



**INSTITUTO
FEDERAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado**

SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTOS E AS CONCEPÇÕES DOS
DOCENTES DO IFMT CÂMPUS SÃO VICENTE**

**Cuiabá
2018**

SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTOS E AS CONCEPÇÕES DOS
DOCENTES DO IFMT CÂMPUS SÃO VICENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá - UNIC, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes, linha de pesquisa Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação da Professora Dra Edione Teixeira de Carvalho.

**Cuiabá
2018**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732a

LIMA, Sílvia Diamantino Ferreira de

Avaliação da aprendizagem: contextos e as concepções dos docentes do IFMT Câmpus São Vicente/ Sílvia Diamantino Ferreira de Lima– Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação

Xi. f.; cm. 100 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de stricto sensu, Mestre em Ensino, Currículo e Saberes Docentes, linha de pesquisa Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2018

Orientador: Prof.^a Dra. Edione Teixeira de Carvalho

1. Ensino Aprendizagem. 2. Ensino Médio Técnico 3. Docentes

CDU: 371.013

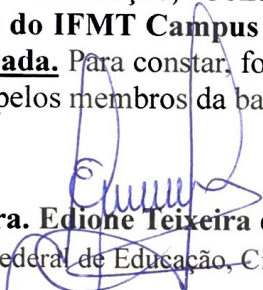
Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DO EXAME DE DEFESA

Aos vinte e sete dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso em Rede com a Universidade de Cuiabá, na Sala E-211 da Pós-Graduação, *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva”, sob a presidência da Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho, CPF 547.399.851-87 como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel, CPF 085.641.831-53 como Examinadora Interna, e a Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie, CPF 395.272.639-72 como Examinadora Externa reuniram-se a banca de Exame de Defesa Pública de Mestrado de **Silvia Diamantino Ferreira de Lima** matrícula **2016280660011**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada "**Avaliação, Contextos e Concepções das Práticas Pedagógicas dos Docentes do IFMT Campus São Vicente**" foi apresentada e após a arguição da banca foi **aprovada**. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, vai assinada pelos membros da banca examinadora.

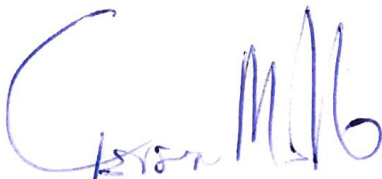

Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho – Orientadora / Presidente da Mesa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT


Profa. Dra. Cilene Maria Lima Antunes Maciel - Examinadora Interna
Universidade de Cuiabá - UNIC


Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie - Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 27 de Agosto de 2018.




Prof. Dr. Geison Jader Mello
Programa de Pós Graduação em Ensino- PPGEn
Campus Cuiabá - IFMT

Prof. Dr. Geison Jader Mello
Coordenador do Programa de
Pos-Graduação em Ensino - PPGEn
Campus Cuiabá - Cel Octayde J. da Silva - IFMT
SIAPE 1965045 - Portaria nº 1962 de 14/07/2016

DEDICATÓRIA:

À ABBA, PAPAI DO CÉU

*Ao meu esposo Expedito,
amor Incondicional, Mamãe, por sempre orar por mim.*

Aos meus Filhos:

Miriã e Elias,

genro Jamesson, nora Leticia,

Ao meu neto Israel

AGRADECIMENTOS

Muito mais do que palavras de agradecimento, quero ter uma vida de gratidão a Deus, meu Pai por ter sido presente nos momentos de lutas e dificuldades, ter segurado nas minhas mãos quando achei que tudo era vão. A Ele a Glória, a Honra, O Louvor e toda a minha Adoração... serei sempre grata.

Agradeço:

Minha família, esposo Expedito, por suportar minhas ausências, falhas, choros, teimosias, inseguranças e acreditar, enfim, conseguimos.

Aos meus filhos Miriã, Elias, Lucas (*in memorian*), meu neto Israel, minha alegria, por quem eu me dedico. Ao meu genro Jamesson e minha nora Letícia, minha geração bendita.

Minha mãe Raimunda guerreira, a quem devo a ousadia e teimosia que me levam a ser pesquisadora. E aos meus irmãos Francisco, Josimar, Sonia e Soraia que mesmo a distância se alegram com este momento.

Ao meu pai Antônio (*in memorian*), quando eu aos 5 anos de idade, me disse: você “*será doutora*”, um sonho ainda não concluído, mas estamos na caminhada.

Aos meus familiares, principalmente aqueles que poderei inspirar a sonhar e realizar, são muitos sobrinhos, cunhadas, cunhados, obrigada.

Minha família na fé, Igreja Manancial, por me encorajarem e intercederem por nós.

Colegas do curso de Mestrado em Ensino, pela convivência agradável, e no qual desenvolvemos um sentimento de comunhão, muitas risadas e choros.

Meus mestres e incentivadores que me impulsionaram a estudar, Pastor Sergio Alves.

Amigos: Lívio Wogel e Fábio Alves, meus gestores que fizeram tudo o que foi possível para que eu pudesse terminar esta jornada. E colegas de trabalho por suprirem minha ausência.

Aos colaboradores participantes desta pesquisa docentes e estudantes por confiarem a mim seus anseios e alegrias. Em especial ressalto a minha amiga Eliane Silva, que com carinho e zelo fez a revisão final deste trabalho

Aos meus professores do curso Mestrado em Ensino, vocês são heróis, para mim, referências generosas que carregarei na minha memória e prática profissional.

Durante este período de 2 anos de preparação, leituras, aprendizado, me apeguei a minha orientadora Dr^a Edione, que calçou-se de humildade, e de generosidade para oferecer ajuda quando pensava que não conseguiria ... mais que professora se tornou uma amiga e tutora. Honro a sua vida. Muito Obrigada!

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”
(Rubem Alves)*

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos docentes que atuam no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, Câmpus São Vicente. A relevância da temática é presumida pois, a avaliação escolar impacta no processo de ensino aprendizagem, sendo o meio de definir o sucesso ou o fracasso do estudante. A investigação científica apoia-se na perspectiva qualitativa, e através da análise do discurso das entrevistas realizadas com nove (9) docentes da instituição, evidencia-se as concepções de avaliação predominantes. Para oferecer mais sustentação a esta análise, um questionário foi aplicado a vinte e cinco (25) estudantes do Ensino Médio da mesma instituição, para evidenciar as tendências sobre a avaliação da aprendizagem. Analisa-se também o que enuncia a Lei LDBEN 9394/96, a Organização Didática do IFMT e os relatórios das atas sobre desempenho dos estudantes. Preconiza-se que nas concepções sobre avaliação da aprendizagem ou avaliação escolar, duas lógicas evidencia-se: Avaliação Classificatória, centrada em resultados, notas e no mérito do estudante e a Avaliação Formativa, que focaliza nas conquistas e no processo de aprendizagem dos estudantes. Apresenta-se neste cenário uma contextualização desta dualidade e situa o objeto desta investigação frente aos antecedentes teóricos sobre avaliação da aprendizagem Allal (1986), Villas Boas (2014), Luckesi (2002,2011) Hoffmann (2014), Perrenoud (1998) e Vasconcellos (1989). Busca-se entender a avaliação da aprendizagem situando o nosso objeto – concepção de avaliação - e as relações destas com o ambiente interno da instituição e com as leis e diretrizes sobre avaliação escolar. O trabalho foi significativo, pois foi possível através da análise do discurso dos sujeitos participantes, do questionário aplicado aos estudantes e das ponderações sobre os dados dos resultados da instituição, evidenciar as tendências sobre a avaliação da aprendizagem consolidadas nas concepções dos docentes.

Palavras-Chaves: Avaliação da Aprendizagem; Concepções; Docentes; Ensino Médio Técnico.

