que segundo o mesmo necessita em média “[...] da mesma quantidade de horas para preparar”, o que não nos ficou claro pois este não era o foco do questionamento. No entanto, ao esclarecer que prima pelo ato de planejar suas aulas, demonstra que reconhece a relevância do uso de ação para o sucesso acadêmico de seus estudantes, do mesmo modo que P6: “Faço planejamento bimestral e notas de aula semanais. Preparo listas de exercícios e resolvo antes das aulas”; P7: “Monto um cronograma dos conteúdos, atividades e avaliação que serão realizadas a cada semestre”; P13: “Faço o planejamento bimestral no início de cada bimestre e semanalmente preparo as aulas considerando o planejamento que fiz e a forma que as aulas estão se encaminhando”; P17: “Realizo planejamento do bimestre, em seguida atualizo as aulas e seus materiais complementares. Faço o planejamento do que será trabalhado em cada aula, com conteúdo e material”; P18: “Meu planejamento é realizado semestralmente e diariamente planejo e me organizo no sentido metodológico e de preparação do material teórico e das atividades. Em síntese, faço um planejamento global, e diariamente planejo a execução estruturante dos conteúdos a serem lecionados”; P19: “Releio as aulas e preparo exercícios diferentes a cada turma”; P25: “Plano de aula, levantamento bibliográfico, estudo dirigido, criação de objeto de aprendizagem” e P27: “Faço planejamento prévio das aulas”.

Ao compreenderem a relevância do planejamento de aula, estes docentes compartilham da opinião de Schmitz (2000, p. 101), o qual destaca que:

[...] a importância do planejamento para o sucesso de uma proposta educacional. Segundo o autor, a educação não pode, jamais, ser exposta aos imprevistos: Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.

Em relação ao planejamento de aula o docente P5 esclarece que:

Pesquiso conteúdo atual a cada semestre, além de usar material já testado e aprovado antes, em outros anos nem sempre, pois aproveito alguns de outros semestres. No entanto, a cada ano porque cada turma é diferente a cada ano e também as situações diárias (P5, 2019).

Este relato nos mostra que o docente reconhece a necessidade de planejar as suas aulas, entretanto revela uma certa contradição de ideias, pois ao mesmo tempo que menciona o uso de materiais de outros anos, segue seu raciocínio dizendo que nem sempre e por fim

conclui ponderando que a cada ano os estudantes são outros do mesmo modo que as circunstâncias com que se depara em sala de aula são distintas das anteriores. A respeito deste discurso, resta-nos o entendimento de que supostamente este docente realiza adequações em seus planejamentos de anos anteriores, inclusive em alguns casos faz uso dos mesmos integralmente.

Postura semelhante a P5, encontramos em P29, a qual informa que: “Tenho material predefinido e reviso sempre antes das aulas de forma a adequar a realidade da turma. Sim, faço planejamento”, sendo que estendemos as ponderações acerca de P5 a este docente, reiterando que não basta apenas adequar a realidade da turma e sim acompanhar as inovações que se sucedem em decorrência do avanço da humanidade.

Ao analisar o discurso de P11, o qual esclarece que “[...] Após o planejamento cada aula é exercitada vendo a reação da turma em relação ao conteúdo abordado [...]”, o que em tese evidencia que o docente atua como pesquisador, o que é reforçado ao pontuar que “[...] O objetivo antes de cada aula é trazer exemplo do cotidiano do aluno, a fim de facilitar a compreensão da teoria. Em caso de resposta ruim, o conteúdo é explorado de outras formas nos exercícios” (P11, 2019). Esta postura investigava do docente tem impactos significativos na trajetória acadêmica dos estudantes, sendo que em Demo (2001, p. 43-44) iremos encontrar o seguinte esclarecimento:

O que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva. Aprender, além de necessário sobretudo como expediente de acumulação de informação, tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta e criação de conhecimento, pelo menos a digestão pessoal do que se transmite. Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa.

O sujeito P15, da mesma forma que P2 salienta a questão do tempo gasto com o planejamento de suas aulas, não obstante esclarece que “[...] todas as aulas são planejadas e tento colocar metodologias de ensino diferentes mesclando aulas expositivas dialogadas com aulas investigativas, estudos de casos, projetos, atividades em sala de aula, em laboratório, pesquisa na biblioteca, análise de vídeos, de textos, dentre outros”, informações nota-se que o docente se utiliza de outros ambientes extraclasse, tais como a biblioteca e o laboratório para ministrar suas aulas, o que contribui significativamente para a construção de novos conceitos por parte dos estudantes, pois a biblioteca:

[...] é reconhecida atualmente como instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em espaço para desenvolver competências para a busca e o uso da informação, e,

consequentemente, catalisar o aprendizado ao longo da vida (Costa, 2013, p. 16).

Por sua vez, os laboratórios, sendo eles ou de informática ou com fins didáticos, são ambientes que oferecem as estruturas necessárias ao ensino, à extensão ou à pesquisa. Os docentes que os utilizam os laboratórios didáticos podem se valer de seus recursos para a investigação científica por parte dos estudantes através de atividades práticas onde estes poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Somando sua contribuição ao nosso entendimento Grandini e Grandini (2008, p. 3) se pronunciam destacando a relevância do uso deste ambiente ao declarem que este:

[...] propicia ao aluno a vivência e o manuseio de instrumentais, que como consequência levará ao conhecimento de diversos tipos de atividades, que poderão lhe estimular a curiosidade e a vontade em aprender e a vivenciar a Ciência, tal como ela é. Assim, o Laboratório pode incentivar o aluno a conhecer, entender e aprender a aplicar a teoria na prática, dominando ferramentas e técnicas, que poderão ser utilizadas em pesquisa científica. Por isso, a necessidade de aprender a observar cientificamente, interpretar e analisar experimentos, através da objetividade, precisão, confiança, perseverança, satisfação e responsabilidade.

De modo semelhante, o laboratório de informática, oportuniza a incorporação das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação, trazendo consequências positivas tanto para a prática docente como para os processos de ensino e aprendizagem. Partindo dessa premissa nota-se que este docente compreende a relevância da utilização das novas tecnologias para o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, não só no plano acadêmico, mas também nos planos social, cultural, científico e econômico, entre outros, fazem do conhecimento tecnológico um dos aspectos.

O depoimento de P15, ainda nos mostra que este docente em sua prática pedagógica dispõe de diversas metodologias com a intenção de propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes pois demonstra que em seu planejamento de aula busca criar, desenvolver e transformar as condições necessárias para que os estudantes se tornem autores de suas próprias aprendizagens, circunstância confirmada quando registra que busca inserir diferentes metodologias “[...] mesclando aulas expositivas dialogadas com aulas investigativas, estudos de casos, projetos, atividades em sala de aula, em laboratório, pesquisa na biblioteca, análise de vídeos, de textos, dentre outros”.

Este docente demonstra produzir seu planejamento de aula em conformidade com os preceitos estabelecidos pelo PPP da instituição campo de pesquisa deste estudo o qual registra que:

É preciso, pois, atentar para o desenvolvimento de atividades que envolvam o trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a troca de saberes entre estudantes e educadores. Podem-se arrolar, como exemplos dessas atividades, estudo de caso, resolução de problemas, desenvolvimento de projetos, pesquisa de iniciação científica, seminário, simpósio, mesa-redonda, tempestade de ideias, painel integrado, exposição dialogada, estágio e prática de intervenção. Evidencia-se, nessas atividades, a possibilidade de envolvimento, de interação e de integração dos alunos com os professores, contextualizando as práticas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar, sem fragmentá-las nem dissociá-las. Dessa forma, o aluno pode atuar, ativamente, no seu próprio processo de aprendizagem e de construção do conhecimento (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 73).

As metodologias empregadas pelo docente P15 podem ser consideradas como metodologias ativas a qual surgiu em meados de 1930, advinda do movimento da escola nova, protagonizado por pioneiros da educação, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, sendo que somente a pouco tempo assumiu importância no contexto educacional, construindo diferenciais em instituições brasileiras que inseriram este referencial em sua organização metodológica, pois as metodologias ativas possibilitam formas de desenvolvimento do processo do aprender, sendo que através de diversas estratégias inovadoras o professor favorece a autonomia do educando, despertando-lhe a curiosidade, estimulando as tomadas de decisões individuais e coletivas provenientes das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (Diesel et al., 2017).

Considerando que temos como Metodologia Ativa a concepção educacional que posiciona o estudante como principal agente de seu aprendizado, estimulando à criticidade e a reflexão pelo estudante, deste modo ao refletirmos sobre as metodologias adotadas pelo docente, podemos concluir que as aulas expositivas dialogadas associadas a aulas investigativas mencionadas pelo docente incitam os estudantes a assumirem uma postura proativa, sendo que através de indagações, as quais deverão ser respondidas por eles, a atividade em sala de aula se torna dinâmica e deste modo através de críticas, discussões e reflexões o conhecimento pode ser sintetizado por todos os envolvidos (Jesus, 2017).

Por fim, os projetos, os quais são mencionados pelo PPP do IFRN, como recursos metodológicos, “[...] valorizam a pesquisa tanto individual quanto coletiva, promovem aprendizagem significativa e viabilizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 76).

Ao considerarmos tais apontamentos, constatamos que o ensino proposto por este docente em oposição ao ensino tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva como meros receptores das teorias, propõe o movimento inverso, ou seja, os estudantes

passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, assumem um papel ativo em seu processo de aprendizagem, tendo em vista que suas experiências, saberes e opiniões são valorizados como ponto de partida para a construção do conhecimento (Diesel et. al., 2017). Importante acrescentar ainda que retomando os discursos de P15 nas demais categorias foi possível constatar que este se manteve coerente, sem contradições e ainda que este profissional demonstra compreender a relevância da oferta de uma educação de qualidade aos seus estudantes de modo que estes possam desenvolver uma aprendizagem significativa.

O docente P12, descreve seu planejamento de aula da seguinte forma:

Comumente, no início do semestre bimestre, extraio da ementa uma parte do conteúdo que será desenvolvido no bimestre. E sempre na semana anterior à aula desenvolvo o projeto que espero que os alunos desenvolvam. Analiso se os conteúdos necessários já foram transmitidos, se sim preparo uma atividade para eles fazerem, senão preparo material expositivo sobre a matéria faltante, e depois (na aula seguinte à exposição) passo a atividade (P12, 2019).

O trecho apresentado comprova que P12 mantém uma prática voltada para um planejamento efetivo de suas aulas e busca através de projetos desenvolver o aprendizado dos estudantes voltado para os conteúdos apresentados pela emenda do componente curricular que este docente ministra aos seus estudantes.

Alguns docentes afirmam que planejam antecipadamente suas aulas e, outros ainda, encerram seus relatos explicando que tal ação se deve pela necessidade de possíveis adaptações como pode ser visto nos seguintes relatos: P10: “As aulas são planejadas com bastante antecedência com ajustes a medida das aulas ministradas. Algumas adaptações são feitas”; P14: “Sim, todas as aulas são planejadas com no mínimo de uma semana de antecedência, tanto para as aulas como avaliações”; P20: “Monto previamente as aulas com base no planejamento da disciplina” e P24: “Realizo o planejamento do bimestre, estipulo os conteúdos que devem ser abordados no bimestre com base nisso vou planejando as atividades e avaliações para o bimestre a medida que as aulas vão acontecendo vou adaptando planejamento”.

Como sabemos, o planejamento deve ser construído antecipadamente de modo que, caso necessário, possam ser realizadas adaptações. Os depoimentos dos docentes nos apontam que estes compreendem que o planejamento de aula deve ser flexível, haja vista que eventualidades podem surgir ao longo do ano letivo, perspectivas estas que não devem ser ignoradas e sim consideradas pelo docente. Isto nos leva a observar que:

Não é possível pensar no planejamento como um roteiro pré-estabelecido inflexível. Sabe-se que em cada sala de aula existe uma realidade diferente, com problemas e soluções específicos, de modo que cabe ao educador, frente à realidade diária, adaptar seu planejamento de modo a conduzir adequadamente as ações que correspondem às práticas docentes a serem desenvolvidas (Nicolau, 2015, p. 8).

As ponderações elencadas nos mostram a necessidade de que os docentes constantemente avaliem o planejamento de seu processo de ensino e aprendizagem de modo que este possa diagnosticar possíveis obstáculos e mensurar o ritmo do progresso das atividades sobre os temas programados.

Chegamos ao final desta análise, onde podemos concluir que os docentes se valem de inúmeros procedimentos metodológicos para o planejamento de suas aulas, contudo alguns podem ser válidos ou não, considerando que estes devem compreender no concernente ao trabalho docente, que esta ação é considerada de suma importância para que o alcance do êxito em seus objetivos específicos.

4.2.6 Análise das questões objetivas

Passaremos agora à análise das questões de 6 a 13, sendo que as mesmas receberam um tratamento quantitativo por serem questões objetivas, o que não nos permite a análise do discurso. Ao serem questionados se sua (s) classe (s) é (são) informada (s) acerca do conteúdo (s) programático (s) da (s) disciplina (s), de seus objetivos, bibliografia adotada e instrumentos de avaliação empregados, 26 docentes (90%) responderam que sim, enquanto 3 docentes (10%) negaram repassar tais informações aos estudantes, conforme exposto no gráfico 11:

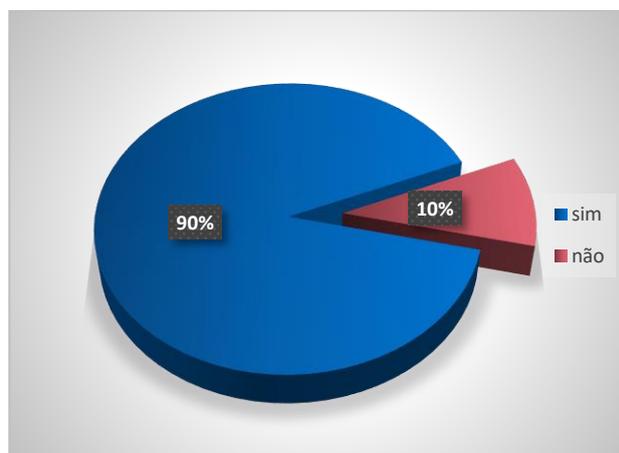


Gráfico 11: Informações básicas aos estudantes

Cumprir registrar que manter o estudante a par das nuances que perpassam o seu processo de ensino e aprendizagem é uma ação válida e adequada, pois lhes permite inclusive se antecipar nos estudos de modo lhes permitindo uma participação ativa nas aulas e ainda, a construção de novos conceitos.

Ao serem interpelados se os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são selecionados e organizados de forma a favorecer o alcance dos objetivos estabelecidos para a disciplina, 28 docentes(97%) responderam que sim, enquanto 1 docente(3%) declarou que não, conforme exposto no gráfico 12:

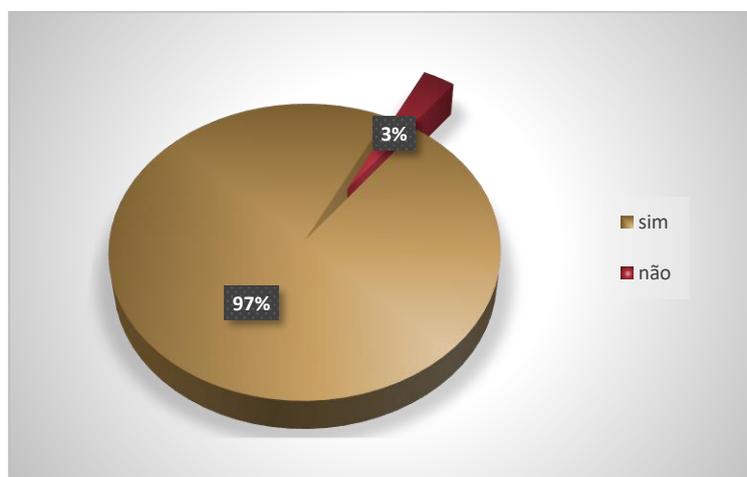


Gráfico 12: Conteúdos adotados com vista ao alcance dos objetivos estabelecidos para a disciplina

O PPP do IFRN estabelece que o docente prime pela “escolha reflexiva dos objetivos” (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 71). O manual registra ainda que:

A formulação de tais objetivos agrega-se à visão de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de valores sociais defendidos institucionalmente. [...] É preciso atentar para que haja coerência entre o pensar e o fazer. Assim, os objetivos têm sua gênese em uma situação real, correspondendo aos interesses da comunidade, da Instituição, do curso, da área, da disciplina, do professor e, especialmente, do estudante (Instituto Federal de Educação, 2012, pp. 71-72).

Enquanto a organização e a seleção dos conteúdos deve dispor o sujeito:

[...] em contato com as vivências intelectual, social, política e cultural. Desse modo, a orientação para o tratamento dos conteúdos consiste na articulação e na integração entre os conhecimentos das áreas da formação geral e os da formação profissional, conforme os pressupostos da educação politécnica e da formação integral (Instituto Federal de Educação, 2012, p. 72).