Abstract

This dissertation aims to investigate the conceptions about learning evaluation of teachers who work in high school at the Federal Institute of education science and technology of Mato Grosso, IFMT, Câmpus São Vicente. The relevance of the theme is assumed the school assessment impacts on teaching learning process, being the means to define the success or failure of the student. Scientific research based on qualitative perspective, and through discourse analysis of interviews with nine (9) teachers of the institution, the predominant evaluation conceptions. To offer more support to this analysis, a questionnaire was applied to twenty-five (25) high school students from the same institution, to highlight the trends on the evaluation of learning. Also analyzed what sets out the law LDBEN 9394/96, the IFMT, and Didactic Organization reports the minutes about students ' performance. Recommends that the conceptions of learning evaluation or assessment, two shows logical: assessment Qualification, focused on results, and notes on the merit of the student, and the Formative Evaluation, which focuses on achievements and on learning process of the students. In this scenario a contextualization of this duality and is the object of this investigation against the theoretical background on learning evaluation Allal (1986), Villas Boas (2014), Luckesi (2000.2011) Hoffmann (2014), Perrenoud (1998) and Vasconcellos (1989). The aim is to understand the learning evaluation placing our object-design and evaluation of these relations with the internal environment of the institution and with the laws and guidelines on school evaluation.

Key words: Qualifying Assessment, Formative Assessment, Conceptions, Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perspectivas Avaliação Classificatória e Formativa (Mediadora).....	2727
Figura 2 - Tipos de Regulação	30
Figura 3 - IFMT Câmpus São Vicente	31
Figura 4 - Trajetórias da Pesquisa	43
Figura 5 - Três Dimensões dos Dados da Pesquisa	45
Figura 6 - Eixos de Categorização.....	59
Figura 7- Pontos de debate para Organização Didática, Propostos pelos docentes.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População de 4 à 17 Anos Que Não Frequentam Escola no Brasil 2015	3434
Gráfico 2 - Índices de Aprovações, Reprovações e Abandono 2014.	36
Gráfico 3 - Índice dos 1ºs Anos do Ensino Médio do Brasil 2014.	36
Gráfico 4 - Índices do primeiro ano do Ensino Técnico Câmpus São Vicente 2014.	37
Gráfico 5 - Resultados do Ensino Médio em 2014 Nacional, nos 1º anos e em Câmpus São Vicente	37
Gráfico 6 - Clareza sobre os Critérios de Avaliação	51
Gráfico 7 - Preferências por Instrumentos Avaliativos	55
Gráfico 8 - Situações de Arbitrariedade na Avaliação (estudantes).	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
CFH - Ciclo de Formação Humana
DAD - Departamento de Apoio ao Discente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMT - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OECD - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINPROSP - Sindicato dos Professores de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1414
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM- AVANÇOS E ENTRAVES	19
2. CENÁRIOS E CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.	31
2.1 Cenário Externo	32
2.2 Cenário Interno	35
3. CAMINHOS DA PESQUISA	40
3.1 Opção Metodológica	40
3.2 Universo da Pesquisa	41
3.3 Sujeitos da Pesquisa	42
3.4 Percursos da Pesquisa	42
3.5 Coleta de Dados	43
3.6 Categorização	44
3.7 Triangulação	45
4. ANÁLISES DE RESULTADOS- FOCO NAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	47
4.1 Perfil Profissional - Anseios e Conquistas dos Docentes	48
4.2 Metodologia de Avaliação da Aprendizagem – Processos e Estratégias	49
4.3 Instrumentos e Recursos Avaliativos	52
4.3.1. Provas e Testes	53
4.4 Fraquezas e Ameaças, Fortalezas e Oportunidades	57
4.4.1 Ameaças e Fraquezas	57
4.4.2 Fortalezas e Potencialidades	58
4.5 Vivências e Experiências na Avaliação	58
4.5.1 Atitudes Frente ao Fracasso dos Estudantes	60
4.5.1.1. Vivências e Contextos Amorosos.	63
4.6 REFLEXÕES DA PESQUISA	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	75
APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista com os Docentes	75
APÊNDICE B - TALE	76
APÊNDICE C – TCLE	77
APÊNDICE D - Parecer Consubstanciado de aprovação CEP	79
APÊNDICE E - Gráficos de Questionário aplicado aos Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária Câmpus São Vicente. IFMT	85

INTRODUÇÃO

Em meio a um cenário educacional, no qual as políticas públicas governamentais promovem avaliações externas em larga escala, no âmbito da Educação Básica, como forma de mensurar e diagnosticar a efetivação da aprendizagem dos alunos, a temática avaliação ganha destaque e torna-se objeto de estudo.

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi instituído em 1990 e, desde então, faz levantamentos que subsidiam a formulação das políticas públicas nos sistemas municipal, estadual e federal com intuito de melhorar a qualidade do ensino e desvelar fatores de influência no desempenho dos estudantes.

Além dos exames em larga escala, outros mecanismos também se somam à busca de indicadores de qualidade na educação e, por meio do Censo Escolar, mantém-se a base de dados quantitativos dos estudantes da Educação Básica em todo o Brasil.

É possível saber, com esses indicativos, que as políticas públicas governamentais avançaram muito no que diz respeito à ampliação das matrículas da Educação Básica, entretanto, ainda se faz necessário muito esforço para alcançar a universalização do processo de ensino.

Nesse contexto, percebe-se que, não é o aspecto quantitativo que demonstra a qualidade na educação, o que se evidencia, não só nos exames de desempenho e nas taxas de evasão escolar, como também nos altos índices de reprovação que, segundo Censo Escolar de 2017 é de 20,2%.

Dessa forma, é evidente que o grande obstáculo da Educação em efetivar a universalização e o ensino de qualidade, encontra-se no Ensino Médio e é, portanto, nessa fase, em que se faz imperativo o apoio do governo, principalmente nas ações que envolvem o Novo Ensino Médio – proposta de reforma curricular que fomenta debates sobre a ampliação da jornada escolar, o percurso formativo optativo e o fortalecimento da Educação Profissional.

Sendo assim, para os gestores e educadores que atuam no Ensino Médio, ainda recaem desafios decorrentes do baixo desempenho dos estudantes que concluem o Ensino Fundamental. Uma pesquisa do INEP (Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), divulgada em 2016, aponta que 8 (oito) em de cada grupo de 10 (dez) estudantes, que estão concluindo o Ensino Fundamental não apresentaram aprendizado adequado em Matemática.

O resultado desta pesquisa aponta que somente 20% dos estudantes brasileiros possuem o desempenho esperado nesta área do conhecimento, e portanto, 80% destes estudantes têm dificuldade em Matemática e será um obstáculo a ser superado na próxima etapa da escolarização, o Ensino Médio. Os docentes que atuam no Ensino Médio precisarão detectar estas dificuldades no conhecimento matemático e planejar intervenções que visem a superação desse obstáculo.

Neste cenário o INEP apresenta uma preocupação sobre a ineficácia dos objetivos do Ensino Fundamental, certamente a falta de requisitos mínimos dos conhecimentos básicos irá dificultar o desempenho dos estudantes na próxima etapa da Educação Básica, isto é o Ensino Médio.

Neste sentido é desafiador conhecer as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes atuantes no Ensino Médio, por ser este o maior obstáculo educacional da Educação Básica onde há as maiores taxas de evasão e reprovação.

Segundo o IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-, que no ano de 2015 divulgou o PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, mostram que 84,3% dos jovens entre 14 e 17 anos estão matriculados, porém destes somente 62,7% do total de matriculados estão no Ensino Médio. Além da enorme quantidade de jovens em distorção idade-série, temos aproximadamente 1,5 milhão de jovens fora da escola.

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que se propõe a avançar nos estudos sobre avaliação da aprendizagem, pois compreende-se que é um processo contínuo e permeia todas as ações didático-pedagógicas.

O objetivo desta investigação científica compreende conhecer as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes que atuam no Ensino Médio, especificamente com as turmas dos primeiros anos do Curso Técnico em Agropecuária do IFMT Câmpus São Vicente, concentrando-se nos anos de 2014 a 2016.

Quanto aos Objetivos Específicos, aspiramos:

- ✓ Entender as práticas avaliativas predominantes no discurso dos docentes.
- ✓ Analisar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos docentes;
- ✓ Observar os padrões e os instrumentos avaliativos utilizados;

- ✓ Relacionar as concepções de avaliação dos docentes do IFMT Câmpus São Vicente com as concepções propostas nos documentos oficiais da instituição;
- ✓ Contribuir com os dados sobre a avaliação escolar para as ações de promoção da permanência e do êxito escolar dos órgãos de regulação internos e externos ao Câmpus.

No primeiro capítulo, intitulado: **Avaliação da Aprendizagem: Avanços e Entraves**, apresentou-se uma retrospectiva histórica da educação brasileira, frisando o fato de o processo de democratização ter ampliado a escolarização da população sem, contudo, conseguir evidenciar o direito à aprendizagem. Outrossim, foram apresentadas as bases teóricas das concepções de avaliação da aprendizagem, de acordo com alguns pesquisadores da esfera educacional. Este diálogo histórico traz à tona os paradigmas educacionais que estiveram, e ainda estão influenciando as tendências pedagógicas no Brasil.

No segundo capítulo, intitulado: **Cenários e Contextos da Avaliação da Aprendizagem**, foi feito um aprofundamento sobre o panorama e a situação da avaliação da aprendizagem no *locus* da instituição pesquisada. Ademais, tratou-se dos índices comparativos sobre resultados do ano de 2014 do Ensino Médio no Brasil, em confronto com os resultados finais desta etapa de estudo da escola pesquisada. Este ano de recorte foi escolhido por ser o mais recente disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, no Censo Escolar organizado pelo INEP, no início deste estudo.

Estes indicadores são dados exploratórios que foram fundamentais para a delimitação do objeto da pesquisa. E assim, focando no objeto da investigação científica, busca-se responder as tendências conceituais dos educadores que atuam na escola, estendendo a análise para além dos resultados numéricos, isto é, ouvir o docente sobre suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem.

No terceiro capítulo, intitulado: **Caminhos da Pesquisa** tratou-se dos materiais e métodos e o percurso trilhado pela pesquisadora no enfoque sobre as concepções de avaliação da aprendizagem.

No quarto, intitulado: **Análises de Resultados - Foco nas Concepções de Avaliação da Aprendizagem**, retratou-se o resultado das entrevistas realizadas com nove (9) docentes atuantes no primeiro ano do Ensino Médio Técnico, do Câmpus São Vicente- IFMT. Outro instrumento utilizado foi um questionário aplicado aos estudantes, e que os dados foram organizados em forma de gráficos e estão

integrados no apêndice deste trabalho. Já as questões mais relevantes foram selecionadas para a análise, dentro de uma visão não isolada dos demais dados no capítulo de análise.

As vozes que foram possibilitadas pela entrevista com os docentes, trazem uma rica fonte que permitiu compreender a realidade do contexto da instituição. As entrevistas foram gravadas, e em seguida transformadas em textos que possibilitaram a categorização dos fenômenos, para aglutinar ideias semelhantes e aspectos isolados dos pensamentos expostos.

A lógica das concepções de aprendizagem tem um sentido dual e contraditório que consideramos importantes. A dualidade entre concepção Classificatória e concepção Formativa ou Mediadora¹ (Hoffmann, 2014), coexistem no cenário da educação.

É iminente que nos documentos organizacionais das escolas possam conter a dualidade e contraditoriedade na avaliação da aprendizagem. Inicialmente há uma defesa de que os aspectos qualitativos devem prevalecer, e depois contradizem-se relatando os escores matemáticos, notas e conceitos, evidenciando os aspectos quantitativos no processo de escolarização.

Buscou-se perceber nos discursos dos docentes entrevistados, se havia manifestações desta prática dual nas concepções da avaliação da aprendizagem e para isto optou-se por uma abordagem de **Pesquisa Qualitativa**.

Foi perceptível que esta temática é muito relevante para os profissionais da educação, uma vez que, para a maioria, reflete na avaliação da aprendizagem ou na avaliação escolar o objetivo maior das práticas pedagógicas. Essas vozes trouxeram uma rica fonte que permitiu compreender a realidade do contexto da instituição.

Com efeito, é inegável que o termo avaliação da aprendizagem é distante da realidade de alguns profissionais da educação, que acabam reproduzindo um modelo de julgamento que está a serviço de um sistema educacional classificatório e, portanto, não conseguem identificar o que o aluno sabe e o que ainda está por desenvolver.

Diante dessa realidade, é essencial discutir mais acerca do tema, a fim de preservar a nobre essência da educação e não fazer dela um entrave no desenvolvimento dos estudantes.

¹ No capítulo 1 deste trabalho trataremos sobre a utilização pelos teóricos dos termos Avaliação Mediadora ou Avaliação Formativa .

Ao término as considerações finais a respeito das descobertas aqui apresentadas, bem como a listagem das obras que compõem as referências bibliográficas que subsidiaram este trabalho.

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - AVANÇOS E ENTRAVES

Neste capítulo expõe-se um breve histórico da educação no Brasil e as influências dos pensamentos pedagógicos que impactam sobre as concepções sobre a avaliação escolar.

Para compreender corretamente o rumo tomado pela avaliação escolar no âmbito nacional, é imprescindível compreender as históricas transformações do modelo educacional em sua totalidade.

Não é incomum ouvir pessoas lembrando das formas de organização escolar nas quais os professores tinham atitude austera, e os pais lhes delegavam a responsabilidade pela educação, sendo a estes dado o poder de, inclusive, aplicar castigos físicos – as famosas “palmatórias”. Entretanto, serão aqui ressaltados dois fatores que mudaram os paradigmas da educação no Brasil: o primeiro foi o movimento democrático dos anos 80, concretizado com a aprovação da Constituição de 1988.

A Carta Magna reconhece a criança como um cidadão de direito; a escolarização, por conseguinte, passa a significar além de uma maneira de viabilizar o trabalho fora do lar exercido pelos pais, agora, fala-se do atendimento às necessidades da criança de se desenvolver. Para confirmar essa ideia, reporta-se à propaganda do Ministério da Educação Cultura e Lazer (MEC) de 1998 em que Pelé, desportista mundialmente aclamado, cantava: “ABC, ABC toda criança tem que ler e aprender...”. O direito à escolarização necessita estar atrelado ao direito à aprendizagem, é necessário democratizar as instituições e as práticas pedagógicas, sobre isto afirma Bobbio (2002):

[...] a democracia não se refere só à ordem do poder público do Estado, mas deve existir em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Começa na relação interindividual, passa pela família, a escola e culmina no Estado. Uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas. (p.36)

O segundo fator de relevância diz respeito às contribuições dos estudos da psicologia e também a emergência da concepção pedagógica renovadora que teve sua efervescência em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este movimento propunha um novo princípio educacional em defesa de um ensino público, gratuito e laico no país. As ideias passaram a influenciar a busca de soluções contra

a hegemonia da educação tradicional vigente – influenciada pela Igreja Católica, que diferenciou o ensino dado a população burguesa e os oferecidos aos pobres, aos indígenas e aos negros. (Romanelli, 1987)

Mais à frente, no período militar, a grande influência foi do tecnicismo, que propunha uma educação arraigada em técnicas de memorização e repetição. Nesse ambiente, os educadores eram instrutores que precisavam fazer os estudantes fixarem conteúdos, desconsiderando as diferenças individuais.

O modelo de educação neste período foi inspirado pelo behaviorismo – como é chamado o desenvolvimento da teoria de Skinner (2003). Baseia-se no estímulo à resposta, a fim de modelar o comportamento do indivíduo, criando padrões irrefutáveis. Este modelo ocupa-se pelo aperfeiçoamento da ordem social vigente, servindo diretamente ao sistema produtivo – ao empregar a tecnologia comportamental de reproduzir o *status quo* da sociedade e do mercado de trabalho.

Com a abertura democrática, após os 21 anos de militarismo, a busca por um novo modelo de educação pública passa a figurar uma grande preocupação dos educadores, que passaram a preocupar-se com as diferentes formas de aprender dos diversos estudantes, bem como a não violência. Sobre isso, Saviani (2005) afirma:

Na década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2003 e 2005). Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (p.263).