Sendo assim, o docente deve, alicerçado por este documento, alinhar o seu planejamento de aula com foco na aprendizagem significativa de seus estudantes. Na sequência, ao serem indagados se os estudantes conhecem horário e local para os atendimentos aos Centros de Aprendizagem (CA), 26 docentes(90%) responderam que sim, enquanto 3 docentes(10%) negaram tal perspectiva conforme verificado no gráfico 13:

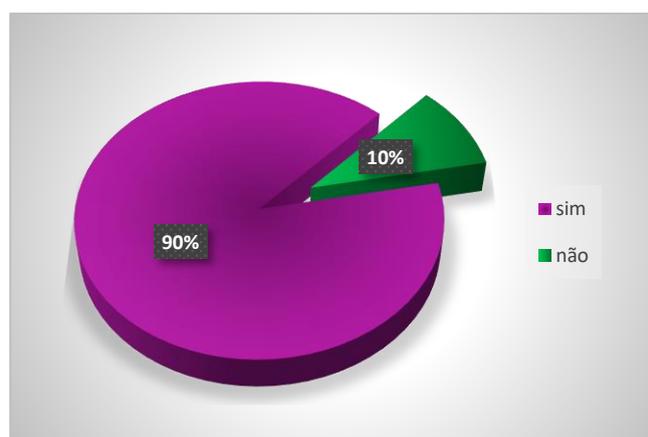


Gráfico 13: Conhecimento dos estudantes acerca do horário e local para os atendimentos aos Centros de Aprendizagem (CA)

Os Centros de Aprendizagem (CA) se assemelham às atividades popularmente chamadas de “aulas de reforço”, sendo um momento em que os estudantes em turno inverso aos de suas aulas têm com os docentes para retirada de dúvidas, auxílio em problemáticas encontradas em trabalhos e atividades, orientações sobre textos, artigos, seminários em construção, etc.

De acordo com o Diretor Acadêmico do Campus de Lages/RN, professor André Bezerra, os estudantes que frequentam os Centros de Aprendizagem: “[...] possuem melhor desempenho no decorrer do ano e reprovam em menos disciplinas, o que permite que, ao final dos anos letivos e do curso, esses estudantes tenham menos, ou nenhuma, atribuição com provas finais e reprovações” (Instituto Federal de Educação, 2018). Dado o exposto, consideramos que a procura destes estudantes por estes centros deve ser motivada pelos docentes através de informações relevantes acerca da sua importância e ainda dos horários disponibilizados para atendimento aos estudantes.

Interrogados se os conhecimentos dos conteúdos exigidos nos instrumentos de

avaliação se restringem ao que foi transmitido em sala de aula em conformidade ao conteúdo programático e aos objetivos da disciplina, 26 docentes(90%) responderam que sim, enquanto 3 docentes(10%) responderam de forma negativa ao questionamento suscitado, conforme apresentado pelo gráfico 14:

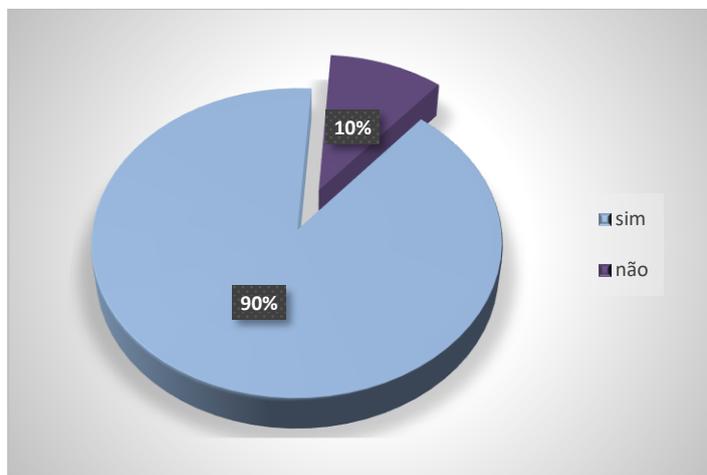


Gráfico 14: Conteúdos exigidos nos instrumentos de avaliação em conformidade ao conteúdo programático e aos objetivos da disciplina

Em relação à questão: “Você se atém a seguir os critérios pré-estabelecidos para a produção de seus processos avaliativos e estes são apresentados aos alunos de forma clara e pontual?”, 26 docentes(90%) responderam que sim, enquanto 3 docentes(10%) responderam que não conforme exposto no gráfico 15:

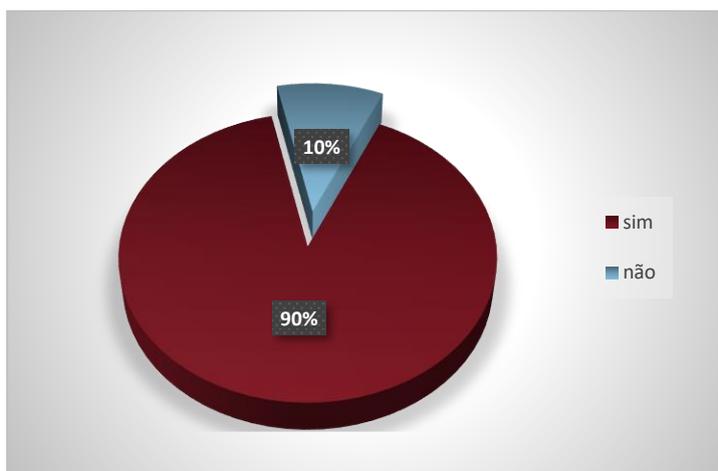


Gráfico 15: Critérios pré-estabelecidos para a produção de processos avaliativos

Em resposta a questão: “Após a divulgação dos resultados, você busca promover momentos de discussão acerca das questões como forma de reflexão e reforço do conteúdo ministrado?” obtivemos o seguinte resultado 28 docentes(97%) responderam que sim sendo que 1 docente(3%) declarou que não adota tal prática, de acordo com o exposto no gráfico 16:

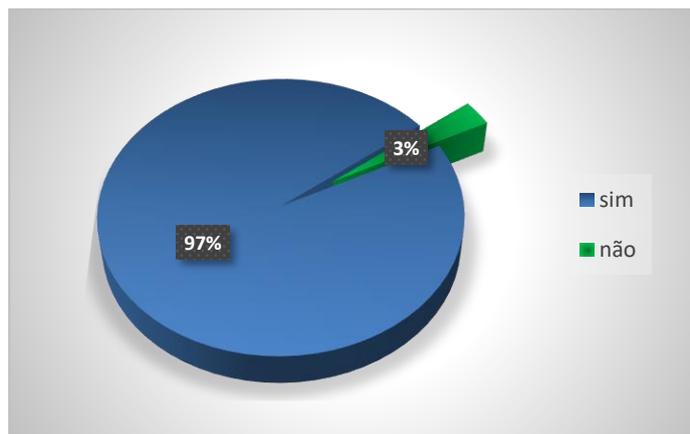


Gráfico 16: Momentos de reflexão acerca dos resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem

Perguntados se utilizam dois ou mais instrumentos de avaliação em cada bimestre letivo, 27 docentes (93%) assinalaram afirmativamente enquanto 2 docentes(7%) declararam que não, de acordo com o apresentado pelo gráfico 17:

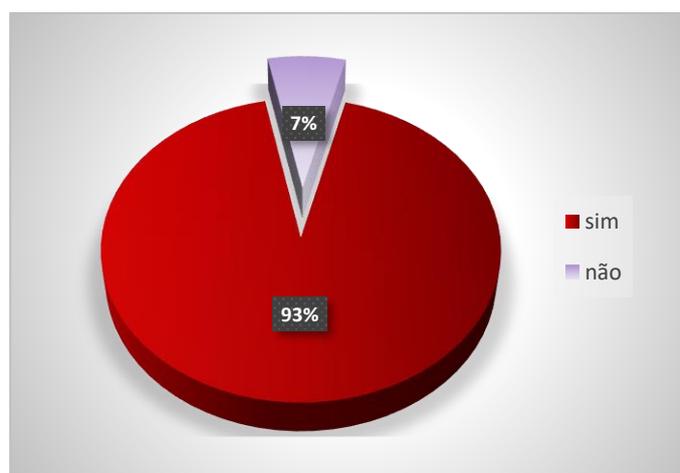


Gráfico 17: Quantidade de instrumentos de avaliação aplicados bimestralmente

Interpelados sobre a aplicação de reavaliação de aprendizagem, em caso de resultados negativos, 9 dos 29 docentes não responderam o que totaliza um percentual de 35% da amostra, enquanto 20 dos docentes, ou seja, 65% do total de participantes revelaram que ofertam aos estudantes com resultados abaixo do esperado instrumentos para recuperação, sendo tais dados apresentados pelo gráfico 18:

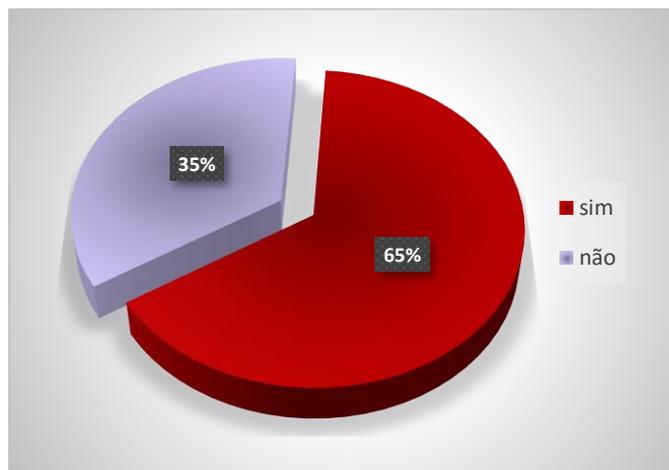


Gráfico 18: Oferta de reavaliação para recuperação

Analisando os gráficos 15, 16, 17 e 18 percebemos a necessidade de mudanças emergenciais de paradigmas por parte de alguns docentes, considerando que do mesmo modo que na análise dos discursos ainda é possível observar que estes profissionais mantêm uma postura tradicional de ensino em que os estudantes são meros receptores dos conteúdos ministrados pelos docentes. Vale acrescentar que estas mudanças somente serão possíveis se estes docentes compreenderem a relevância de seus papéis no processo de ensino e aprendizagem, e ainda que o propósito da avaliação escolar é a aprendizagem e que este é o princípio da avaliação formativa. Obviamente que essa concepção e compreensão por parte do docente ocorre com a formação, que é composta de vários aspectos, entre eles o estudo, a prática, a reflexão, a pesquisa.

Salienta-se que essa formação, que tem início na formação continuada é que vai auxiliar o docente a compreender os conceitos e as práticas das avaliações. Por meio dela, o docente percebe que a verdadeira avaliação formativa deve dar menos ênfase à classificação

dos estudantes e maior destaque à regulação da aprendizagem. Deste modo, subsidiado por esta percepção, ele terá a consciência de que a avaliação para ser formativa e em função da aprendizagem, não pode possuir apenas elementos que induzam a classificação e a seleção dos estudantes.

Discorrendo sobre este assunto, Hoffmann (1999, p. 17) complementa que:

[...] a tomada de consciência do educador justamente no caráter subjetivo da avaliação. Pois se formos conscientes do nosso envolvimento nos juízos de valor estabelecidos, iremos encarar com maior seriedade as nossas decisões. [...] Quero dizer que se o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a consciência da subjetividade que lhe é inerente suscita a necessidade de transformá-lo numa ação investigativa sistemática e contínua de aprendizagem.

As análises realizadas através da coleta de dados e informações dos questionários respondidos pelos docentes, evidenciaram que o discurso e a prática avaliativa de alguns docentes ainda se encontram atreladas a práticas tradicionais e distantes das realidades dos estudantes e ainda, de uma compreensão mais clarificada e aprofundada acerca das finalidades de um processo avaliativo que possa contribuir efetivamente para a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Os docentes devem se libertar das amarras que os prendem ao conservadorismo pedagógico, não se limitando ao uso de estratégias prontas e acabadas, as quais são heranças de suas trajetórias passadas, atualizando-se e acompanhando a evolução do mundo global.

4.3 O que dizem os estudantes matriculados nos cursos de Informática e Mecânica do Campus Santa Cruz do IFRN sobre os métodos avaliativos em sua disciplina

Conforme mencionado, os estudantes responderam a um questionário composto por 20 (vinte) questões objetivas sendo estas distribuídas em três categorias: *Postura Profissional e Atuação Didática do Docente; Atuação do Docente em relação à Avaliação e Autoavaliação do estudante quanto à disciplina*, sendo estas discutidas nas seções a seguir.

4.3.1 Postura Profissional e Atuação Didática do Docente

A avaliação não deve ser considerada como a medida da quantidade do conhecimento do estudante, ou seja, o docente deve compreender que medir é diferente de avaliar. Deste modo ponderamos que a avaliação deve possibilitar aos estudantes, condições efetivas para a construção de saberes em consonância com o contexto em que estes estejam inseridos e

por essa razão faz-se necessário a implementação de uma política avaliativa no interior das instituições de ensino que não sejam excludentes. Deste modo, nesta seção iremos analisar a percepção dos estudantes sujeitos da pesquisa acerca da atuação do docente frente a avaliação. Na sequência apresentaremos os resultados e a discussão das informações coletadas.

As respostas dos estudantes dos Cursos de Informática e Mecânica em relação à questão 1: “O docente apresentou, no início do período letivo, o conteúdo programático da disciplina com indicação dos objetivos, bibliografia e instrumentos de avaliação a serem adotados?” serão apresentadas pelos gráficos 19 e 20 respectivamente:

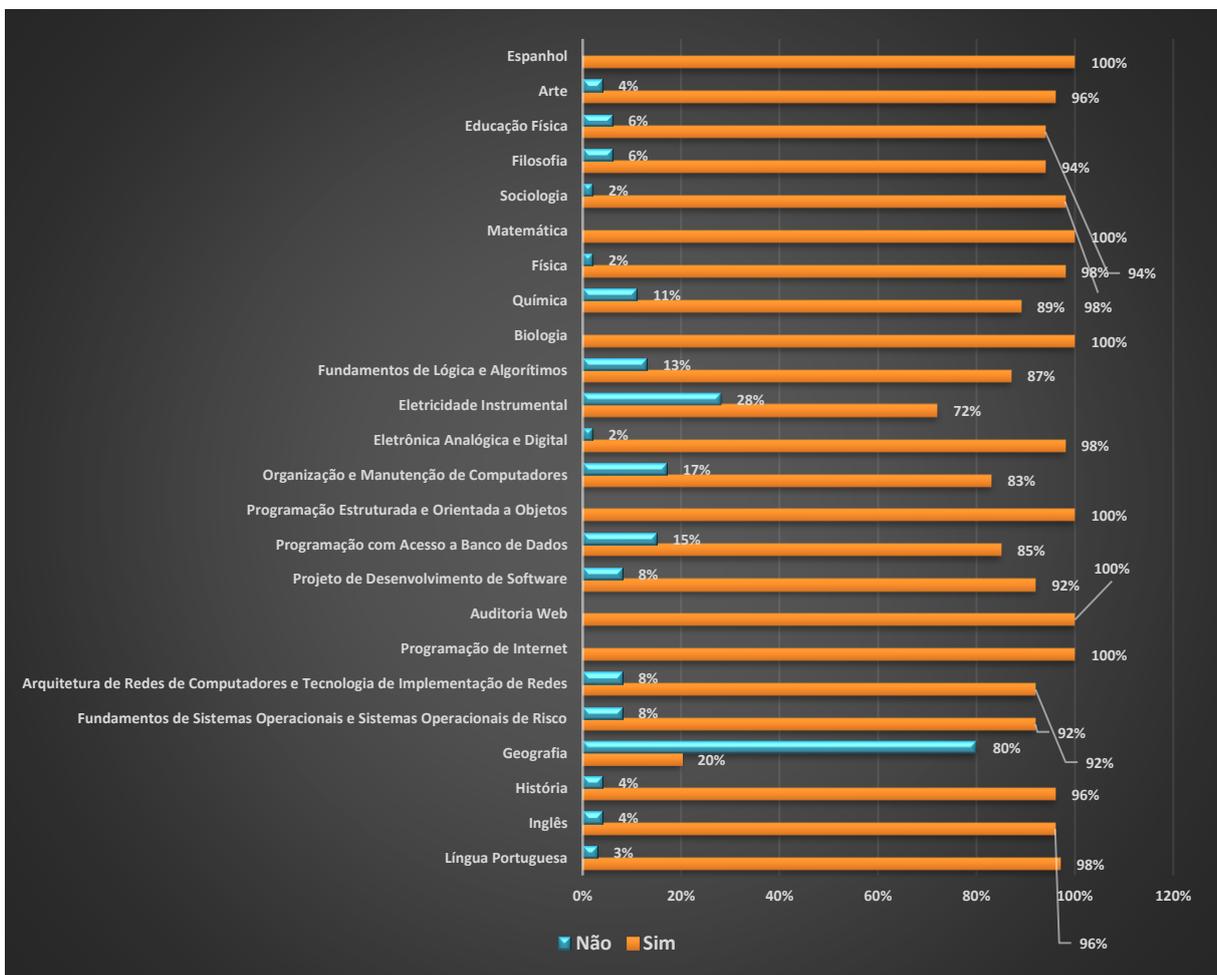


Gráfico 19: Apresentação do conteúdo programática das disciplinas do curso de Informática pelos docentes

De acordo com o gráfico 19, somente os docentes das disciplinas de Programação para a Internet, Auditoria da Web, Programação Estruturada e Orientada a Objetos; Biologia;

Matemática e Espanhol apresentam, para 47 (100%) dos estudantes, no início do período letivo, o conteúdo programático da disciplina com indicação dos objetivos, bibliografia e instrumentos de avaliação a serem adotados.