As preocupações com novas tendências de educação inspiradas no pensamento da psicologia experimental apontam para uma alteração sobre quem são os novos estudantes, outrora excluídos, e de que forma os professores podem ensinar garantindo a democratização do conhecimento. Sobre o assunto, afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão de conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à

elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo para responder às suas necessidades e aspirações imediatas (melhoria de vida) e a sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (p.12)

A ampliação do atendimento à demanda das classes populares garante o acesso à escola, mas não garante a efetiva aprendizagem destes estudantes. Sendo a avaliação escolar classificatória o principal entrave da inclusão e do processo de democratização da aprendizagem. Um dos maiores desafios pedagógicos é a mudança nos paradigmas da Avaliação Escolar ou Avaliação da Aprendizagem que podem ser sinônimas, se a finalidade estiver pactuada com o processo de ensino-aprendizagem. Ferreira (2002) diz:

A avaliação é um procedimento útil e necessário para redirecionar qualquer prática, seja ela individual ou coletiva. No âmbito escolar, se apresenta como uma alternativa para a tomada de decisões pedagógicas. No entanto ela é uma prática que se arrasta por séculos sem muitas mudanças, desde que passou a ser usada de forma sistemática no processo ensino-aprendizagem. (p.23)

Segundo Anastasiou (2005, p.20), “[...] no processo de ensinagem², a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo [...]”. Como afirma Ferreira (2002), sobre o processo de inércia da avaliação da aprendizagem, as mudanças necessárias não estão atreladas à novas técnicas e/ou métodos, mas como afirma Hoffmann (2014), uma consciência crítica com embasamento teórico.

Assim o aumento da demanda de estudantes na educação básica gerou também uma preocupação de não responsabiliza-los pelo fracasso nos estudos. Uma nova preocupação surge de que a educação, não somente se desenvolva quantitativamente, mas sobretudo de forma qualitativa.

Hoje a escolarização avançou muito no atendimento quantitativo da Educação Básica e Ensino Superior. O aumento da demanda de estudantes atendidos no Ensino Médio, considerando os jovens de 14 a 17 anos, já atinge patamares de 82,6% segundo o MEC³.

O Estado, enquanto mantenedor das políticas de escolarização, estabeleceu a avaliação externa para mensurar a proficiência dos alunos em várias áreas de

2 O termo Ensinagem, é utilizado pela pesquisadora Anastasiou, por que se refere ao conceito do processo de ensino-aprendizagem considerando que estes processos são interdependentes.

3 Fonte: MEC/Inep/DEED/CSI.

conhecimento, a partir da Prova Brasil no Ensino Fundamental e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Várias críticas são feitas, pois estas avaliações acabam por ditar às escolas os currículos a serem trabalhados nos Componentes Curriculares.

Diante desta massificação das avaliações externas, alguns aspectos fundamentais que interferem sobre o rendimento escolar não conseguem ser contemplados. A finalidade é diagnosticar a educação no país para justificar o processo decisório e as políticas públicas educacionais em todos os âmbitos.

A avaliação em larga escala na educação, preconizada pela LDBEN 9394/96, redefine o papel do Estado, é a influência do pensamento neoliberalista segundo Peroni (2000)⁴ de estado mínimo, mas com controle e regulação das políticas sociais.

Este trabalho não tem o foco de analisar esta influência das avaliações externas mas contudo, compreender no interior da escola, na qual a finalidade da avaliação escolar seria a de promover a aprendizagem, e que prevalece o caráter classificatório e excludente.

Isso é afirmado por Villas Boas (2014 p.28) em: *“A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos (...) Quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa lugar de destaque”*. Isso se reflete nos dados numéricos sobre a reprovação e altos índices de abandono da escola pelos estudantes do Ensino Médio em todo o país. Sobre isto, Luckesi (2011) também afirma:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isto aconteça é que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento. (p.185).

Dentro desta dinâmica de mensuração, o docente sai do papel do professor que ensina e se investe de autoridade de juiz para julgar e dar uma nota. O posicionamento ideal da prática de sala de aula seria a Avaliação Mediadora ou Formativa, cujo caráter participativo permite a utilização de resultados prévios de avaliação para reelaborar e redimensionar as intervenções junto as discentes.

A Avaliação se torna um mecanismo isolado da prática pedagógica quando a finalidade do processo não fica clara para os envolvidos no processo de ensino

4 A Prof. Dr^a Vera Maria Vidal Peroni, é professora atualmente em UFRGS, e suas pesquisas muito contribuem para a compreensão do modelo econômico e as influencias nas políticas públicas, neste artigo: O ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 90 UFMS 1990. Fui aluna do curso de graduação em Pedagogia UFMS (1998-2001) a quem agradeço e honro.

aprendizagem e isto se evidencia quando temos um período próprio, fixo, isolado para que ocorra, priorizando o aspecto classificatório, dando assim pouca ênfase a devolutiva e ao processo de auto avaliação que o próprio estudante deveria desenvolver numa caminhada para autonomia e compromisso com seu aprendizado.

Ao perceber os sentidos da avaliação escolar, evidencia-se uma prática pedagógica sócio interacionista, defendida por Vygotsky (1998), no livro *A Formação Social da Mente*. Para o autor, o desenvolvimento e a aprendizagem são interdependentes, sendo assim, para ensinar é necessário conhecer o desenvolvimento do estudante, garantindo que os desafios propostos colaborem para o aprendizado.

O autor explica sobre a aprendizagem real (o que o indivíduo consegue realizar com autonomia) e a aprendizagem potencial (o que o indivíduo consegue realizar com mediação). Sendo assim, para conhecer o ponto de partida do desenvolvimento do aluno, o professor deverá avaliá-lo num processo descrito como diagnóstico. Dentro da escola o professor se torna o principal mediador do estudante na conquista de seu conhecimento potencial, este percurso entre o saber construído e o saber em construção é denominado por Vygotsky (1998) como ZDP.

[ZDP] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1998, p.97).

Nesta perspectiva a função da avaliação escolar tem o papel de auxiliar o professor ao elaborar seu plano de aula e subsidie-o para redefinição do seu planejamento. Isso diferencia a avaliação do exame – que em algum momento específico pode ser utilizada a mostrar resultados. Isso é essencial, caso contrário o mestre acaba por reproduzir o modelo social da discriminação, assim como afirma Luckesi (2011),

[...] o professor traduz um modelo social, traduzido num modelo pedagógico, que reproduz a distribuição social das pessoas: os que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” no início de um processo de aprendizagem permanecerão nas mesmas posições, no seu final. Os “bons” serão “bons”; os “médios” serão “médios” e os “inferiores” serão “inferiores”. A curva estatística, dita normal, permanecerá normal. Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois, a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no contexto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do

ponto de vista da sociedade. Os mais aptos, socialmente permanecem na situação de mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desde modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social". (LUCKESI, 2011a, p. 84).

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola se torna reprodutora da cultura de classe dominante, validando, portanto, a divisão de status entre as classes sociais a partir de um sistema de avaliação escolar legítima, conforme relata Vasconcellos (2007).

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida que separa os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante. Juntos aos aptos: convidando-os a fazer parte, tomarem seus justos lugares. Junto aos inaptos: impingindo-lhes a inculcação, a domesticação, convencendo-os de que são incapazes e por isso merecem o lugar que têm na sociedade (2007, p. 29).

Para utilizar a avaliação escolar como promotora da inclusão e do desenvolvimento do estudante é preciso que a concepção de avaliação escolar dos professores esteja coadunando com o arcabouço teórico de muitos pensadores, dentre eles) Luckesi (2011), Vasconcellos (2007), Villas Boas (2014), Hoffmann (2014), Allal (1986) e Perrenoud (1998) Ferreira (2002).

A Avaliação Formativa necessita de um embasamento teórico metodológico para sua aplicação e este é um dos principais entraves, pois os autores propõem um olhar investigativo sobre o processo de ensino aprendizagem além de um feedback. A avaliação possui uma complexidade por envolver a natureza humana e está contida no olhar avaliativo do professor, imbuído de suas concepções de educação, tal qual afirma Hoffmann (2014).

O olhar avaliativo é por natureza complexo e multidimensional. Caracteriza-se justamente por interpretações de diferentes intensidades e matizes (qualidade), sobre as múltiplas dimensões do aprender de cada aluno (aprendizagem) que se realizam partir de concepções de educação, de sujeito, de sociedade também diferentes (avaliação). Dessa forma, os "juízos" de cada avaliador são sempre complexos e subjetivos à medida que se originam dessa trama de conceitos multidimensionais. (p. 26-27).

Portanto, é imprescindível reconhecer que há multiplicidade do olhar de quem avalia, e que gerará uma falta de uniformidade do processo, bem como nos resultados,

e torna-se difícil mensurar por notas ou conceitos. Contudo, é também a oportunidade de reconhecer cada indivíduo como “sui generis”. Tanto o professor como o estudante são seres únicos, portanto complexos, e a avaliação escolar deve considerar esta complexidade.

Outra contribuição dos aspectos da avaliação é processual, e envolve o tempo real ao ensino tendo característica de acompanhamento, conforme afirma Villas Boas (2014 p.39) “A avaliação formativa é a que engloba as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico”.

Esta avaliação não deve ser somente uma observação se o estudante realiza ou não as tarefas a ele atribuídas, mas como ele a faz, o processo é tão importante quanto as respostas ou resultados. As avaliações informais são bem-vindas, se apoiadas pelo olhar consistente do professor sobre o alcance dos objetivos, e do estudante comprometido com o alcance de suas metas.

Dentro da concepção da Avaliação Formativa ou Mediadora, o processo avaliativo deixa de ser ponto de chegada (resultados) para ser o ponto de partida das ações docentes e discentes. Segundo Hoffmann (2014):

O processo avaliativo está fundamentado em valores morais, em concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Essas concepções regem o fazer avaliativo e lhe dão sentido. É preciso pensar, em primeiro lugar, sobre as concepções vigentes entre educadores antes de discutir metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem se levar em conta o que significa “avaliar” é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. (p.13).

Traçar caminhos que levem a escolarização para o nível desejado de aprendizagem do aluno, que é a finalidade do ensino e, portanto, também devem ser o objetivo da avaliação, que deverá estar a serviço do aprendizado e da facilitação para o ensino.

Dentre os autores que tratam da avaliação e da concepção Formativa, Hoffmann (2014 p. 21) avança ao afirmar que: “(...) a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa”, se, portanto, a avaliação formativa for sem intervenção mediadora, não cumpre sua função de acompanhar e regular o ensino. Outra autora que contribui neste sentido é Villas Boas (2014), ao afirmar que o feedback é o elemento chave para informar os interessados no processo sobre a distância entre o que o aluno já sabe e o que necessita aprender e ao docente

fornece subsídios para planejar intervenções e assim mediar o processo de aprendizagem.

Isso é preocupante, pois, se a finalidade da escola não é aprovar ou reprovar, mas o ensino, os estudantes precisam ter o direito de aprender e de serem respeitados nos seus tempos e modos de desenvolvimento. Estas garantias estão previstas na LDBEN (9394/96), que é princípio na educação, “*a igualdade de condições para o direito ao acesso e a permanência*”.

O grande equívoco da prática Avaliativa Classificatória é sempre justificar-se com um: “**para**”, estudar **para** a prova, estudar para ir **para** o segundo ano, estudar **para** ter um bom emprego. A motivação do aprender pelo prazer que o conhecimento pode proporcionar se esvanece frente a urgência da aprovação.

Para Hoffmann (2014) a concepção ou crença classificatória da avaliação é:

[...] a crença no sistema tradicional de avaliação como responsável por uma escola competente (visão bastante saudosista da escola exigente, rígida, detentora do saber) que, no entanto, não encontra respaldo na realidade com a qual nos deparamos nesse momento. (p.16-17).

A prática de avaliação tradicional é focada no rigor de reproduzir o conhecimento acumulado considera que o processo da aprendizagem é externo, portanto, o professor tem o controle de estimular e alcançar resultados previstos de forma linear, sem levar em consideração que o aluno sujeito da aprendizagem interage com o conhecimento, e assim, este processo é mais complexo. Souza (p.129, 2003), sobre a prática avaliativa tradicional diz: “Pressupondo uma homogeneidade da clientela escolar, ela propõe igualdade de condições a classes heterogêneas, com contextos de vida diferentes. Desconsidera, dessa forma, a especificidade de cada um, o ritmo de aprendizagem próprio de cada aluno “.

Imperativo se faz compreender que a medição, nota ou conceito na avaliação escolar não é errado. O problema é interpretar estes dados, afirma Vasconcellos (2007), para compreensão das aquisições de aprendizagem dos estudantes. E depois elaborar as mediações necessárias para superar conflitos de conceito ainda não estruturados, e que, portanto, estão em desenvolvimento.

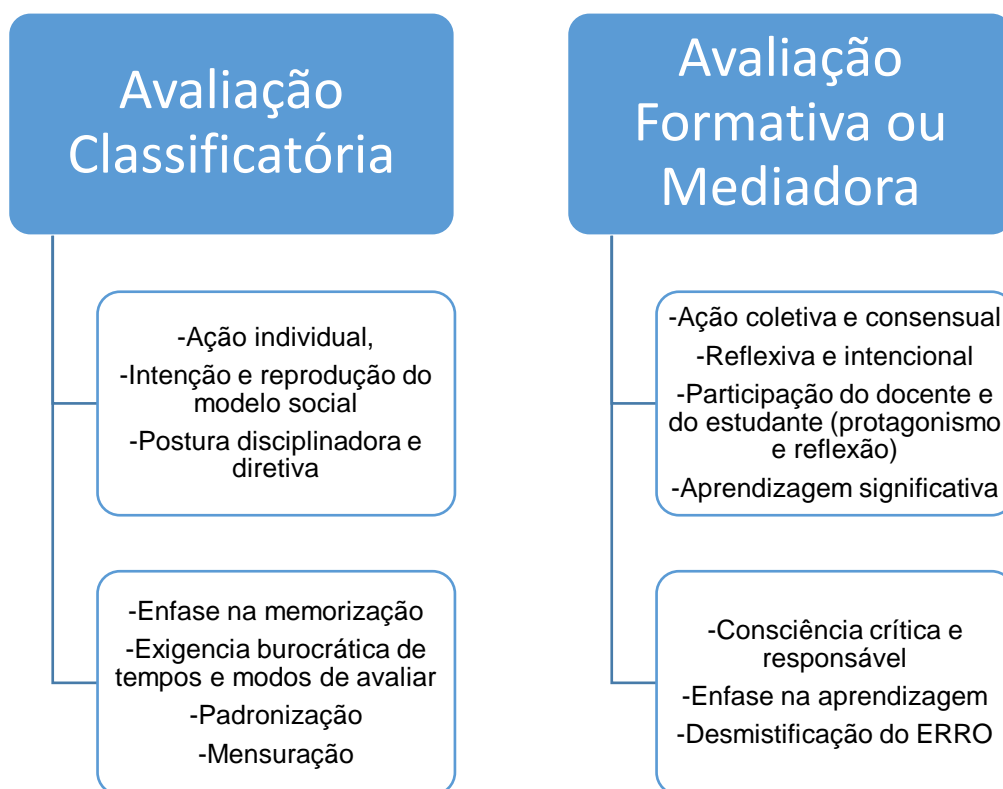
O que considera-se como avaliação escolar classificatória e excludente é a ação docente que não serve a finalidade da aprendizagem. Sobre isto Souza afirma que:

A avaliação do rendimento escolar é um processo amplo que envolve a medida e ultrapassa-a. Compete à avaliação a análise dos dados obtidos pela

mensuração de acordo com critérios advindos do processo de ensino, tendo em vista o encaminhamento de decisões educativas (SOUZA, 2003, p. 115).

Neste confronto entre duas concepções de avaliação da aprendizagem caracterizamos estes dois pensamentos, com o apoio teórico dos autores para representar a dualidade nos sentidos e finalidades:

Figura 1 - Perspectivas Avaliação Classificatória e Formativa (Mediadora)



Fonte: A autora 2018.

O contexto escolar reflete duas lógicas sobre a avaliação da aprendizagem: a formativa, cujos aspectos mais relevantes estão sobre as conquistas do estudante e busca revelar os seus saberes; e a classificatória, na qual prevalece a medição do conhecimento e visa detectar se o discente atingiu a média prevista, para definir aprovação ou reprovação em determinado tempo de seu percurso escolar.