Na opinião de 46 dos estudantes (98%), os docentes das disciplinas de Eletrônica Analógica e Digital, Física, Língua Portuguesa e Sociologia cumprem com o proposto, seguidos de 45 (96%) que acreditam que os docentes de Inglês, História e Arte seguem os padrões expostos; 44 estudantes (94%) assinalam que os docentes de Filosofia e Educação Física assim como 43 (92%) relatam que os docentes mantêm a prática mencionada.

Na sequência de análise do gráfico 19, constatamos que o docente de Química foi citado por 41 (89%) dos estudantes; o docente de Fundamentos de Lógica e Algoritmos foi apontado por 40 estudantes (87%), ao mesmo tempo em que o docente de Programação com Acesso a Banco de Dados foi indicado por 39 (85%); o docente de Organização e Manutenção de Computadores é mencionado por 38 estudantes (83%) sendo que por seu turno o docente de Eletricidade Instrumental foi citado por 32 estudantes (72%) e, por fim, o docente de Geografia foi citado somente por 10 estudantes (20%).

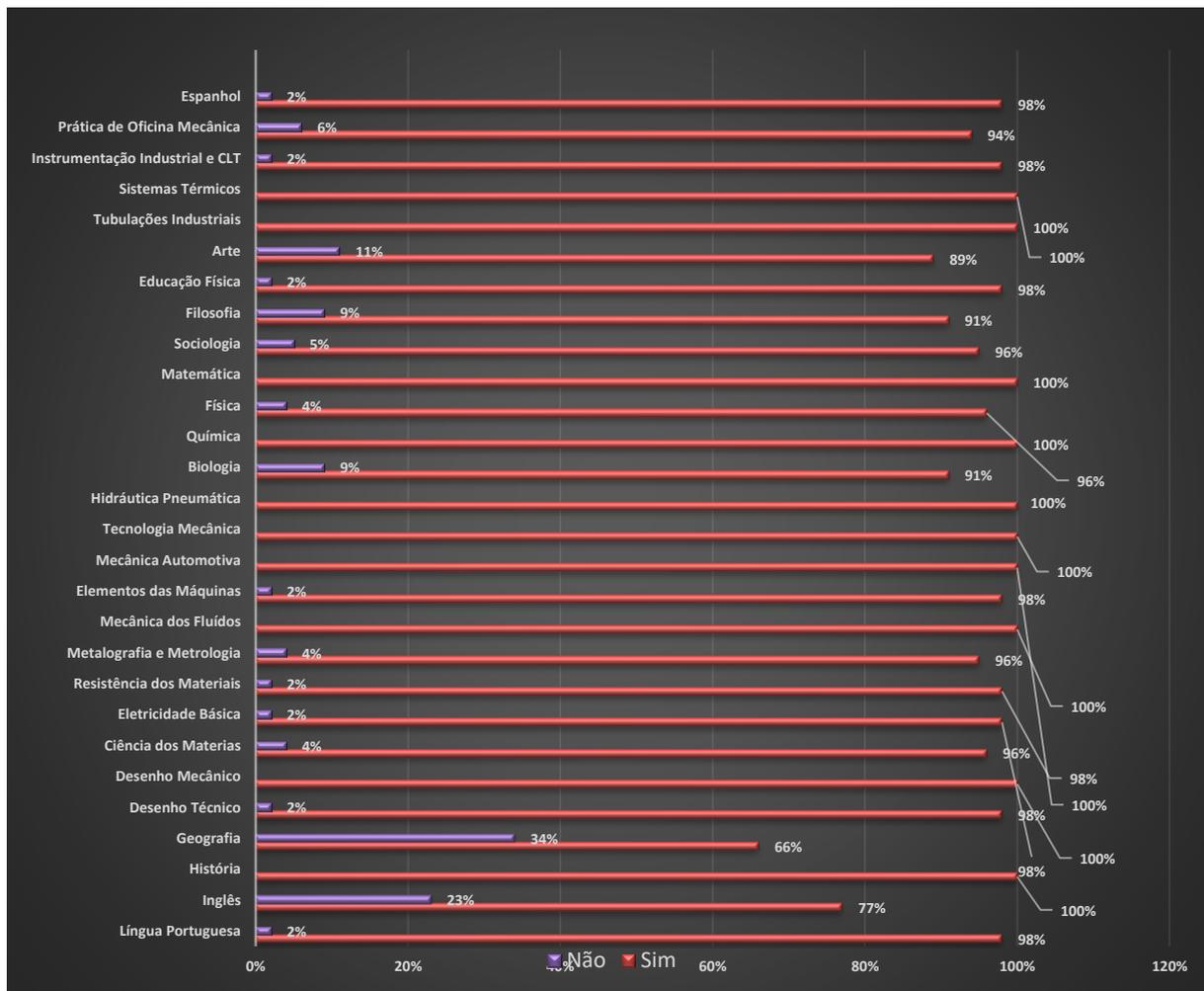


Gráfico 20: Apresentação do conteúdo programática das disciplinas do curso de Mecânica pelos docentes

Analisando o gráfico 20, e considerando os critérios apresentados pela questão 1, observamos os seguintes percentuais de marcações, podemos observar que os docentes das disciplinas de História, Desenho Mecânico, Mecânica dos Fluidos, Mecânica Automotiva, Tecnologia Mecânica, Hidráulica e Pneumática, Biologia, Matemática e Sistemas Térmicos foram citados por 44 estudantes (100%); os docentes de Língua Portuguesa, Desenho Técnico, Eletricidade Básica, Resistência dos Materiais, Elementos das Máquinas, Educação Física, Instrumentação Industrial e CLT e Espanhol foram mencionados por 43 estudantes (98%); os docentes de Ciência dos Materiais, Física, Metalografia e Metrologia e Sociologia foram marcados por 42 estudantes (96%); o docente de Prática e Oficina Mecânica foi mencionado por 41 estudantes (94%); os docentes de Biologia e Filosofia foram indicados por 40 estudantes (91%); o docente de Arte foi citado por 37 estudantes (85%); o docente de Inglês

foi citado por 34 estudantes (77%) e por fim o docente de Geografia por 29 estudantes (66%).

Os gráficos 21 e 22, apresentados na sequência, apresentam as respostas dos estudantes à questão 2: “O docente divulgou horário e local em que é possível encontrá-lo na instituição para atendimento no CAs (Centros Acadêmicos)?”

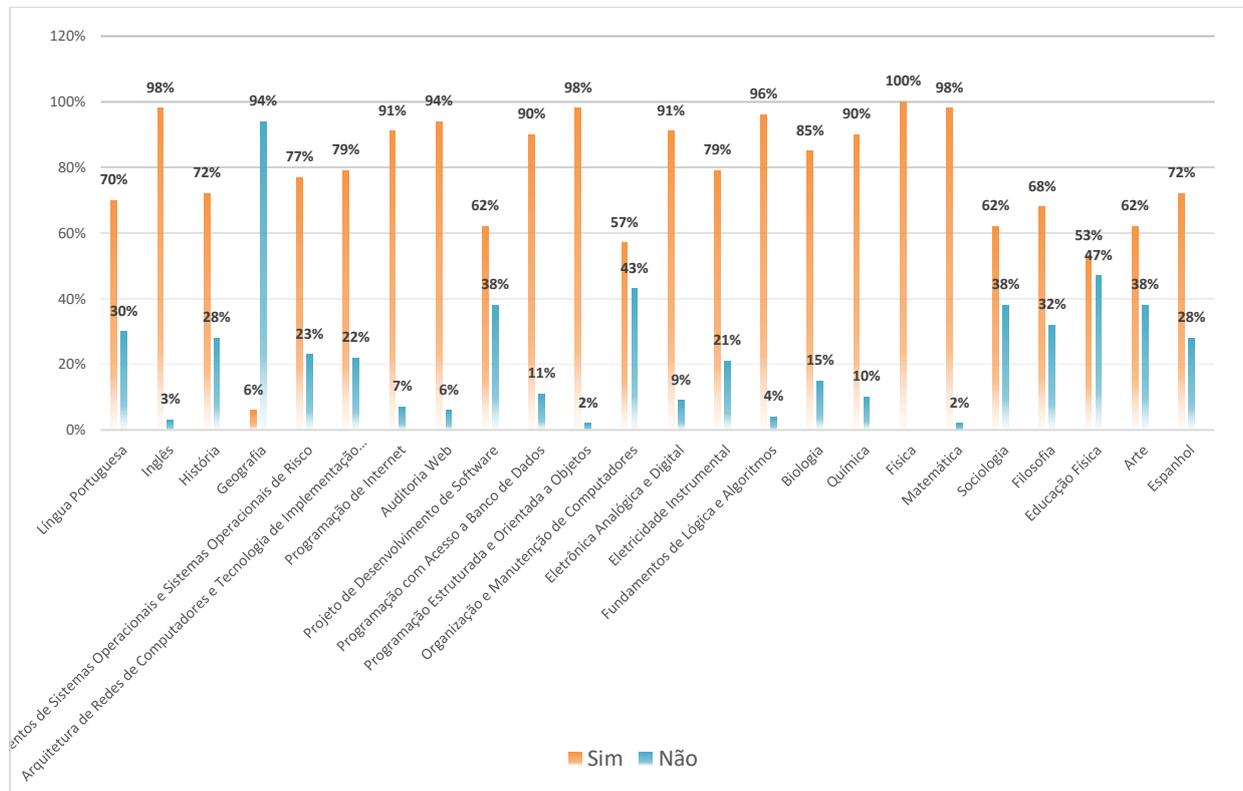


Gráfico 21: Divulgação do horário e local do CA pelos docentes do curso de Informática

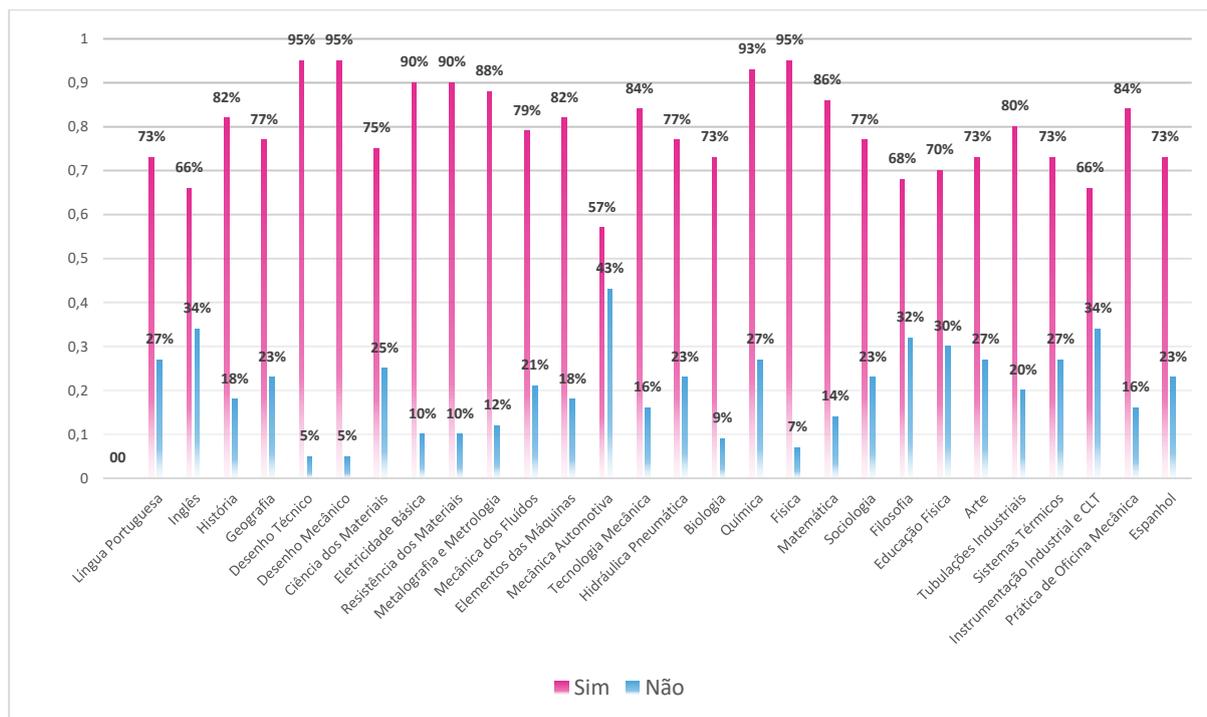


Gráfico 22: Divulgação do horário e local do CA pelos docentes do curso de Mecânica

As tabelas apresentadas na sequência, como sabemos, referem-se à postura profissional e atuação didática do docente, sendo que foram apresentadas 4 alternativas para as quais os estudantes deveriam assinalar uma das opções “sempre”, “muitas vezes”, “poucas vezes” e “nunca”. Iniciamos pela questão 3, a qual levou os estudantes dos cursos a refletirem se os docentes trabalharam os conteúdos/temas de forma a facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos para a disciplina, sendo que os dados coletados serão apresentados pelas tabelas 2 e 3:

Tabela 2: Conteúdos trabalhados de forma a facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos para as disciplinas do curso de Informática

| Disciplina | Sempre | Muitas Vezes | Pouco | Nunca |
|---|--------|--------------|-------|-------|
| Língua Portuguesa | 18 | 26 | 2 | 1 |
| Inglês | 28 | 13 | 6 | |
| História | 37 | 7 | 3 | |
| Geografia | 2 | 3 | 21 | 21 |
| Fundamentos de Sistemas Operacionais e Sistemas Operacionais de Risco | 26 | 17 | 3 | 1 |
| Arquitetura de Redes de Computadores e Tecnologia de Implementação de Redes | 23 | 18 | 5 | 1 |
| Programação de Internet | 32 | 15 | | |

| | | | | |
|---|------------|------------|-----------|-----------|
| Auditoria Web | 34 | 12 | 1 | |
| Projeto de Desenvolvimento de Software | 25 | 16 | 4 | 2 |
| Programação com Acesso a Banco de Dados | 25 | 15 | 4 | 3 |
| Programação Estruturada e Orientada a Objetos | 41 | 5 | | 1 |
| Organização e Manutenção de Computadores | 15 | 23 | 8 | 1 |
| Eletrônica Analógica e Digital | 32 | 13 | 2 | |
| Eletricidade Instrumental | 21 | 19 | 7 | |
| Fundamentos de Lógica e Algoritmos | 36 | 9 | 2 | |
| Biologia | 37 | 10 | | |
| Química | 33 | 10 | 4 | |
| Física | 41 | 6 | | |
| Matemática | 44 | 3 | | |
| Sociologia | 37 | 7 | 2 | 1 |
| Filosofia | 29 | 13 | 5 | |
| Educação Física | 38 | 8 | 1 | |
| Arte | 33 | 9 | 5 | |
| Espanhol | 38 | 8 | 0 | 1 |
| Total | 725 | 285 | 85 | 33 |

Tabela 3: Conteúdos trabalhados de forma a facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos para as disciplinas do curso de Mecânica

| Disciplina | Sempre | Muitas vezes | Pouco | Nunca |
|---------------------------|--------|--------------|-------|-------|
| Língua Portuguesa | 25 | 13 | 5 | 1 |
| Inglês | 19 | 7 | 15 | 3 |
| História | 40 | 4 | | |
| Geografia | 2 | 6 | 20 | 16 |
| Desenho Técnico | 33 | 9 | 2 | |
| Desenho Mecânico | 36 | 7 | 1 | |
| Ciência dos Materiais | 31 | 12 | 1 | |
| Eletricidade Básica | 38 | 5 | 1 | |
| Resistência dos Materiais | 32 | 7 | 4 | 1 |
| Metalografia e Metrologia | 36 | 6 | 2 | |
| Mecânica dos Fluidos | 32 | 7 | 3 | 2 |
| Elementos das Máquinas | 30 | 9 | 4 | 1 |
| Mecânica Automotiva | 29 | 11 | 2 | 2 |
| Tecnologia Mecânica | 32 | 6 | 6 | |
| Hidráulica Pneumática | 27 | 10 | 5 | 2 |
| Biologia | 35 | 6 | 3 | |
| Química | 39 | 4 | 1 | |
| Física | 38 | 4 | 1 | 1 |
| Matemática | 35 | 8 | 1 | |

| | | | | |
|---------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|
| Sociologia | 33 | 8 | 3 | |
| Filosofia | 29 | 11 | 4 | |
| Educação Física | 26 | 9 | 5 | 4 |
| Arte | 38 | 5 | | 1 |
| Tubulações Industriais | 32 | 8 | 4 | |
| Sistemas Térmicos | 29 | 13 | 1 | 1 |
| Instrumentação Industrial e CLT | 34 | 7 | 1 | 2 |
| Prática de Oficina Mecânica | 33 | 5 | 3 | 3 |
| Espanhol | 37 | 7 | | |
| Total | 880 | 214 | 98 | 40 |

A tabela 2, nos mostra que a alternativa que recebeu o maior número de marcações foi “muitas vezes” (725 respostas), seguida por “sempre” (285 respostas) e poucas marcações nas respostas “poucas vezes” (98 respostas) e “nunca” (33 respostas). Em relação aos estudantes do curso de Mecânica (Tabela 3), a alternativa que predominou foi a “sempre” (880 respostas), seguida por “muitas vezes” (214 respostas) e poucas marcações nas respostas “poucas vezes” (53 respostas) e “nunca” (40 respostas).

Os números apresentados nos levam a crer que os docentes desenvolvem seus planejamentos de aula atendendo aos preceitos estabelecidos pelos Projetos Pedagógicos dos cursos, sendo que retornando as informações coletadas através dos questionários aplicados aos docentes nota-se que 28 docentes(97%) afirmaram que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são selecionados e organizados de forma a favorecer o alcance dos objetivos estabelecidos para a disciplina, perspectiva abordada por Lopes (2012, p. 39) ao mencionar que:

Os conteúdos estão ligados aos objetivos que se deseja alcançar e aos métodos de ensino que possibilitarão atingir tais objetivos. Devem preparar os alunos para solucionar problemas e trabalhar em equipes, comunicar-se, emitir juízos de valor, assumir posição de líder e de subordinado, desenvolver valores e qualidades de personalidade e desenvolver uma cultura científica, ética profissional e responsabilidade social.

As tabelas 4 e 5 apresentam as respostas dos estudantes acerca do seguinte questionamento: “O docente destacou a relevância da disciplina para a formação profissional e acadêmica do aluno?”

Tabela 4: Relevância destacada pelos docentes das disciplinas do curso de Informática para a formação profissional e acadêmica

| Disciplina | Sempre | Muitas Vezes | Pouco | Nunca |
|-------------------|--------|--------------|-------|-------|
| Língua Portuguesa | 23 | 18 | 6 | |

| | | | | |
|---|------------|------------|------------|-----------|
| Inglês | 32 | 13 | 2 | |
| História | 32 | 11 | 4 | |
| Geografia | 5 | 6 | 21 | 15 |
| Fundamentos de Sistemas Operacionais e Sistemas Operacionais de Risco | 24 | 13 | 8 | 2 |
| Arquitetura de Redes de Computadores e Tecnologia de Implementação de Redes | 20 | 17 | 5 | 5 |
| Programação de Internet | 33 | 9 | 4 | 1 |
| Auditoria Web | 32 | 8 | 4 | 3 |
| Projeto de Desenvolvimento de Software | 23 | 12 | 9 | 3 |
| Programação com Acesso a Banco de Dados | 22 | 16 | 4 | 5 |
| Programação Estruturada e Orientada a Objetos | 39 | 4 | 3 | 1 |
| Organização e Manutenção de Computadores | 17 | 18 | 9 | 3 |
| Eletrônica Analógica e Digital | 29 | 11 | 7 | |
| Eletricidade Instrumental | 23 | 16 | 7 | 1 |
| Fundamentos de Lógica e Algoritmos | 30 | 11 | 5 | 1 |
| Biologia | 33 | 13 | 1 | |
| Química | 35 | 10 | 1 | 1 |
| Física | 39 | 6 | | 2 |
| Matemática | 43 | 4 | | |
| Sociologia | 37 | 8 | 2 | |
| Filosofia | 30 | 11 | 5 | 1 |
| Educação Física | 35 | 9 | 3 | |
| Arte | 31 | 11 | 4 | 1 |
| Espanhol | 39 | 7 | 1 | |
| Total | 706 | 262 | 115 | 45 |

Tabela 5: Relevância destacada pelos docentes das disciplinas do curso de Mecânica para a formação profissional e acadêmica

| Disciplina | Sempre | Muitas vezes | Pouco | Nunca |
|---------------------------|--------|--------------|-------|-------|
| Língua Portuguesa | 25 | 13 | 5 | 1 |
| Inglês | 23 | 12 | 5 | 4 |
| História | 40 | 4 | | |
| Geografia | 8 | 8 | 14 | 14 |
| Desenho Técnico | 33 | 10 | 1 | |
| Desenho Mecânico | 33 | 10 | 1 | |
| Ciência dos Materiais | 30 | 11 | 3 | |
| Eletricidade Básica | 36 | 7 | 1 | |
| Resistência dos Materiais | 31 | 8 | 5 | |
| Metalografia e Metrologia | 30 | 12 | 2 | |
| Mecânica dos Flúidos | 29 | 11 | 1 | |
| Elementos das Máquinas | 31 | 12 | 1 | |

| | | | | |
|---------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|
| Mecânica Automotiva | 29 | 8 | 7 | |
| Tecnologia Mecânica | 33 | 8 | 2 | 1 |
| Hidráulica Pneumática | 29 | 11 | 4 | |
| Biologia | 36 | 6 | 2 | |
| Química | 37 | 6 | 1 | |
| Física | 37 | 5 | 1 | 1 |
| Matemática | 35 | 6 | 2 | 1 |
| Sociologia | 31 | 10 | 3 | |
| Filosofia | 26 | 9 | 6 | 3 |
| Educação Física | 37 | 6 | | 1 |
| Arte | 30 | 6 | 7 | 1 |
| Tubulações Industriais | 29 | 13 | 2 | |
| Sistemas Térmicos | 31 | 12 | 1 | |
| Instrumentação Industrial e CLT | 34 | 7 | 1 | 2 |
| Prática de Oficina Mecânica | 34 | 5 | 3 | 2 |
| Espanhol | 37 | 6 | 1 | 1 |
| Total | 874 | 244 | 83 | 31 |

Em relação às respostas dos estudantes do Curso de Informática acerca do fato de destaque dado pelo docente à relevância da disciplina para a formação profissional e acadêmica do aluno”, estes marcaram as seguintes opções “sempre” (706 respostas), seguida por “muitas vezes” (206 respostas) e “poucas vezes” (115 respostas). No caso dos estudantes do Curso de Mecânica, a alternativa que predominou foi a “sempre” (874 respostas), seguida por “muitas vezes” (242 respostas), “poucas vezes” (82 respostas) e “nunca” (31 respostas).

Como visto, a maioria dos docentes informam aos seus estudantes a importância das disciplinas para a formação integral dos mesmos, preceito defendido pelo IFRN, sendo que a estrutura curricular, a qual é formada pelas disciplinas que compõem o curso, é desenvolvida e alicerçada por:

[...]uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas. A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. Essa proposta possibilita a integração entre educação básica e formação profissional, a realização de práticas interdisciplinares, assim como a favorece a unidade dos projetos de cursos em todo o IFRN, concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação (Instituto Federal de Educação, 2011a, p. 12).

A questão 5 busca investigar se os docentes adotaram aulas práticas durante suas

aulas. As respostas para tal interpelação serão demonstradas nas tabelas 6 e 7:

Tabela 6: Frequência de aulas práticas nas disciplinas do curso de Informática

| Disciplina | Sempre | Muitas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|--|------------|--------------|--------------|------------|
| Língua Portuguesa | 5 | 15 | 14 | 13 |
| Inglês | 20 | 17 | 9 | 1 |
| História | 17 | 9 | 13 | 8 |
| Geografia | 7 | 5 | 18 | 17 |
| Fundamentos de Sistemas Operacionais e Sistemas Operacionais de Risco | 28 | 11 | 7 | 1 |
| Arquitetura de Redes de Computadores e Tecnologia de Implementação de Redes | 20 | 12 | 13 | 2 |
| Programação de Internet | 37 | 9 | 1 | |
| Auditoria Web | 38 | 9 | | |
| Projeto de Desenvolvimento de Software Programação com Acesso a Banco de Dados | 13 | 14 | 11 | 9 |
| Programação Estruturada e Orientada a Objetos | 31 | 14 | | 2 |
| Programação Estruturada e Orientada a Objetos | 39 | 7 | | 1 |
| Organização e Manutenção de Computadores | 27 | 18 | 1 | 1 |
| Eletrônica Analógica e Digital | 25 | 21 | 1 | |
| Eletricidade Instrumental | 21 | 20 | 4 | 2 |
| Fundamentos de Lógica e Algoritmos | 30 | 16 | 1 | |
| Biologia | 27 | 7 | 13 | |
| Química | 17 | 4 | 8 | 18 |
| Física | 31 | 11 | 5 | |
| Matemática | 29 | 14 | 4 | |
| Sociologia | 17 | 13 | 9 | 8 |
| Filosofia | 15 | 8 | 5 | 19 |
| Educação Física | 37 | 9 | 1 | |
| Arte | 33 | 9 | 4 | 1 |
| Espanhol | 31 | 11 | 2 | 3 |
| Total | 595 | 283 | 144 | 106 |

Tabela 7: Frequência de aulas práticas nas disciplinas do curso de Informática

| Disciplina | Sempre | Muitas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|---------------------------|--------|--------------|--------------|-------|
| Língua Portuguesa | 8 | 9 | 19 | 8 |
| Inglês | 8 | 8 | 13 | 15 |
| História | 24 | 8 | 7 | 5 |
| Geografia | 3 | 12 | 13 | 16 |
| Desenho Técnico | 33 | 6 | 4 | 1 |
| Desenho Mecânico | 31 | 7 | 3 | 3 |
| Ciência dos Materiais | 23 | 13 | 8 | |
| Eletricidade Básica | 28 | 11 | 5 | |
| Resistência dos Materiais | 23 | 8 | 8 | 5 |
| Metalografia e Metrologia | 34 | 6 | 4 | |

| | | | | |
|---------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| Mecânica dos Fluídos | 18 | 7 | 10 | 9 |
| Elementos das Máquinas | 22 | 3 | 11 | 8 |
| Mecânica Automotiva | 19 | 6 | 11 | 8 |
| Tecnologia Mecânica | 22 | 11 | 8 | 3 |
| Hidráulica Pneumática | 26 | 8 | 7 | 3 |
| Biologia | 25 | 10 | 9 | |
| Química | 30 | 6 | 7 | 1 |
| Física | 32 | 7 | 3 | 2 |
| Matemática | 28 | 8 | 6 | 2 |
| Sociologia | 22 | 6 | 11 | 5 |
| Filosofia | 11 | 6 | 8 | 19 |
| Educação Física | 38 | 4 | 1 | 1 |
| Arte | 30 | 8 | 5 | 1 |
| Tubulações Industriais | 18 | 11 | 11 | 4 |
| Sistemas Térmicos | 27 | 13 | 2 | 2 |
| Instrumentação Industrial e CLT | 35 | 6 | 1 | 2 |
| Prática de Oficina Mecânica | 37 | 3 | 4 | |
| Espanhol | 37 | 7 | | |
| Total | 692 | 218 | 199 | 123 |

Em relação ao fato da adoção de aulas práticas pelos docentes, contabilizamos as seguintes marcações pelos estudantes do Curso de Informática foi a opção “sempre” com 816 marcações, seguida por “muitas vezes” com 283 marcações e por conseguinte da opção “poucas vezes” com 264 marcações e por fim, a opção “poucas vezes” com 106 marcações. Na sequência analisamos que em relação aos estudantes do Curso de Mecânica a opção “sempre” recebeu 692 marcações, seguida da opção “muitas” com 218 marcações; “poucas vezes” com 199 marcações e “nunca” com 123 marcações.

Os números apresentados revelam que na percepção a maioria dos docentes adotam aulas práticas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, o que se mostra um fator de suma importância tendo em vista que dentre suas principais funções a metodologia contribui para: “despertar e manter o interesse dos estudantes; compreender conceitos básicos; desenvolver a capacidade de resolver problemas; envolver os estudantes em investigações científicas e desenvolver habilidades” (Pagel et al., 2015, p. 15).

O emprego das aulas práticas são inclusive mencionadas pelo docente P15, o qual ao registrar que em seu Planejamento Pedagógico busca aplicar metodologias de ensino “[...] mesclando aulas expositivas dialogadas com aulas investigativas, estudos de casos, projetos, atividades em sala de aula, em laboratório, pesquisa na biblioteca, análise de vídeos, de textos, dentre outros” e ainda, pelo docente P23 o qual ao ser interpelado acerca do potencial

da avaliação como motivadora da aprendizagem disserta que esta perspectiva se dá quando este instrumento é aplicado através de “[...] atividades práticas [...] por fugir do padrão das questões didáticas” . Como visto, os discursos destes participantes nos revelam que estes docentes não são adeptos à uma postura tradicional de ensino, o que pode ser confirmado em registros de outros docentes.

Por fim, encerramos esta categoria trazendo as respostas dos estudantes ao seguinte questionamento: “O docente proporcionou aos alunos oportunidades de participação em sala de aula?”. Os dados coletados serão expostos nas tabelas 8 e 9:

Tabela 8: Frequência com que o estudante é convidado a participar das aulas no curso de Informática

| Disciplina | Sempre | Muitas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|---|------------|--------------|--------------|-----------|
| Língua Portuguesa | 34 | 11 | 2 | |
| Inglês | 28 | 14 | 5 | |
| História | 39 | 6 | 2 | |
| Geografia | 7 | 11 | 20 | 9 |
| Fundamentos de Sistemas Operacionais e Sistemas Operacionais de Risco | 30 | 13 | 4 | |
| Arquitetura de Redes de Computadores e Tecnologia de Implementação de Redes | 24 | 15 | 7 | 1 |
| Programação de Internet | 39 | 7 | 1 | |
| Auditoria Web | 39 | 6 | 2 | |
| Projeto de Desenvolvimento de Software | 22 | 16 | 7 | 2 |
| Programação com Acesso a Banco de Dados | 25 | 14 | 3 | 5 |
| Programação Estruturada e Orientada a Objetos | 38 | 8 | | 1 |
| Organização e Manutenção de Computadores | 21 | 20 | 6 | |
| Eletrônica Analógica e Digital | 31 | 14 | 2 | |
| Eletricidade Instrumental | 24 | 17 | 6 | |
| Fundamentos de Lógica e Algoritmos | 33 | 10 | 4 | |
| Biologia | 33 | 12 | 1 | 1 |
| Química | 34 | 9 | 3 | 1 |
| Física | 42 | 4 | | 1 |
| Matemática | 42 | 5 | | |
| Sociologia | 35 | 8 | 2 | 2 |
| Filosofia | 28 | 11 | 7 | 1 |
| Educação Física | 37 | 8 | 2 | |
| Arte | 33 | 12 | 2 | |
| Espanhol | 40 | 7 | | |
| Total | 758 | 258 | 88 | 24 |

Tabela 9: Frequência com que o estudante é convidado a participar das aulas no curso de Mecânica

| Disciplina | Sempre | Muitas vezes | Poucas vezes | Nunca |
|---------------------------------|------------|--------------|--------------|-----------|
| Língua Portuguesa | 29 | 11 | 3 | 1 |
| Inglês | 23 | 11 | 10 | |
| História | 39 | 5 | | |
| Geografia | 12 | 9 | 15 | 8 |
| Desenho Técnico | 32 | 10 | 2 | |
| Desenho Mecânico | 35 | 9 | | |
| Ciência dos Materiais | 30 | 12 | 2 | |
| Eletricidade Básica | 35 | 6 | 2 | 1 |
| Resistência dos Materiais | 34 | 7 | 2 | 1 |
| Metalografia e Metrologia | 33 | 8 | 2 | 1 |
| Mecânica dos Flúídos | 24 | 11 | 6 | 3 |
| Elementos das Máquinas | 30 | 6 | 6 | 2 |
| Mecânica Automotiva | 28 | 9 | 6 | 1 |
| Tecnologia Mecânica | 33 | 8 | 2 | 1 |
| Hidráulica Pneumática | 32 | 7 | 5 | |
| Biologia | 33 | 8 | 3 | |
| Química | 38 | 3 | 3 | |
| Física | 36 | 7 | | 1 |
| Matemática | 36 | 6 | 2 | |
| Sociologia | 34 | 6 | 4 | |
| Filosofia | 27 | 8 | 6 | 3 |
| Educação Física | 38 | 4 | | 2 |
| Arte | 32 | 5 | 7 | |
| Tubulações Industriais | 31 | 10 | 3 | |
| Sistemas Térmicos | 31 | 10 | 3 | |
| Instrumentação Industrial e CLT | 36 | 5 | 1 | 2 |
| Prática de Oficina Mecânica | 33 | 6 | 4 | 1 |
| Espanhol | 30 | 11 | 0 | 3 |
| Total | 884 | 218 | 99 | 31 |

As respostas dos estudantes do Curso de Informática à questão 6, apresentadas pela tabela 8, demonstram que a opção “sempre” recebeu 758 marcações, enquanto a opção “muitas vezes”, recebeu 258 marcações, seguida da opção “poucas vezes”, a qual obteve 88 marcações e, ao final, temos a opção “nunca”, alcançou um total de 24 marcações.