A reflexão que se faz necessária é que a avaliação institucionalizada tem a finalidade de comparar resultados dos estudantes entre si tendo como medida a média mínima necessária para avançar à turma/série ou período superior. Para a avaliação da aprendizagem é necessário que o professor observe ou avalie o desempenho individual, sobre isto afirma Demo (2002),

É sempre possível decantar na pedagogia que os alunos não deveriam ser comparados entre si, porque cada um tem seu ritmo próprio, mas, na prática, o fato de os alunos estarem juntos numa sala é o bastante para os escalonar, o que transforma simples diferenças em autênticas desigualdades. (p. 10).

A determinação da visão de mundo, de homem e de sociedade que se pretende evidenciar, estará sempre expressada na prática pedagógica, segundo Luckesi (2011). A educação é um ato intencional, por isso deve ser refletido e planejado.

Portanto, faz-se necessário compreender o que há por trás dos números de reprovados e evadidos da escola no sentido de melhorar a qualidade do ensino oferecido. Não poderemos melhorar a educação assegurando que todos sejam aprovados, mas garantindo que todos possam aprender.

Vasconcellos (2007), quando fala da finalidade da educação, postula que a concepção de educação se reflete na prática pedagógica duas possíveis posturas dos professores: a primeira do professor transmissor do conhecimento, onde sua avaliação tem a premissa de exercer controle. A outra postura, do professor educador, que precisa fazer tudo o que for possível para que o aluno aprenda e, nesta perspectiva, a avaliação é o meio de acompanhar este processo.

Sob o mesmo ponto de vista, Luckesi (2011) afirma que o ato de avaliar é:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário (p. 168).

O ato amoroso, do qual o autor conceitua a avaliação da aprendizagem, é a atitude que os educadores que querem fazer a diferença entre seus alunos, precisam se dispor, pois quem ama é generoso no sentido de ser contribuinte. Intencionalmente a avaliação deverá leva-los a uma atitude generosa de aceitação da situação primeiramente, e depois de uma intervenção no sentido de superar as dificuldades.

O pesquisador Libâneo (2012), em sua pesquisa sobre Tendências Pedagógicas entre os professores do estado de São Paulo, afirma que no âmbito das práticas pedagógicas a avaliação da aprendizagem é o campo onde há mais resistências às mudanças.

Entende-se que estas mudanças nos paradigmas da avaliação da aprendizagem são necessárias, e seriam a última trincheira de rompimento da pedagogia tradicional para uma educação voltada a ensinar, uma geração mais amorosa e menos excludente.

No intuito de romper com a concepção excludente e estabelecer um novo paradigma conceitual apoiado na ideia de avaliação que demande sempre numa ação mediadora do educador é necessário desmascarar a prática excludente que traz culpabilidade ao aluno, ao sistema ou ao docente.

Ao assumir-se o compromisso de discutir sobre a temática avaliação é preciso ter clareza que não se desconstrói um pensamento que está arraigado no senso comum de que “a avaliação rígida que fortalece uma educação de qualidade”, sem reflexões sobre as concepções de avaliação que possam envolver não somente os docentes, mas também os estudantes, gestores, pais e a sociedade como um todo. Sobre a necessidade do rompimento com paradigma elitista afirma Luckesi (2000),

Claro, por vezes haverá rupturas num processo de construção da ação. Então, temos de ter a clareza de compreender que na ruptura não se constrói uma ação dimensionada, mas que se redimensiona uma forma nova de agir. As rupturas existem e existirão. Precisamos saber administrá-las, para retirar delas o que há de positivo (p.118).

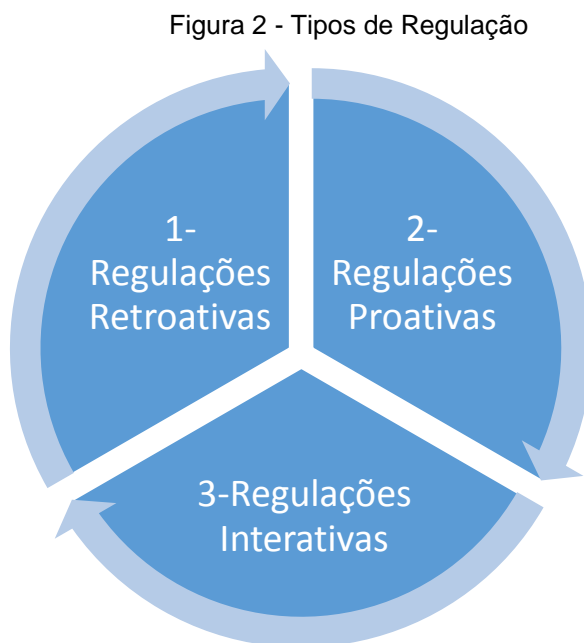
Aprofundando mais sobre o conceito de avaliação da aprendizagem chamada de Avaliação Formativa por muitos autores, tais como Villas Boas (2014); Perrenoud (1998); Vasconcellos (2007); Allal (1986). E ainda Hoffmann (2014) faz uma importante contribuição no sentido de compreender o uso de Avaliação Mediadora, e sobre isto afirma:

Na decorrência do mau uso da expressão “avaliação formativa” é que passei a utilizar a denominação “avaliação mediadora” por pressupostos que defendo a seguir. A essência da concepção mediadora está no envolvimento do professor com os alunos e no seu comprometimento com o progresso deles em termo de aprendizagens. Parto do pressuposto de que, sem orientação alguém que tenha profundo conhecimento para tal e sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (p. 20-21).

O uso dos termos: Formativa e Mediadora, não são contradizentes, mas para a autora, entende-se que “Avaliação Mediadora” melhor traduz o conceito de uma avaliação que reconduz o docente a uma ação ou tomada de decisão. Allal (1986) denomina a concepção de avaliação como “Reguladora”, e coadunada e ampliada por

Perrenoud (p.3,1998) sobre isto, diz: “Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.”

Para a autora Allal (1986) há uma distinção nos tipos de regulação:



Fonte: A autora, 2018. (Teoria de Allal, 1986).

Sobre a definição destes três tipos de Regulação, Perrenoud (1998) sintetiza:

[...] as regulações retroativas, que sobrevêm ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual; • as regulações interativas, que sobrevêm ao longo de todo o processo de aprendizagem; • as regulações “proativas”, que sobrevêm no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática novas. (p.2)

As contribuições que estes conceitos trazem para as formas de ação/mediação docentes são os modos e tempos em que estas intervenções acontecem ao longo do percurso escolar, dando suporte teórico para pensar a concepção de avaliação da aprendizagem comprometida com o processo de desenvolvimento e apropriação do conhecimento.

Ao expor as contribuições dos teóricos sobre concepções de avaliação Formativa, Reguladora ou Mediadora, argumenta-se que esta linha de pensamento pressupõe uma concepção de avaliação comprometida com a aprendizagem do

estudante e que difere da Avaliação Classificatória, que é baseada na quantificação, nas ênfases nos resultados, comparações entre os estudantes, fixando-se em verificação de rendimento escolar para aprovação ou reprovação, mérito ou demérito. Pontuou-se até então a lógica dual deste posicionamento teórico metodológico.

Nos próximos capítulos deste trabalho científico tratar-se-á da delimitação do objeto, sujeitos e *locus* desta pesquisa científica e posteriormente os percursos para produzir foco sobre a centralidade do problema: conhecer as concepções dos docentes que atuam no primeiro ano do Ensino Médio Técnico no Câmpus São Vicente IFMT, logo abaixo a foto da instituição.

Figura 3 - IFMT Câmpus São Vicente



Fonte: Site da Instituição IFMT Câmpus São Vicente, (2016).

2. CENÁRIOS E CONTEXTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Neste capítulo buscamos situar a problemática desta investigação científica compreendendo o Cenário interno e externo da instituição, dando foco a questão central.

A avaliação escolar ou avaliação da aprendizagem, já discutida no capítulo anterior, emerge os paradigmas ou tendências pedagógicas no contexto escolar. É um tema relevante na ação pedagógica e essencial para a efetivação do ensino aprendizagem e para a educação, evidenciando as concepções que os docentes têm

sobre mundo, sociedade, indivíduo, aprendizagem e sobre educação, segundo Vasconcellos (2007).