Por sua vez, a tabela 9 expõe as respostas dos estudantes do Curso de Mecânica à questão 6, sendo que a opção “sempre” foi assinalada 884 vezes, a opção “muitas vezes” foi demarcada 211 vezes, a opção “poucas vezes” recebeu 99 marcações e a opção “nunca” foi grifada 81 vezes.

Levando-se em consideração dos dados apresentados, foi possível constatar que os estudantes revelam que a maior parte dos docentes oportunizam e incentivam a participação dos alunos em suas aulas, sendo este um predicado sem o qual não existe aprendizagem, tampouco a construção de conhecimentos. Do ponto de vista de Arroyo (2000, p. 67) em um processo participativo, nós professores e professoras:

[...] nos situamos num projeto educativo comprometido com o direito ao desenvolvimento pleno, não pensamos apenas em programar trabalhos em grupo, pesquisas coletivas sobre a matéria ou tema de estudo [...]. Pesquisar juntos, produzir algo juntos é enriquecedor. Porém não é apenas essa interação que se espera para que aconteça um processo formador. Quando se tem como horizonte que os educandos se formem e se desenvolvam como humanos, essa aprendizagem somente se dará se for criado um clima de interação em que as pessoas aprendam umas das outras, aprendam dos adultos e dos semelhantes o que elas são, o significado que dão, os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as aprenderam. Quando a interação permite esse revelar-se de pessoas, há pedagogia.

A citação reforça a ideia de que os estudantes ao serem estimulados a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, não apenas perpassam pelo processo educacional, como também sentem-se como parte deste processo, tendo em vista que os mesmos se identificam com os conteúdos ministrados pelo docente, pois intercedem de forma dinâmica através de suas ações.

A seção a seguir apresentará os dados coletados em relação às respostas dos estudantes no concernente à atuação dos docentes em relação à avaliação de aprendizagem.

4.3.2 Atuação do Docente em relação à Avaliação

A seguir apresentaremos os dados coletados acerca da atuação dos docentes em relação a avaliação de aprendizagem. Convém explicar que os gráficos apresentados se referem à soma do número de marcações das opções “sempre”, “muitas vezes”, “poucas vezes” e “nunca” das respostas dos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica, computando todas as disciplinas cursadas durante a formação dos estudantes matriculados no 4º ano do Ensino Médio no ano de 2019.

Os gráficos 23 e 24 apresentam as respostas dos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica referentes aos questionamentos: O docente: 7) Utilizou instrumentos para avaliação correspondentes aos objetivos programados? 8) Nos instrumentos utilizados para avaliação tais como: provas escritas, seminários, debates, trabalhos em grupo, etc., o docente recorreu a critérios que foram anteriormente estabelecidos e apresentados aos alunos de

forma clara? Houve revisão dos conteúdos ministrados com finalidade avaliativa? 9) Após a divulgação dos resultados, o docente analisou em sala de aula as questões por ele elaboradas para avaliação dos alunos? 10) Adotou dois ou mais tipos avaliações?

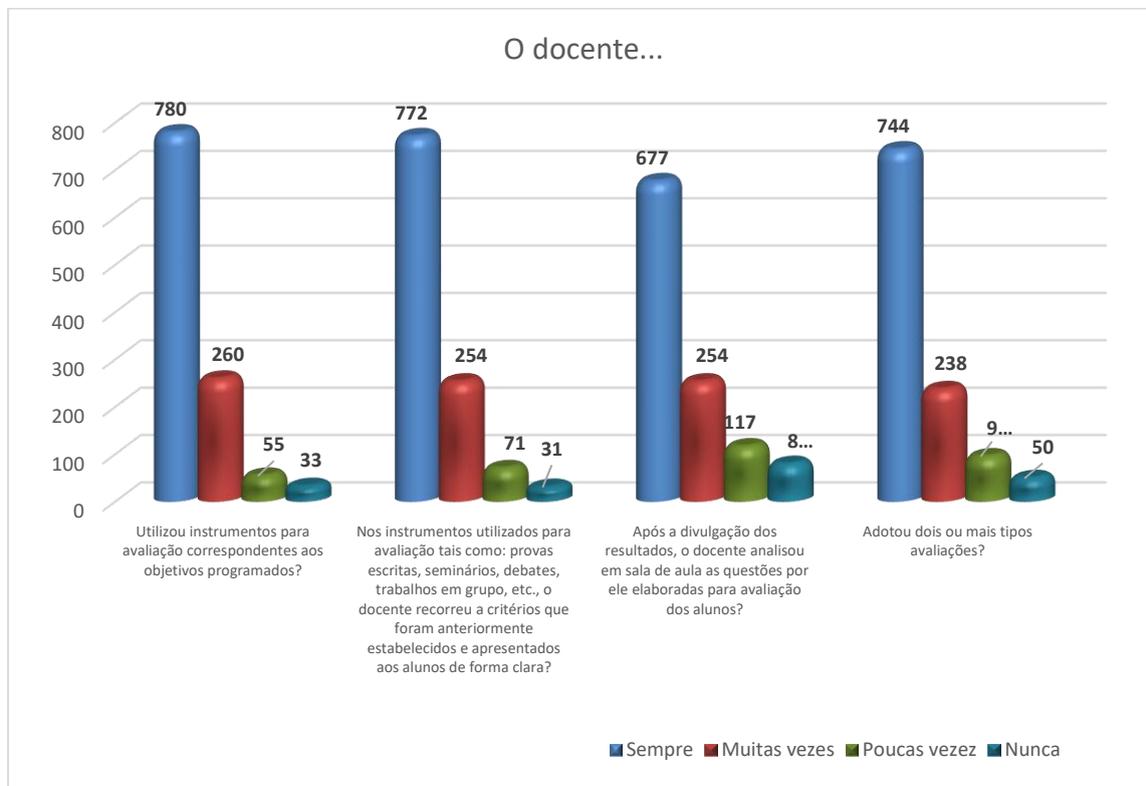


Gráfico 23: Respostas dos estudantes do Curso de Informática referentes à atuação do docente em relação a avaliação de aprendizagem

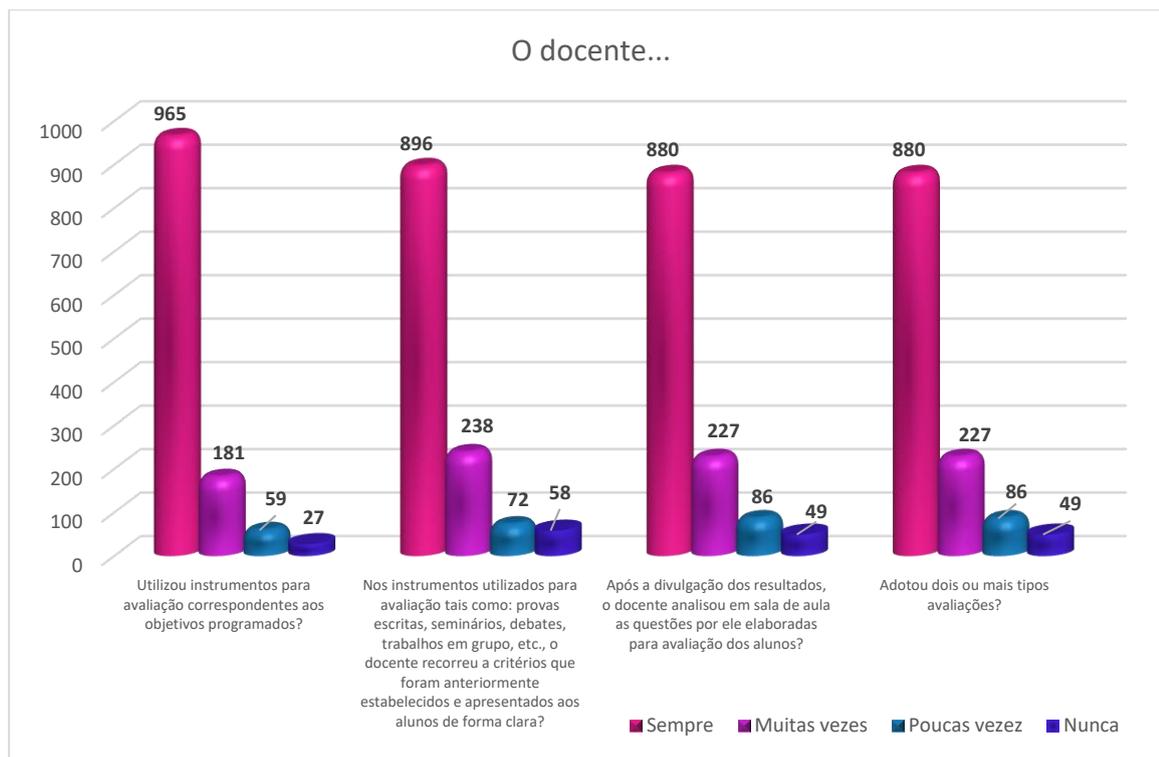


Gráfico 24: Respostas dos estudantes do Curso de Mecânica referentes à atuação do docente em relação a avaliação de aprendizagem

Em análise ao gráfico 23, o qual demonstra as respostas dos estudantes do Curso de Informática percebe-se que para a opção “os instrumentos utilizados para avaliação corresponderam aos objetivos programados?”, a alternativa que predominou foi a “sempre” (780 respostas), seguida por “muitas vezes” (260 respostas) e poucas marcações nas respostas “poucas vezes” (55 respostas) e “nunca” (33 respostas). Para a opção “Nos instrumentos utilizados para avaliação recorreu a critérios que foram anteriormente estabelecidos e apresentados aos alunos de forma clara?”, a alternativa que predominou foi a “sempre” (772 respostas), seguida por “muitas vezes” (254 respostas), “poucas vezes” (71 respostas) e “nunca” (31 respostas). Já para a opção “Após a divulgação dos resultados, o docente analisou em sala de aula as questões por ele elaboradas para avaliação dos alunos?”, a opção que recebeu mais marcações foi a “sempre” (677 respostas), seguida por “muitas vezes” (254 respostas), “poucas vezes” (117 respostas) e “nunca” (80 respostas). Por fim, para a afirmativa “Adotou dois ou mais tipos avaliações”, teve “sempre” como resposta mais frequente (744 respostas), seguida por “muitas vezes” (238 respostas); “poucas vezes” (96 respostas) e “nunca” (50 respostas).

Analisando-se o gráfico 24, o qual apresenta as respostas dos estudantes do Curso de Mecânica percebe-se que para a opção “os instrumentos utilizados para avaliação corresponderam aos objetivos programados?”, a alternativa que predominou foi “sempre” (965 respostas), seguida por “muitas vezes” (181 respostas) e poucas marcações nas respostas “poucas vezes” (59 respostas) e “nunca” (27 respostas). Para a opção “Nos instrumentos utilizados para avaliação recorreu a critérios que foram anteriormente estabelecidos e apresentados aos alunos de forma clara”, a alternativa que predominou foi a “sempre” (896 respostas), seguida por “muitas vezes” (238 respostas), “poucas vezes” (72 respostas) e “nunca” (58 respostas). Já para a opção “Após a divulgação dos resultados, o docente analisou em sala de aula as questões por ele elaboradas para avaliação dos alunos?”, a opção que recebeu mais marcações foi a “sempre” (880 respostas), seguida por “muitas vezes” (227 respostas), “poucas vezes” (86 respostas) e “nunca” (49 respostas). Por fim, para a afirmativa “Adotou dois ou mais tipos avaliações”, teve “sempre” como resposta mais frequente (880 respostas), seguida por “muitas vezes” (227 respostas); “poucas vezes” (86 respostas) e “nunca” (49 respostas).

Os gráficos 23 e 24 demonstram que em relação a atuação do docente em relação a avaliação de aprendizagem quando se trata da utilização de instrumentos para avaliação correspondentes aos objetivos programados; construção dos instrumentos de avaliação através da observação de critérios previamente estabelecidos e apresentados aos estudantes de forma clara; revisão dos conteúdos ministrados com finalidade avaliativa; análise das questões elaboradas para avaliação dos estudantes após a divulgação dos resultados e a adoção de dois ou mais instrumentos de avaliação, grande parte dos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica revelam que estas são práticas constantes dos docentes das disciplinas ministradas nos cursos em questão.

A prática pedagógica dos docentes no concernente a processos avaliativos como registrado pelos estudantes aparentemente transpassou o limite da mera avaliação tradicional, onde estes se mostram preocupados em compreender como os estudantes aprendem e o que aprendem, para que estes possam desenvolver suas competências se tornando cidadãos proativos. Desse modo, é possível afirmar que a avaliação desenvolvida por esses profissionais encontra-se sempre a serviço de um planejamento ou de um projeto, perspectiva essa que norteia as propostas de ensino, não ocorrendo de modo isolado

contribuindo efetivamente para a construção de uma autonomia e transformando a escola numa organização aprendente. Utilizando a seguinte explicação Morgado (2009, p.3593) evidencia que:

Conceber a escola como uma organização aprendente implica aceitar que a avaliação dos processos e das práticas curriculares que aí se desenvolvem facilita a responsabilização dos professores, consignando-lhes competências e, conseqüentemente, a possibilidade de construírem a sua autonomia.

Analisando isoladamente cada uma das opções que compuseram a categoria denominada: “Atuação do Docente em relação a Avaliação”, como dito, ao serem indagados se os docentes utilizaram instrumentos para avaliação correspondentes aos objetivos programados, grande parte dos estudantes responderam que estes profissionais adotam tal prática. Nesse sentido, D’Agnoluzzo (2007, p. 8) pontua que:

Para que o processo avaliativo se equacione de maneira coerente e responsável, os instrumentos utilizados devem ser o reflexo dos critérios estabelecidos, de modo a conseguir obter dados da aprendizagem significativa ocorrida, de acordo com os níveis de desenvolvimento cognitivo explicitados nos objetivos.

Do mesmo modo em relação à opção na qual se buscou compreender se nos instrumentos utilizados para avaliação tais como: provas escritas, seminários, debates, trabalhos em grupo, etc., o docente recorreu a critérios que foram anteriormente estabelecidos e apresentados aos estudantes de forma clara, e se houve a revisão dos conteúdos ministrados com finalidade avaliativa, os estudantes responderam em sua maioria responderam que “sempre” ou “muitas vezes”, confirmando deste modo a análise das respostas dos docentes pesquisados em relação a questão: “Você se atém a seguir os critérios pré-estabelecidos para a produção de seus processos avaliativos e estes são apresentados aos alunos de forma clara e pontual?”, onde 26 docentes(90%) responderam que sim, enquanto 3 docentes(10%) responderam que não.

Desse modo, é possível afirmar que a avaliação está sempre a serviço de um planejamento ou de um projeto que norteiam uma proposta de ensino e não deve ocorrer de modo isolado. Tal constatação aproxima-se da fala de D’Agnoluzzo (2007, p. 13) a qual propaga que:

Há pontos que completam a compreensão da aprendizagem, mas não são fundamentais dentro de uma estrutura conceitual. Porém, há outros que sustentarão as bases conceituais de conhecimento apreendido pelo aluno. Portanto, estabelecer critérios coerentes significa ir em busca de um dos objetivos mais diretos de uma avaliação dentro da perspectiva que se defende: verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. Critérios não são indicadores que determinam a

maneira de como se realizar uma supervisão das atividades educacionais, mas sim princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Para cada conteúdo, deve-se ter claro o que, dentro dele, se deseja efetivamente ensinar e, portanto, o que avaliar. Critérios fundamentam a fidedignidade, validade e eficiência da avaliação que se realiza.

Acerca da opção onde se perscrutou investigar se os docentes após a divulgação dos resultados, analisam em sala de aula as questões por ele elaboradas para avaliação dos estudantes, igualmente constatamos que percentual relevante de estudantes marcaram as alternativas sempre” ou “muitas vezes”, certificando as respostas dos docentes à seguinte questão: “Após a divulgação dos resultados, você busca promover momentos de discussão acerca das questões como forma de reflexão e reforço do conteúdo ministrado?” em que 28 docentes (97%) responderam que sim e 1 docente (3%) declarou que não adota tal prática.

A esta retomada reflexiva dos resultados das avaliações de aprendizagem damos o nome de *feedback*, sendo esta uma perspectiva de suma relevância considerando que: “Proporcionar feedback e orientar conversações entre os alunos para promover a sua aprendizagem, que não se limitem a fornecer respostas correctas e a verificar procedimentos, são formas de desenvolver a avaliação formativa” (Burril apud Fernandes et al., 2009, p. 53).

A última opção que compõe a categoria, a qual tem por objetivo averiguar se os docentes têm por hábito adotar dois ou mais tipos de avaliações, constatamos que um percentual relevante de estudantes marcaram as alternativas “sempre” ou “muitas vezes”, atestando a veracidade das informações prestadas pelos docentes ao serem perguntados se utilizam dois ou mais instrumentos de avaliação em cada bimestre letivo, onde 27 docentes(93%) assinalaram afirmativamente enquanto 2 docentes(7%) declararam que não.

As respostas dos docentes coadunam com as percepções dos estudantes no entanto não basta adotar inúmeros instrumentos de avaliação se estes não forem desenvolvidos para propiciar o “envolvimento voluntário e responsabilização dos actores e constituindo um meio útil para orientar e regular a acção, tomar decisões e fundamentar a prestação de contas à comunidade” (Morgado, 2009, p. 3595).

Tais instrumentos de avaliação se encontram amparados em uma lógica formativa que se preocupa com o processo de apropriação dos saberes pelo estudante, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do docente, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o estudante no processo educativo.

Na sequência, traremos a última secção, a qual apresentará a autoavaliação dos

estudantes dos cursos de Informática e Mecânica.

4.3.3 Autoavaliação do estudante quanto à disciplina

Para a completude do trabalho foi importante realizar uma autoavaliação dos estudantes em relação às posturas adotadas pelos mesmos perante às disciplinas ministradas durante os cursos de Informática e Mecânica, sendo que os gráficos 25 e 26 demonstram as respostas aos seguintes questionamentos: Você: 11) Se sentiu, ao longo do período escolar, preparado para o acompanhamento integral dos conteúdos ministrados na disciplina? 12) Recorreu à bibliografia sugerida pelo professor para estudar o conteúdo da disciplina? 13) Buscou estudar o conteúdo da disciplina além do horário das aulas? 14) Se sentiu confortável para participar das aulas, questionando ou respondendo às indagações? 15) Realizou as atividades que foram solicitadas pelo professor na disciplina? 16) Recorreu ao professor extraclasse para sanar eventuais dúvidas acerca do conteúdo ministrado na disciplina? 17) Seu rendimento nessa disciplina reflete seu esforço acadêmico? 18) Possui um cronograma com horário estabelecido para os estudos? 19) Possui motivação de buscar maiores informações acerca do conteúdo ministrado em sala de aula? E por derradeiro, 20) Se sentiu motivado em dar continuidade para conclusão de seu curso pelos critérios de avaliação utilizados nesta disciplina?

É válido explicar que os dados apresentados se referem à soma do número de marcações das opções “sempre”, “muitas vezes”, “poucas vezes” e “nunca” das respostas dos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica computando todas as disciplinas cursadas durante a formação destes estudantes matriculados no 4º ano do Ensino Médio Integrado no ano de 2019.

Você...

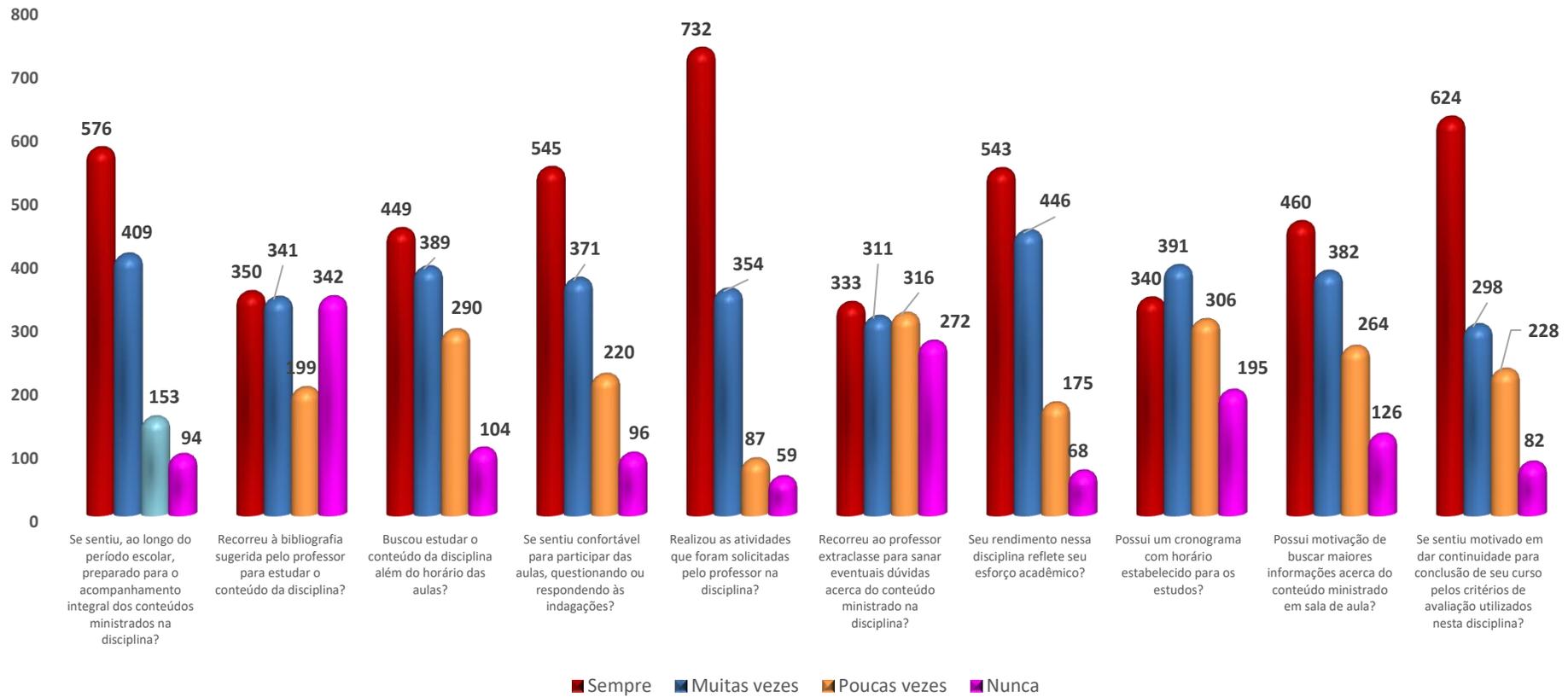


Gráfico 25: Autoavaliação dos estudantes de Informática quanto às disciplinas cursadas

Você...

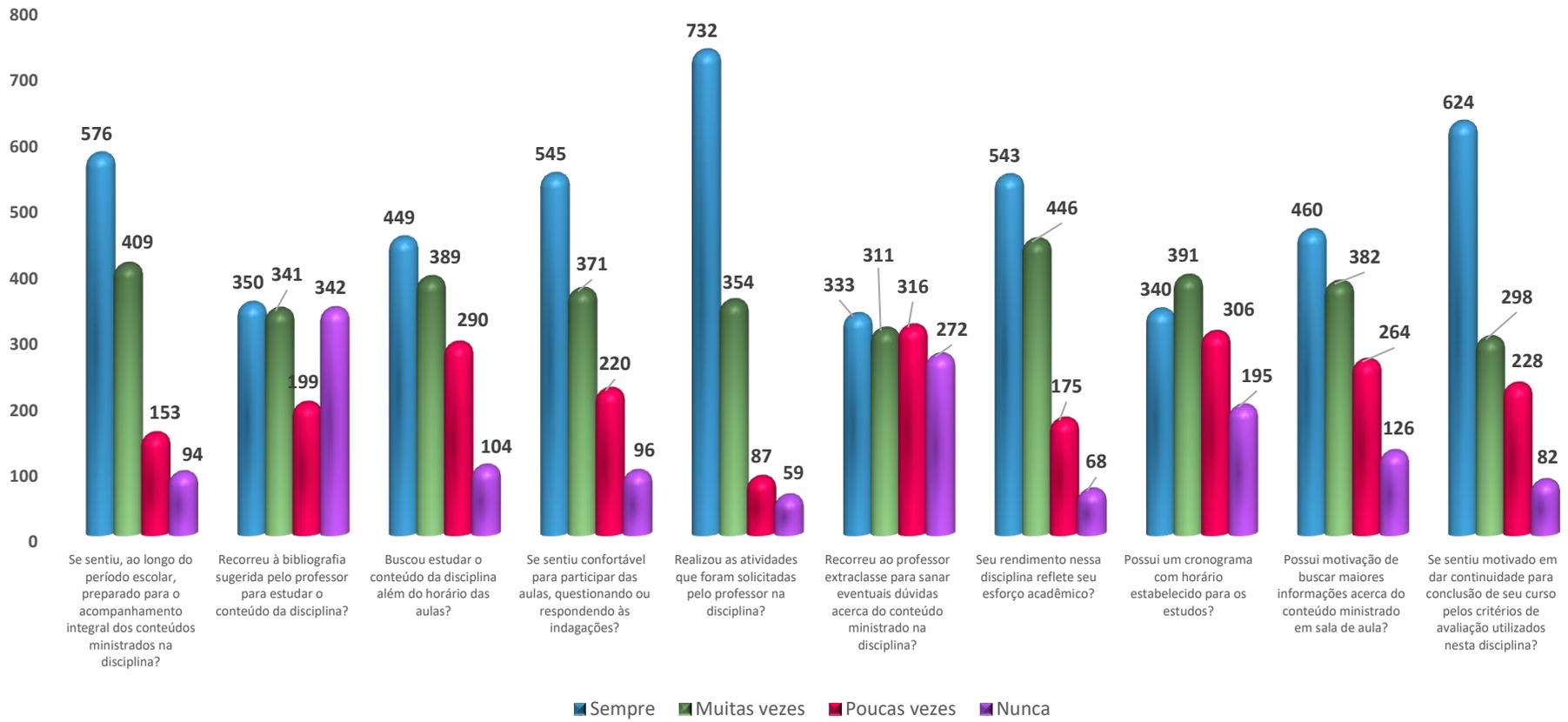


Gráfico 26: Autoavaliação dos estudantes de Mecânica quanto às disciplinas cursadas

Os dados apresentados pelos gráficos 25 e 26 revelam as respostas dos estudantes dos cursos de Informática e Mecânica aos questionamentos que os levam a uma reflexão, em relação às posturas dos mesmos, frente as disciplinas cursadas, oportunizando uma autoavaliação do estudante.

A primeira questão busca investigar se os estudantes ao longo do período escolar se sentiram preparados para o acompanhamento integral dos conteúdos ministrados nas disciplinas, sendo que obtivemos dos estudantes de Informática os seguintes números de marcações: sempre: 428; muitas vezes: 397; poucas vezes: 207 e nunca: 96. Em relação aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 576; muitas vezes: 409; poucas vezes: 153 e nunca: 94. Tais resultados revelam que em grande parte os estudantes responderam afirmativamente ao questionamento elencado.

Na segunda opção os estudantes são questionados se recorreram à bibliografia sugerida pelo professor para estudar o conteúdo da disciplina, onde obtivemos dos estudantes de Informática os seguintes números de marcações: sempre: 301; muitas vezes: 406; poucas vezes: 261 e nunca: 160. Em relação aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 350; muitas vezes: 341; poucas vezes: 199 e nunca: 342.

Em análise aos dados apresentados notamos que apesar de que a maioria dos estudantes revelam se valerem das bibliografias sugeridas pelos docentes para aprofundamento do conteúdo um número considerável de estudantes tanto do curso de Informática e Mecânica não consideram como válida tal prática, o que demonstra certa ausência de empenho para os estudos, o que pode contribuir efetivamente para que estes venham a ter resultados negativos em seus processos de ensino e aprendizagem. Forçoso é perceber que ao sugerir outras bibliografias ao estudante o docente estimula a sua pesquisa tendo em vista que:

Mais do que o ensino, a aplicação da pesquisa na escola conduz ao domínio das habilidades didáticas renovadoras pela discussão, pela leitura, pela observação, pela coleta de dados para comprovação de conjecturas sobre os fatos pela análise criativa das deduções, conclusões e, sobretudo, pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem (Martins, 2001, p. 45).

Tais ponderações expostas por Martins (2001) nos reforçam o entendimento de que os docentes incentivem seus estudantes a busca por outras referências bibliográficas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem significativa buscando estabelecer estratégias que alcancem àqueles que não são adeptos da prática.

No concernente ao terceiro questionamento, o qual interpela os estudantes em relação à disponibilidade para estudos dos conteúdos das disciplinas além do horário das aulas, constatamos, em relação aos estudantes do curso de Informática, os seguintes números de marcações: sempre: 386; muitas vezes: 401; poucas vezes: 247 e nunca: 94. Em relação aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 449; muitas vezes: 389; poucas vezes: 290 e nunca: 104.

De modo similar à segunda questão, o número de marcações que confirmam que os estudantes adotam a prática de estudos após o horário de aula é superior ao de estudantes que negam tal feito, ou o fazem poucas vezes. Acerca deste hábito de se retomar os conteúdos vistos durante as aulas, podemos assegurar que essa ação contribui efetivamente para que os estudantes tenham qualidade nos seus processos de ensino e aprendizagem. Outro fator a ser destacado é que as notas obtidas nas avaliações serão meras consequências e não o fim deste processo.

A quarta questão tem como premissa analisar se os estudantes se sentiram confortáveis para participarem das aulas, questionando ou respondendo às indagações elencadas pelos docentes, sendo que de acordo com os gráficos 24 e 25 o número de marcações evidenciados pelos estudantes de Informática seguem a seguinte sequência: sempre: 453; muitas vezes: 320; poucas vezes: 225 e nunca: 130. No tocante aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 545; muitas vezes: 371; poucas vezes: 220 e nunca: 96.

No tocante à quinta questão, em que buscamos identificar se os estudantes realizam as atividades que foram solicitadas pelos professores das disciplinas cursadas, o número de marcações evidenciados pelos estudantes de Informática foram assim contabilizados: sempre: 642; muitas vezes: 365; poucas vezes: 81 e nunca: 40. No concernente aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 736; muitas vezes: 354; poucas vezes: 87 e nunca: 59.

Como visto, apesar de que o número de estudantes que confirmam participarem ativamente das aulas e realizam as atividades propostas ser superior aos que mencionam que se envolvem poucas ou nunca nas discussões promovidas em sala de aula ou, na realização das atividades propostas não devemos desconsiderar estes dados. A despeito destes aspectos observados, torna-se de suma importância pontuar que a participação em sala de aula em

todas as atividades propostas pelos docentes é imprescindível para o desenvolvimento integral do estudante, considerando que esta é uma condição crucial para a construção do conhecimento (Santos, 2002).

A sexta questão interroga os estudantes em relação à procura dos mesmos pelos professores extraclasse para que estes sanassem eventuais dúvidas acerca dos conteúdos ministrados nas disciplinas, as marcações observamos os seguintes números de demarcações pelos estudantes de Informática: sempre: 63; muitas vezes: 90; poucas vezes: 622 e nunca: 353. No concernente aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 333; muitas vezes: 311; poucas vezes: 316 e nunca: 272.

Em relação aos estudantes do curso de Informática, observou-se que o número de estudantes que buscam os docentes com tal intuito é consideravelmente superior àqueles que revelam adotar tal prática, enquanto notamos o oposto em relação aos estudantes matriculados no curso de Mecânica. Frisamos que de acordo como trouxemos em outra ocasião, na concepção do Diretor Acadêmico do Campus de Lages/RN, professor André Bezerra, os estudantes que frequentam os Centros de Aprendizagem: “[...] possuem melhor desempenho no decorrer do ano e reprovam em menos disciplinas, o que permite que, ao final dos anos letivos e do curso, esses estudantes tenham menos, ou nenhuma, atribuição com provas finais e reprovações” (Instituto Federal de Educação, 2018).

A sétima questão revela a percepção dos estudantes acerca dos rendimentos dos mesmos nas disciplinas em consonância aos esforços acadêmicos empregados, onde detectamos as seguintes marcações pelos estudantes de Informática: sempre: 300; muitas vezes: 690; poucas vezes: 50 e nunca: 18. No concernente aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 543; muitas vezes: 446; poucas vezes: 175 e nunca: 178.