A busca por uma avaliação contínua e flexível consta na maioria dos documentos de organização pedagógica das instituições de educação com objetivo de romper o paradigma de uma avaliação tradicional baseada em exames e provas, que valoriza somente os resultados finais sem acompanhar o processo de ensino aprendizagem. Há muitas críticas sobre a avaliação tradicional onde os aspectos quantitativos prevalecem sobre os qualitativos.

A avaliação tradicional pressupõe que todos os estudantes aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e priorizam evidenciar competências isoladas. Luckesi (2011) entende que ela constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento e difere da avaliação com a função diagnóstica, que se constitui num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência dos estudantes, através da reflexão do professor sobre sua concepção de avaliação da aprendizagem.

Para situar a dimensão de práticas avaliativas, enquanto resultados de aprovação, reprovação e evasão, apresenta-se a seguir o cenário brasileiro.

2.1 Cenário Externo

A importância de discutirmos sobre isso contempla o contexto macro do cenário da educação brasileira, já que há muito tempo tem demonstrado sua ineficiência através dos altos índices de evasão e reprovação escolar dos estudantes.

A esse respeito, destacam-se as pesquisas de Ribeiro (1991), intitulada, A Pedagogia da Repetência, que demonstram que o 1º ano do Ensino Fundamental, nos dados analisados de 1982, a taxa de reprovação era de 52,5% do total de crianças matriculadas e o percentual de evasão era de 2,3%. E em seus estudos, afirma:

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO 1991, p.4).

Ademais, tem-se que considerar o aumento na taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos, porque isso torna o alvo ainda mais laborioso. Os dados

do documento da Conferência Internacional de Educação em Genebra⁵ (1996) afirmam que do total de 27,4 milhões de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, 96% são matriculados contra 81,8% em 1985. É possível também evidenciar, conforme a tabela abaixo, que a taxa de atendimento escolar por faixa etária, 7 a 14 anos compõe o mais denso nível de atendimento, sendo de 96,2%, os jovens de 14 a 17 anos com 80,2% e as crianças de 4 a 6 anos com apenas 48% de taxa de escolarização.

Tabela 1 - Taxas de Atendimento Escolar por Faixa Etária %

	DE 4 A 6	DE 7 A 14	DE 15 A 17
1970	9,3	67,1	40,1
1975	12,2	75,0	51,4
1980	19,1	81,1	56,3
1985	28,6	81,8	59,2
1991	41,2	91,6	69,2
1994	48,0	96,2	80,2

Fonte: MEC/SEDIA/SEEC 2016.

Transcorrido mais de duas décadas, dados de 2015, fornecidos pelo relatório do Censo Escolar de 2016, organizados pelo INEP, mostram que, apesar do crescimento no atendimento à população de 6-17 anos, ainda há 2,8 milhões de brasileiros e brasileiras que não estão matriculados em unidades escolares. O gráfico distribuído por faixa etária mostra que 79,2% do total de indivíduos fora da sala de aula estão concentrados entre a faixa etária de 14-17 anos – que deveriam estar no Ensino Médio.

⁵ **Relatório De Monitoramento De Educação Para Todos Brasil.** 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?

Gráfico 1 - População de 4 à 17 Anos Que Não Frequentam Escola no Brasil 2015



A universalização da Educação Básica, que é a totalidade da população de crianças e jovens entre 4 e 17 anos escolarizada, ainda continua um desafio a ser transpassado e, especificamente o Ensino Médio, que é o último nível e o maior obstáculo. Por certo, neste cenário consternador de jovens fora da escola, os que estão matriculados enfrentam ainda a ineficácia da educação e são muitos os fatores que evidenciam tal ponto, dentre os quais: 1. Índices elevados de reprovação e evasão; 2. A comprovação da baixa proficiência dos estudantes confirmadas pelos exames externos.

O primeiro ano do Ensino Médio tem o mais alto índice de reprovação e evasão em 2015 o Censo Escolar divulgou que 25,4% dos alunos no primeiro ano do Ensino Médio, considerando todos os estudantes de escolas pública e privadas, tiveram insucesso (reprovação = abandono) e não concluíram a etapa, enquanto que no primeiro ano do Ensino Fundamental teve 2,3% de taxa de insucesso.

É alarmante a discrepância dos índices de insucesso dos estudantes do Ensino Médio como um todo em relação as demais etapas da Educação Básica. Sobre a proficiência dos estudantes do Ensino Médio, ainda não há resultados das provas do

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)⁶, aplicado em 2017. Porém a meta do IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica) em 2015, era de 4,3 teve o resultado 3,7 e, portanto, não foi alcançada pelos secundaristas.

O pensamento que escola boa é a escola que reprova é preponderante, pois o caráter seletivo da escola oferece aos alunos sobreviventes, ou seja, aprovados pelo sistema educacional, um título de vitoriosos. Sobre isto Arroyo (2008) afirma:

O argumento é que se as escolas não reprovarem, a qualidade do ensino cai e os alunos não estudam. Supõe-se que a ameaça da reprovação será um mecanismo pedagógico eficaz para manter interesse pelo estudo e a disciplina; conseqüentemente, para a qualidade do ensino público. Supõe-se que a ameaça da reprovação será um mecanismo pedagógico eficaz para manter interesse pelo estudo e a disciplina; conseqüentemente, para a qualidade do ensino público. (ARROYO, 2008, p.78).

Esta validação pela reprovação como forma de garantia de efetiva qualidade é um pensamento social que alguns educadores refutam, porém, os índices reforçam. As concepções são as formas de posicionamento do pensamento baseadas em experiências pessoais ou coletivas e, no caso da avaliação da aprendizagem, dimensiona a tomada de decisão dos docentes. Sobre isso, Caldeira (2000) afirma:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

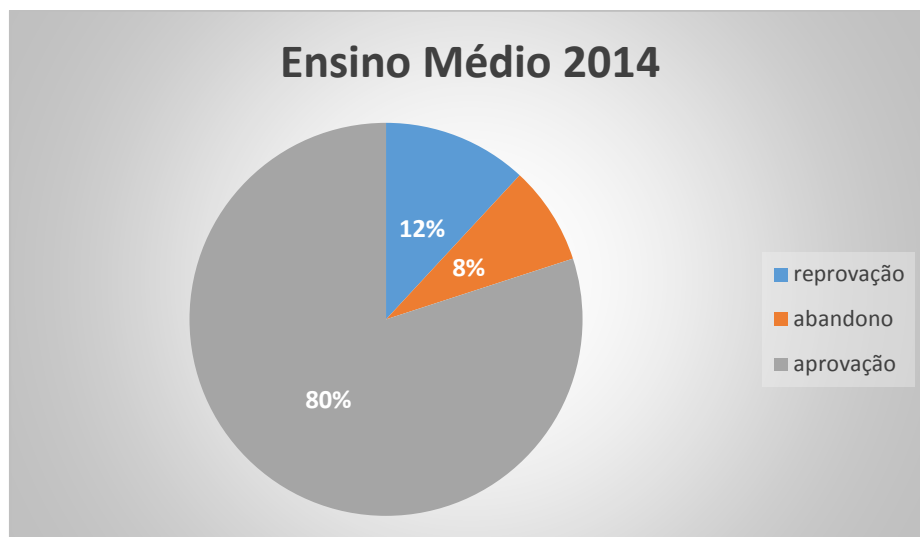
O panorama até aqui constata que a Educação Básica no Brasil está em um quadro de ineficiência severa sobre a questão do fracasso dos estudantes, notadamente na etapa do Ensino Médio, assevera-se ainda mais no primeiro ano desta etapa.