A oitava questão tem como intuito investigar se os estudantes idealizam cronogramas com horários estabelecidos para os estudos, onde verificamos os seguintes números de marcações: sempre: 40; muitas vezes: 301; poucas vezes: 688 e nunca: 99. No pertinente aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 340; muitas vezes: 391; poucas vezes: 306 e nunca: 195.

Como observado, os estudantes de Informática em sua maioria demonstram não exercerem tal ação, ao oposto dos estudantes de Mecânica. Consideramos as ponderações as quais apresentamos acerca da quarta questão tendo em vista que estas se assemelham em

suas essências que é o estabelecimento de rotinas para os estudos.

A nona questão tem como finalidade averiguar se os estudantes dispõem de motivação para a busca de maiores informações acerca dos conteúdos ministrados em sala de aula, sendo que verificamos as seguintes marcações em referência aos estudantes do curso de Informática sempre: 40; muitas vezes: 301; poucas vezes: 688 e nunca: 99. No pertinente aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 460; muitas vezes: 382; poucas vezes: 264 e nunca: 126. Tais dados novamente nos revelam que os estudantes do curso de Informática em sua maioria não realizam tais feitos, sendo nitidamente o oposto em relação aos estudantes dos cursos de Mecânica.

A este mergulho teórico, em busca de maiores informações acerca dos conteúdos ministrados em sala de aula, damos o nome de pesquisa, estratégia que pode ser utilizada não somente pelo docente com o intuito de motivar o estudante para desenvolver a sua aprendizagem de modo significativo, como pelo próprio estudante, como um percurso formativo a ser trilhado para a construção de novos conceitos.

Quanto à décima e última questão, a qual em como intuito perscrutar se os estudantes se sentiram motivados em dar continuidade para conclusão de suas formações pelos critérios de avaliação utilizados nas disciplinas, tivemos as seguintes marcações dos estudantes do curso de Informática sempre: 171; muitas vezes: 450; poucas vezes: 450 e nunca: 57. Em relação aos estudantes de Mecânica o total de marcações foram de: sempre: 624; muitas vezes: 298; poucas vezes: 228 e nunca: 82.

Como constatado, a maioria dos estudantes de ambos os cursos confirmam que se sentiram motivados em dar continuidade na conclusão de suas formações pelos critérios de avaliação utilizados nas disciplinas, todavia um número relevante dos estudantes do curso de Informática mencionam que “poucas vezes” e “nunca”, o que nos deixa em alerta, pois no contexto dessa discussão o que se observa é que alguns docentes adotam práticas que caracterizam exames escolares, em vez de avaliações de aprendizagem, o que evidencia práticas com resquícios da pedagogia tradicional.

Percebemos que, em determinados momentos, como afirmado inclusive pelos docentes nas avaliações de aprendizagem desenvolvidas por estes profissionais, são evidentes as tendências intencionadas a qualificar, penalizar ou corrigir. Contudo, compete a esses docentes perpassarem por um processo de mudança de paradigmas, de modo a se

apropriarem deste instrumento com o objetivo de torná-lo torna-lo um motivador das aprendizagens.

Essas afirmações fortalecem a ideia de que, ao avaliar, o docente necessita considerar os objetivos previstos, ou seja, a avaliação existe, em função dos objetivos. Caso contrário, “avaliar” deixa de ser uma prática válida, pois embora o docente obtenha dados isolados não terá dados consistentes para identificar o que o estudante aprendeu.

No entanto, é válido reforçar a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, sendo que para sua efetividade o estudante precisa dispor-se a aprender por entender que ninguém poderá fazê-lo por ele, já que, como afirma Morais(1986, p. 10) “[...] a vida é um caminho e ninguém pode caminhar pelo outro o caminho que é do outro”. Ainda, segundo o mesmo autor, “[...] só há ensino quando há companheirismo entre ensinante e ensinando, educador e educando, pois o que caracteriza o ensinar é a ultrapassagem da coexistência para a convivência” (Morais, 1986, p. 10).

Outro aspecto a ser evidenciado é que:

O relacionamento professor aluno também influencia no processo ensino aprendizagem. O acolhimento, o respeito e o encorajamento, bem como a responsabilidade, devem ser praticados na escola, em sala e também na família, cuja participação na vida escolar dos filhos é fundamental. E quando se fala em respeito, deve-se lembrar de que os jovens têm seu jeito próprio de ser, de se comportar, de falar. Desde que este jeito não fira o jeito dos demais, ele deve ser respeitado, pois não adianta querer que os jovens mudem para agradar aos professores (Morales & Alves, 2016, p. 4).

Muitos docentes que atuam nas escolas não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos estudantes. Nesse sentido, um dos aspectos que se quer ressaltar neste estudo é a importância da formação do docente e da compreensão que ele deve ter em relação a esse assunto, tendo em vista que não é viável a oferta de uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos estudantes sem contar com o comprometimento ativo do docente no processo educativo. Entretanto, ao aproximar-se da figura de alguns docentes, percebe-se que muitos, baseados no senso comum, acreditam que ser docente é apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos estudantes em sala de aula.

Capítulo V – Considerações Finais

O tema avaliação da aprendizagem tem sido uma preocupação constante entre educadores e pesquisadores contemporâneos, em razão da necessidade de se edificar uma concepção avaliativa realmente comprometida com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante. O objetivo deve ser superar erros e dificuldades. A prática de avaliação é uma intervenção que está presente nas ações de qualquer educador. Nesse sentido, faz-se necessário que o assunto avaliação seja amplamente discutido, para que se possa aprofundar cada vez mais essa temática. Além disso, em nosso cotidiano percebemos essa dificuldade, pois a prática geralmente está bem distante da teoria estudada.

Este estudo teve como tema investigar os impactos das avaliações de aprendizagem na motivação e sucesso escolar no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Santa Cruz, sendo este fragmentado, originando os objetivos do trabalho. Iniciamos o estudo construindo a fundamentação teórica com o intuito de explorar conceitos, funções, instrumentos avaliativos e os diferentes tipos de avaliação de aprendizagem e compreender as orientações legais para o desenvolvimento da avaliação do processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio, especificamente no IFRN, através de seus documentos normativos.

Observamos que a prática avaliativa na instituição pesquisada, em parte, se articula com a concepção teórica e com as normas que fundamentam a proposta apresentada no Projeto Político-Pedagógico, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Mecânica e Informática e na Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, pois os achados da pesquisa nos apontaram que alguns docentes ainda permanecem com uma concepção tradicional de ensino arraigada em suas práticas pedagógicas, se estendendo para os processos avaliativos concebidos por estes profissionais.

Acerca das concepções de avaliação da aprendizagem dos estudantes, dos cursos técnicos de Mecânica e Informática, percebe-se que estes, pouco mais da metade dos entrevistados, encontram nos critérios de avaliação adotados pelos docentes motivação para concluir seus estudos. Contudo, uma parcela igualmente significativa declara o oposto, o que nos reafirmou a necessidade emergencial de uma proposta de formação para minimizar tais aspectos.

Em relação aos tipos de avaliação de aprendizagem mais utilizados pelos docentes dos

cursos técnicos de Mecânica e Informática do IFRN – Campus Santa Cruz, e como estes tem contribuído para a motivação e sucesso acadêmico, constatamos que, a maior parte dos docentes participantes da pesquisa, adotam instrumentos de avaliação instigantes que motivam a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, uma outra fração defende o uso destas ferramentas com o intuito de mensurar resultados. Cumpre salientar que o docente no exercício de sua função enfrenta inúmeros desafios, entre eles, a produção de avaliações de aprendizagem emancipatórias, tendo em vista que relatos e estudos têm apresentado, constantemente, os efeitos devastadores que, avaliações construídas unicamente com objetivo de classificação, causa nos estudantes.

Deste modo, consideramos de fundamental importância que gestores, equipe pedagógica e docentes se atentem às classificações consequentes das avaliações que limitam e empobrecem o trabalho pedagógico desenvolvido, o qual se torna homogêneo a partir da negação das diversidades e heterogenia cultural, social, cognitiva, no grande processo de formação do cidadão. Este desejo de padronizar o acesso ao conhecimento, supondo uma condição única para todos os estudantes, significa tratar a todos da mesma forma, na perspectiva de que todos devem ter o mesmo ritmo de desenvolvimento da aprendizagem. Outrossim, a classificação não pedagógica acaba por aferir “pontos” com base em critérios não explicitados e fundamentados em atitudes como atenção, disciplina, docilidade, assiduidade, pontualidade, criatividade, participação, etc. É preciso compreender que não se trata de ampliar o número de instrumentos avaliativos no período letivo e sim que a estes sejam dados significado, sem engessá-los apenas pelos resultados quantificáveis, mensuráveis. Convém que se enxergue para além de tais resultados, isto é, para estratégias pedagógicas que imprimam uma ideia dinâmica de recuperação, que venham a oferecer à escola dados para o planejamento de ações que tenham a oferta de uma educação de qualidade como principal objetivo. Não se trata de abolir as notas, uma vez que elas cumprem um papel importante de síntese, que serve para certificar a aprendizagem dos estudantes perante a sociedade, e sim de questionar a nota como o meio mais frequente de devolutiva das avaliações, às vezes, o único. Registre-se que as devolutivas devem ser qualitativas, buscando apresentar aos estudantes quais percursos ainda necessitam ser trilhados para a aprendizagem significativa, de modo a encorajar os estudantes, gerando motivação intrínseca.

Levando-se em consideração os aspectos mencionados e analisados no decorrer deste

estudo, torna-se de suma importância que os docentes desenvolvam processos avaliativos emancipatórios, onde o docente é um mediador que deve fazer a interação entre estudante e o conhecimento, criando condições propícias para a aprendizagem do estudante, sendo assim, a avaliação não é o fim do processo, mas um instrumento de reflexão e, quando necessário, serão feitas mudanças metodológicas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o estudante não é considerado o bode expiatório dos possíveis insucessos do sistema educativo.

Por fim, foi possível constatar que o trabalho coletivo de formação pode favorecer a reflexão crítica sobre a prática docente em avaliação. Neste contexto, entende-se que a discussão desse trabalho nas Reuniões Pedagógicas será importante por trazer esclarecimentos sobre os tipos de avaliação existentes, demonstrando os pontos positivos e negativos de cada um deles e, com maior ênfase, na autorregulação da aprendizagem, viabilizada através da avaliação formativa e nos instrumentos avaliativos que atendem a essa instituição. Intentou-se com esta dissertação sensibilizar toda a equipe pedagógica, no sentido de inserir a avaliação formativa no currículo do Instituto Federal de Educação em que foi realizada a pesquisa, tornando a avaliação uma prática coletiva e dotada de significado para o estudante.

Dado o exposto, o estudante que não aprende lhe é negado o direito de acesso aos conhecimentos acumulados, que, fora da escola, dificilmente terão acesso a estes de forma intencional e sistemática, o ato de não aprender conseqüentemente levará ao fracasso escolar que culmina na exclusão deste em um sistema que deveria levá-lo à aprendizagem e não à reprovação. A escola deve ser o meio de transmissão do legado de conhecimentos acumulados, onde o homem se pode tornar o ser humano socializado, capaz de viver em uma sociedade que possui múltiplas problemáticas.

Esse trabalho irá inicialmente contribuir para a formação dos docentes do IFRN campus Santa Cruz para que esses possam compreender de fato o que é avaliação das aprendizagens saindo da visão apenas somativa desta, já que percebemos que pelo fato de muitos serem da área técnica não tiveram essa formação e talvez isso esteja impedindo-os de realmente desenvolver métodos avaliativos que de fato contribuam no processo de ensino-aprendizagem de nossos estudantes. Através desta formação também iremos pesquisar e propor métodos avaliativos que possam gerar sucesso escolar, este inicialmente era um dos

objetivos deste trabalho que acabou não sendo contemplado em tempo hábil.

Também esperamos aprofundar os resultados aqui encontrados envolvendo um estudo que possa atingir estudantes de todos os anos e concluintes do ensino técnico integrado de nível médio, para podermos compreender como esse sucesso escolar se reflete em sua vida no mercado de trabalho. Após a formação dos docentes que ocorrerá aqui no campus também será necessário pesquisar se essa formação realmente contribuiu para a mudança de postura diante da avaliação de alguns, para isso pensamos em fazer novas pesquisas seja por questionários, ou grupo focal para que possamos de maneira mais dinâmica alcançar os resultados esperados e a melhoria da qualidade de educação em nossa instituição.

Referências

- Altarugio, M.H., Diniz, M.L. & Locatelli, S.W. (2010). O Debate como Estratégia em Aulas de Química. Revista QNEsc, v. 32, nº 1, p.26-30.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2003). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. Revista Portuguesa de Estudos Curriculares, Ano 1, nº 1. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, Universidade do Minho.
- Alves, M. P. (2005). O portefólio: instrumento de avaliação de uma disciplina na Universidade – Estudo de Caso. In: Silva, B. D.; Almeida, L. S. (Eds.). Actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIEd/Universidade do Minho, p. 1113-1125.
- Andrade, M. M. (2009). Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 9.ed. São Paulo: Atlas.
- Andrade, R. C. (1998) Disciplina escolar e cidadania: um enfoque psicogenético á questão dos limites. In: Goulart, Í. B. (ORG). A educação na Perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2000). Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Trad. de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Bevilacqua, G. D. & Coutinho-Silva, R. (2007). O ensino de ciências na 5ª série através da experimentação. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 10, p. 84-92. Acesso em 02 dez. 2019, disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/615>
- Borilli, S. P. (2008). O processo de planejamento e avaliação das atividades de ensino nas disciplinas técnicas: Um estudo junto aos professores do colégio estadual Jardim Porto Alegre – Toledo (PR), Toledo, Brasil. Acesso em: 02 dez. 2019, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2370-8.pdf>
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: 25 out. 2019, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Acesso em: 10 dez. 2019, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Acesso em 26 jan. 2020, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Carbonesi, M. A. R. M. (2014). O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. Portugal: ANPAE.

Cardoso Júnior, J. C. & Cunha, A. S. (Org.). (2015). Planejamento e avaliação de políticas públicas. Brasília: Ipea.

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1996) Metodologia científica. São Paulo: Makron Books.

Conceição, J. S., Santos, J. F., Moura Sobrinha, M. C. A. & Oliveira, M. A. R. (2016). A importância do planejamento no contexto escolar. Acesso em 06 dez. 2019, disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wpcontent/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>

Correia, P. R. M., Valle, B., Dazzani, M. & Infante-Malachias, M. E. (2010). The importance of scientific literacy in fostering education for sustainability: theoretical considerations and preliminary findings from a Brazilian experience. *Journal of Cleaner Production*, vol. 18, n.7, p. 678-685.

Costa, J. F. (2013). O papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem. Brasília, DF, Brasil. Acesso em 01 dez. 2019, disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6092/1/2013_JessicaFernandesCosta.pdf

D'Agnoluzzo, E. A. M. M. (2007). Critérios e instrumentos avaliativos: reflexo de uma aprendizagem significativa. Portal educação. Acesso em: 17 dez. 2019, disponível em: <http://www.docsengine.com/pdf/2/luckesitend%C3%AAnciaspedag%C3%B3gicas.html>

Demo, P. (2003). Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados.

Demo, P. (2001). Saber Pensar. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

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

Diesel, A., Baldez, A. L. & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268-288. Acesso em: 15 de nov. 2019, disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>

Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, 29(78), 201-215. Acesso em: 13 dez. 2019, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.

Fernandes, J., Alves, M. P., Machado, E., Correia, P. & Rosário, M. (2009). Ensino e avaliação das aprendizagens em estatística.

Ferreira, M. A. (2001). Aluno domesticado vs aluno reflexivo: visão do licenciando sobre o papel do aluno. *Linguagem & Ensino*, 4(2), pp. 107-122. Acesso em 14 out. 2019, disponível

em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15541/9722>

Firme, T. P. (1994). Avaliação Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.2, n.1,p.57-62.

Fonseca, J. J. S. (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC.

Fonseca, K. H. S. O. (2012). Práticas de Avaliação Formativa: perspectivas de professores do 2º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Acesso em 22 jan. 2020, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23961/1/Karla%20Hayd%C3%AA%20Santos%20Oliveira%20da%20Fonseca.pdf>

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, P. F. (2014). Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Acesso em 22 nov. 2019, disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-105953/pt-br.php>

Gatti, B. A. (2007). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. 2007, vol.13, n.37, pp. 57-70.

Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2005). Metodologia do Ensino Superior. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Gontijo, A. T. (2006). A importância da leitura na escola de Ensino Médio: Um diferencial de crescimento e enriquecimento cultural, social, intelectual na formação do cidadão no mundo globalizado. Acesso em 23 nov. 2019, disponível em: <https://jus.com.br/artigos/7898/a-importancia-da-leitura-na-escola-de-ensino-medio>

Grandini, N. A. & Grandini, C. R. (2008). Laboratório Didático: importância e utilização no processo de ensino e aprendizagem. Acesso em 02 dez. 2019, disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/laboratoriodidaticoimpor.trabalho.pdf>

Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). Liderança sustentável. Porto: Porto Editora.

Haydt, R. C. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ática.

Hoffmann, J. (2011). Avaliar para promover: a setas do caminho. 14 ed. Porto Alegre: Editora Mediação.

Hoffmann, J. (1999). Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação.

Inforsato, E. C. & Santos, R. S. (2011). A preparação das aulas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo:

Cultura Acadêmica, v. 9, 2011. p. 86-99.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (2012). Orientações para elaboração e atualização de projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFMG, Minas Gerais, Brasil. Acesso em 15 dez. 2019, disponível em: http://www3.ifmg.edu.br/download/PROEN/orientacoes_ppc_cursos_tecnicos.pdf

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2018). Diretoria Acadêmica do Campus Lajes lança programa mestres do CA para alunos do Campus Lajes. Lajes, Rio Grande do Norte, Brasil. Acesso em: 15 dez. 2019, disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/lajes/noticias/diretoria-academica-do-campus-lajes-lanca-programa-mestras-do-ca-para-alunos-do-campus-lajes>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2019). Institucional, Santa Cruz. Rio Grande do Norte, Brasil. Acesso em 15 dez. 2019, disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/institucional>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2011a). Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada Presencial. Santa Cruz, Rio Grande do Norte, Brasil.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2011b). Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma Integrada Presencial. Santa Cruz, Rio Grande do Norte, Brasil.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2012). Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Conselho Superior do IFRN, Natal.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (2005). Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado. Rio Grande do Norte, Brasil. Acesso em 15 dez. 2019, disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/ensino/arquivos/Regulamento%20dos%20CursosTecnicos%20Integrados.pdf/at_download/file

Jaehn, L. & Ferreira, M. S. (2012). Perspectivas para uma história do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewtz. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez.

Jardim, A. (2015). A qualificação dos docentes no contexto dos Institutos Federais: reflexões sobre a relevância da formação continuada. Revista Scientia Vitae. vol 2. 3-12.

Jesus, E. O. (2017). A aula expositiva dialogada como procedimento metodológico para a abordagem da temática relevo na geografia escolar. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás. Acesso em: 22 nov. 2019, disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7873>

Leite, S. A. S. & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação, 17(62), 109-134.

Libâneo, J. C. (1994). Didática. 13ª ed. São Paulo: Cortez.

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In: Lima, J. A. & Pacheco, J A. Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, Portugal: Porto Editora. pp. 127-159.

Lopes, M. I. (2012). Como selecionar conteúdos de ensino. Revista Magistra de Filosofia, ano V, nº 09. Acesso em 12 dez. 2019, disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/COMO-SELECIONAR-CONTE%3%9ADOS-DE-ENSINO.pdf>

Lückesi, C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez.

Lückesi, C. (2013). Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala. Salvador. Acesso em: 05 dez. 2019. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-daaprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/>.

Lückesi, C. (2003). Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

Lückesi, C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar.

Ludke, M. (2002). A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio.

Machado, C. & Alavarse, O. M. (2014) Qualidade das escolas: tarefas e potencialidades das avaliações externas. Educação Real. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, junho de 2014. Acesso em 01 dez. 2019, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362014000200005&lng=en&nrm=iso

Maciel, M. L. A. (2002). Avaliação do Currículo “Ensino Fundamental” (1ª à 4ª série) no Brasil Análise da Introdução do Conceito de Regulação na Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Tese de Doutorado, Universitat Autònoma de Barcelona.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2013). Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas.

Martins, J. S. (2001). O trabalho com projeto de pesquisa: do ensino fundamental ao médio. Campinas: Papirus.

Masetto, M. T. (2010). O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.33. Acesso em 02 dez. 2019, disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf

Mendes, M. T. & Trevisan, A. L. (2016). Modelagem matemática como componente do ambiente educacional para aulas de CDI: relato de uma experiência. In: VII Encontro Paranaense de Modelagem na Educação Matemática, Londrina. Anais... EPMEM, 7. Londrina: UEL/UTFPR, v. 1. p. 722-735.

Minayo, M. C. (2010) Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec. p. 261- 297.

Minayo, M. C. (2011). Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: Minayo, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77.

Monteiro, M. O. (2015). Crítica às práticas de avaliação nas redes públicas de ensino. *TRANSFORMAR –Revista do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE)* n. 7, nov. 2015, Rio de Janeiro. p. 30-42.

Moraes, R. (2008). *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Moraes, R. M. (2007). A teoria da aprendizagem significativa. *Construir Notícias*, Recife, ano 6, n. 34, p. 5-25, maio/jun.

Morais, R. (1986). *O que é Ensinar?* São Paulo: EPU.

Morales, M. L. & Alves, F. L. (2016). O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: uma intervenção pedagógica. *Cadernos PDE – versão online*. IN: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE (artigos)*, v1.

Moretto, V. P. (2003). *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Morgado, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (org.), *Atas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Universidade do Minho, pp.3590-3602.

Morgado, J. C. (2014). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: Que relação? *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p.345-361.

Morgado, J. C. (2004). Liderança e autonomia: Impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 3, pp. 425-438.

Neto, F. R., Almeida, G. M. F., Caon, G., Ribeiro, J., Caram, J. A. & Piucco, E. C. (2007). *Desenvolvimento motor de crianças com indicadores de dificuldades na aprendizagem*

escolar. Rev. Brás. Ciência Movimento. 15 (1), 45-51.

Nicolau, A. (2015). Planejamento no ambiente escolar. Santa Cruz, Rio Grande do Sul, Brasil. Acesso em: 22 nov. 2019, disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151583/001009039.pdf?sequence=1>

Oliveira, A., Aparecida, C. & Souza, G. M. R. (2008). Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. In Congresso Nacional de Educação. Acesso em: 15 dez. 2019, disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008>

Oliveira, C. C. (2001). Dimensão instrumental da avaliação. In: Berbel, N. A. N., et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL.

Oliveira, J. C. P., Oliveira, A. L., Morais, F. A. M., Silva, G. M. & Silva, C. N. M. (2016) O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. Anais III Congresso Nacional de Educação, Conedu. Acesso em: 03 dez. 201, disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf

Oliveira, N. (2018). IBGE: taxa de analfabetismo no país cai 0,2 ponto percentual em 2017. Agência Brasil. Acesso em 02 dez. 2019, disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-05/ibge-taxa-de-analfabetismo-no-pais-cai-02-ponto-percentual-em-2017>.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90.

Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. Revista Portuguesa de Educação, 22(1), pp. 105-143

Pacheco, J. & Oliveira, M. R. N. S. (2013). Os Campos do Currículo e da Didática. Capítulo 2. p. 21-44. In: Currículo, Didática e Formação de Professores. Oliveira, M. R. N. S.; Pacheco, J. Papyrus Editora.

Pagel, U. R., Campos, L. M. & Batitucci, M. C. P. (2015). Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem de biologia. Experiências em Ensino de Ciências V.10, No. 2.

Paro, V. H. (2003). Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática.

Perrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (1993). 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, p.173.

Pimentel, W. M., Ribeiro, J. & Silva, R. K. (2012). A avaliação como instrumento de aprendizagem na Educação Profissional: uma análise do Centro Territorial de Educação Profissional do sertão produtivo – Caetité/BA. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Acesso em: 05 dez. 2019, disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/132.pdf

Pinto, J. & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.

Pires, A. et al. (2005). Gestão por competências em organizações do governo. Brasília: ENAP.

Possamai, L. F. (2014). Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares: experiências curriculares na rede pública municipal de educação de Chapecó (1997-2004). Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Santa Catarina: Universidade Estadual de Santa Catarina. Acesso em 14 dez. 2019, disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2471/1/116952.pdf>

Rampazzo, S. R. R. (2011). Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem.

Rodrigues, M. S. S. & Araújo, A. C. (2015). Entre gerações de avaliação, diferente perspectiva de avaliar na escola Waldorf em Fortaleza. Anais do VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, avaliação: veredas e experiências educacionais. p.558-577. Acesso em: 02 dez. 2019, disponível em: http://www.nave.ufc.br/vi_ciae

Roldão, M. do C. (1999). Gestão Curricular: Fundamentos e práticas. Lisboa.

Roldão, M. do C. & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores. Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Santos, C. R. (2005). Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp.

Santos, S. F. (2002). “Processos de desenvolvimento de “novas práticas”: apropriação e uso de novas tecnologias. In:” Filho, A. V. e Monteiro, S. C. F. (orgs.). Cultura e conhecimento de professoras. Rio de Janeiro: DP&A.

Santos, T. J. C. P. & Alves, M. P. (2015). Perspetivas de avaliação das aprendizagens, no ensino básico. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. 10.17979/reipe.2015.0.10.437.

Saul, A. M. (1988). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

Schmitz, E. (2000). Fundamentos da Didática (7ª ed.). São Leopoldo: Unisinos.

Schon, C. K. & Ledesma, M. R. K. (2008). Avaliação da Aprendizagem. Acesso em 02 dez. 2019, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2516-8.pdf>

Schön, D. A. (2000). Formar professores como profissionais reflexivos. Porto Alegre: Artmed.

Silva, J. F. (2007). Modelos de Formação de Pedagogos(as)-professores(as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior: Limites e Possibilidades no Chão das IES. Recife: Universitária UFPE.

Silva, R. N. & Borba, E. O. (2011). A importância da didática no Ensino Superior. Acesso em: 07 dez 2019, disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>.

Soria, B. R., Bella, J. M. P., Hernández, J. D., Sunén, E. C. & Díaz, J. J. del C. (2013). Education for sustainable development: methodology and application within a construction course. In: J. Prof. Issues Eng. Educ. Pract., n. 139, p. 72-79.

Souza, N. A. (2004). Avaliação de Aprendizagem e Atuação Docente. Estudos em Avaliação Educacional. Acesso em: 24 nov. 2019, disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1018/1018.pdf>

Souza, N. A. & Boruchovitch, E. (2010). Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dec.

Tancredi, R. M. S. P. (2002). O acompanhamento do processo ensino-aprendizagem através das provas escritas. Acesso em: 05 dez. 2019, disponível em: http://www.dm.ufscar.br/~salvador/homepage/pro_ciencias_2002/materialdistribuido/Metodos%20de%20Ensino/instrumentosavaliacao.pdf

Unesco. (2016). Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial? Acesso em 26 jan. 2020, disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

Viana, I. C. (2013). Desafios do Século XXI à políticas Curriculares e formação de Professores em Portugal. Capítulo 5. p. 97-130. IN: Currículo, Didática e Formação de Professores. Oliveira, M. R. N.S. & Pacheco, J. Papyrus Editora.

Vieira, I. M. (2019). Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no Ensino Secundário. Tese de Doutorado. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. Acesso em: 01 dez. 2019, disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf

Weber, S, S, F. (2007). Avaliação da Aprendizagem Escolar: Práticas em novas perspectivas, Dissertação de Mestrado. Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Acesso em: 02 dez. 2019, disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6785/SONIAWEBER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yin, R. (1984). Case study research: Design and methods. Newbury Park, CA: Sage.

Anexos

Anexo A: Carta de Anuência para realização da pesquisa no IFRN



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA
REITORIA
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 25/2019 - RE/IFRN

25 de outubro de 2019

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, Matrícula Siape nº 1110378, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol - Natal/RN, CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada "O impacto da avaliação das aprendizagens na motivação e sucesso escolar: um estudo de caso no ensino técnico médio integrado do IFRN Santa Cruz", no âmbito deste Instituto Federal, submetida pelo aluno CRISTIANO RODRIGO GOBBI, sob a orientação do Profa. Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana, vinculado ao Programa de Mestrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho/UMINHO-Portugal, na área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

■ Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE, em 25/10/2019

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifrn.edu.br/autenticar_documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 155932

Código de Autenticação: f49869d368



Anexo B: Declaração para utilização do nome do IFRN no estudo



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300
Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

DECLARAÇÃO 23/2019 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 15 de abril de 2016 (Diário Oficial da União Ano LVII Nº-73), na pesquisa intitulada **“O impacto da avaliação das aprendizagens na motivação e sucesso escolar: um estudo de caso no ensino técnico médio integrado do IFRN Santa Cruz”**, submetida pelo aluno CRISTIANO RODRIGO GOBBI, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana, vinculado ao Programa de Mestrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho/UMINHO-Portugal, na área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação.

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Reitor

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

▪ **Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE**, em 25/10/2019 17:08:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 155939

Código de Autenticação: 5fde0747d6



Apêndices

Apêndice A: Roteiro de Entrevista Semiestruturada com profissionais da educação integrantes da Equipe Técnico Pedagógica

Roteiro da Entrevista

Parte I: Dados Pessoais

Formação acadêmica:

Tempo de serviço na área de educação:

Tempo de atuação no instituto:

Idade:

Parte II: Questionário

- 1) Você considera importante a Avaliação nos cursos integrados? Por que?
- 2) Na sua percepção, como tem se desenvolvido o processo avaliativo nesta instituição? Ele está de acordo com os documentos oficiais do IFRN?
- 3) Você percebe alguma dificuldade dos docentes para desenvolver o processo avaliativo das aprendizagens em acordo com o PPP e os PPCs dos cursos? Quais? O que faz para auxiliá-los?
- 4) A evasão nos cursos técnicos pode estar associada as dificuldades dos alunos nos métodos avaliativos e possíveis reprovações?
- 5) Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de falar?

Apêndice B: Questionário aplicado aos Docentes

Roteiro

Parte I: Caracterização do Sujeito

Tempo de formação: _____

Tempo de Atuação como Docente no Campus Santa Cruz do IFRN: _____

Idade: _____

Parte II: Questionário

- 1) Em sua percepção, quais os objetivos da avaliação de aprendizagem?
- 2) Você acredita no potencial da avaliação como instrumento motivador da aprendizagem? Justifique.
- 3) Suas avaliações servem somente para classificar os alunos ou você as utiliza para redirecionar o processo de ensino e aprendizagem? De que maneira é realizado esse redirecionamento?
- 4) Você retira questões das bibliografias complementares e suplementares apresentadas no plano de curso como sugestão para o aprofundamento do conteúdo transmitido aos alunos ou se detém ao que é apresentado em sala de aula e ao que encontra-se inserido no livro didático? Justifique.
- 5) Como desenvolve o planejamento de suas aulas?
- 6) Suas turmas têm conhecimento do conteúdo programático da disciplina, de seus objetivos, bibliografia adotada e instrumentos de avaliação empregados?
() sim () não
- 7) Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são selecionados e organizados de forma a favorecer o atingimento dos objetivos estabelecidos para a disciplina?
() sim () não
- 8) Seus alunos conhecem horário e local para os atendimentos aos Centros de Aprendizagem (CA)?
() sim () não
- 9) O conteúdo cobrado nos instrumentos de avaliação se restringe ao que foi lecionado em sala de aula em consonância ao conteúdo programático e os objetivos da disciplina?
() sim () não
- 10) Nos instrumentos de avaliação, você se atém a seguir critérios que foram anteriormente estabelecidos e apresentados aos alunos de forma clara e pontual?
() sim () não

11) Após a divulgação dos resultados, você busca discutir com a turma, em sala de aula, as questões elaboradas para avaliação dos alunos?

() sim () não

12) Você utiliza dois ou mais tipos ou métodos de avaliação em cada período?

() sim () não

13) Caso ocorram notas baixas em sua avaliação, você aplica reavaliação?

() sim () não

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(originais preenchidos e assinados)

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “O impacto da avaliação das aprendizagens na motivação e sucesso escolar: um estudo de caso no ensino técnico médio integrado do IFRN Santa Cruz”, que tem como pesquisador/a responsável **Cristiano Rodrigo Gobbi**, aluno do Instituto de Educação da Universidade do Minho, orientado pela Prof.ª Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana, os quais podem ser contatados pelo e-mail gobbbi86@gmail.com ou telefone (84)991176748. O presente trabalho tem por objetivos:

- (a) Apresentar conceitos, funções, instrumentos avaliativos os diferentes tipos de avaliação de aprendizagem;
- (b) Identificar as práticas de avaliação que os normativos configuram;
- (c) Analisar práticas avaliativas que potenciam a motivação dos estudantes;
- (d) Compreender como a motivação se reflecte no sucesso escolar dos estudantes;
- (e) Caracterizar práticas de avaliação geradoras de sucesso/insucesso escolar;
- (f) Identificar as percepções que os estudantes têm das práticas de avaliação dos professores;
- (g) Propor práticas de avaliação promotoras do sucesso escola.

Minha participação consistirá em:

- () Ser entrevistado como membro do apoio Técnico e Pedagógico;
- () Responder ao questionário aplicado aos Docentes;
- () Responder ao questionário aplicado aos Estudantes.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data. _____