2.2 Cenário Interno

⁶ As metas e resultados da Prova Brasil, que resultam o IDEB podem ser consultados no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

A seguir foca-se na instituição IFMT Câmpus São Vicente, cenário desta investigação e que o reproduz o modelo nacional de resultados deficitários no primeiro ano do Ensino Médio. Os dados mostram:

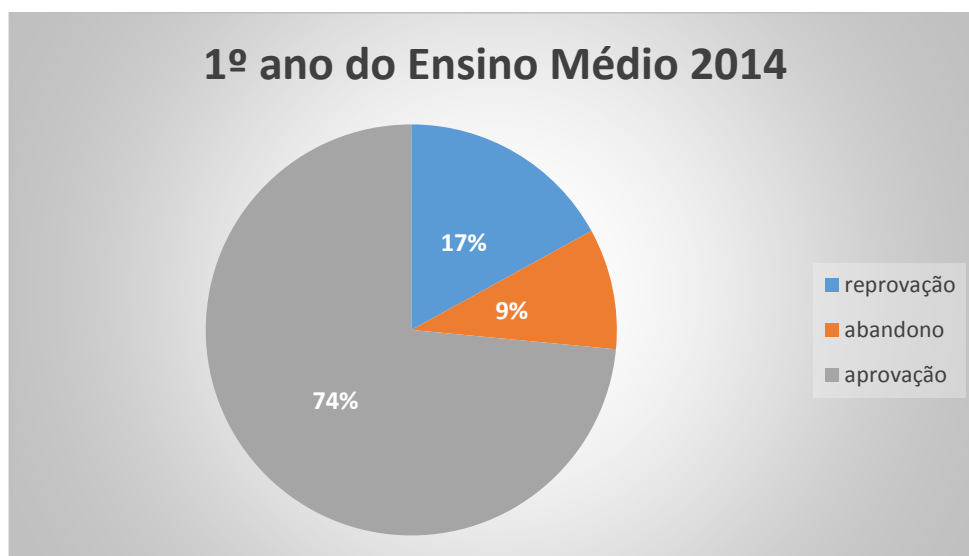
Gráfico 2 - Índices de Aprovações, Reprovações e Abandono 2014.



Fonte: do INEP⁷ - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, 2014.

Comparando com os resultados de todos os anos do Ensino Médio do Brasil e especificamente todas as turmas do primeiro ano do Ensino Médio Nacional, tem-se um aumento significativo na reprovação e evasão, comprovando assim o maior obstáculo do Ensino Básico no Brasil. Vê-se a seguir:

Gráfico 3 - Índice dos 1ºs Anos do Ensino Médio do Brasil 2014.

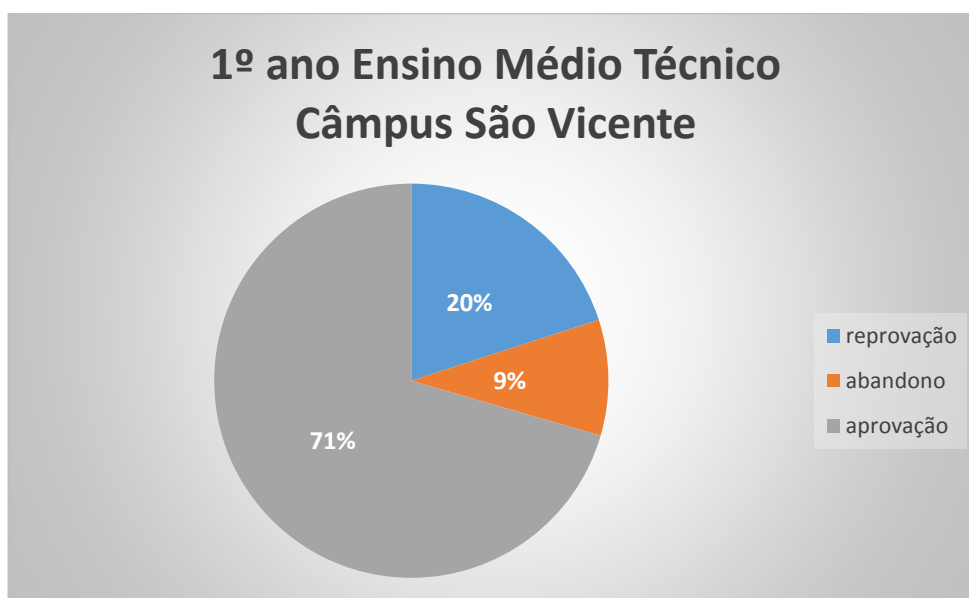


Fonte: Censo Escolar, INEP, 2014.

⁷ Dados do Inep acessados pelo site, vide referencias.

Isto significa que este é o ano/série da Educação Básica que mais há reprovação e evasão. Observando os dados do ano de 2014 de reprovação aprovação e evasão, do IFMT, Câmpus São Vicente, considerando somente o primeiro ano do Ensino Médio Técnico da escola tem-se:

Gráfico 4 - Índices do primeiro ano do Ensino Técnico Câmpus São Vicente 2014.



Fonte: Diários de Classe Registro Escolar do Câmpus São Vicente em 2014.

Estes altos níveis de reprovação e abandono dos estudantes apontam para o pressuposto das dificuldades advindas do Ensino Fundamental em adaptar-se à nova realidade do Ensino Médio e assim ter êxito nos estudos. Apresenta-se abaixo os dados sobre reprovação, abandono e aprovação da instituição escolar do Câmpus São Vicente em comparação aos resultados nacionais do ano de 2014.

Gráfico 5 - Resultados do Ensino Médio em 2014 Nacional, nos 1º anos e em Câmpus São Vicente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os índices são alarmantes, bem como as consequências negativas que causam a esses alunos, famílias e à sociedade em geral. Para as instituições de ensino a reprovação traz prejuízos e um sentimento de fracasso coletivo. Isto significa que, além dos gastos com o educando não promoverem a aprendizagem esperada, o número de estudantes por sala aumenta. Além de os estudantes repetentes, na maioria das vezes perdem a motivação pelos estudos. Esta realidade do fracasso escolar dos jovens reflete a necessidade de debatermos as práticas avaliativas e compreender as concepções dos docentes que atuam no Ensino Médio Técnico Integrado.

Apesar de os índices indicarem o cenário desfavorável, é preciso dizer que na LDB 9394/96 já há uma regra a respeito do dever da avaliação escolar em priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos:

Art. 24, inciso II V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Fica claro, no trecho do artigo da lei “ao longo do período”, que a avaliação escolar não esteja limitada somente ao instrumento de exames finais, porém, contemple a trajetória do educando durante o processo de ensino aprendizagem. Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 reforça essa abordagem:

Art. 35- § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Portanto, a legislação prevê é que a avaliação escolar acompanhe o processo ensino aprendizagem, diversificando os instrumentos avaliativos, bem como evidenciando a prática e a teoria em sala de aula. Sendo assim, vê-se que a legislação já viabilizaria muitos avanços, mas a prática pedagógica não a segue de maneira real, e, portanto, a situação não melhora.

É urgente entender o fato de nem o estudante nem o professor serem atores passivos do processo educativo; a liberdade de ensinar e aprender é um princípio defendido no escopo de leis do país e responsabiliza todos os atores educacionais: pais, professores, estudantes, gestores e sociedade pelo processo de ensino aprendizagem.

Como a avaliação é um ato pedagógico, o fazer docente está impregnado de suas concepções. Sendo assim a concepção de aprendizagem dos docentes é relevante para compreender este contexto tão desfavorável para uma educação de qualidade. Obviamente não busca-se justificativas para o fato de reprovações e evasões, mas compreender o processo internamente e o posicionamento conceitual e metodológico sobre avaliação da aprendizagem dos docentes.

Para Vasconcellos (2007), as taxas de reprovação e evasão apontam para uma prática pedagógica extremamente excludente, não somente pelos números mais porque não contemplam políticas pedagógicas de garantias do direito de aprender. O autor compreende que, " para haver mudança é preciso de um compromisso com a causa, que depende de reflexão, a elaboração teórica, quanto à disposição afetiva, o querer." (2007 p.13), e estas mudanças necessárias na prática escolar não se efetivam com alterações de leis ou posicionamento da instituição escolar, há necessidade de reflexão sobre as práticas atuais, que são embasadas em concepções bem como num sistema educacional engessado.

A centralidade na problemática que evidencia-se neste trabalho não são os números de reprovados e evadidos, mas o pensamento dos professores que atuam nesta dinâmica. Na busca de conhecer a tendência destas abordagens que subsidiam a concepção docente sobre avaliação da aprendizagem, no próximo capítulo expõem-se os materiais e métodos para o alcance de respostas e apontamentos que permitam clarear sobre o objeto e sujeitos deste cenário.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se os caminhos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados com a finalidade de evidenciar o objeto desta investigação, cenários e sujeitos que conduziram a uma elucidação sobre as concepções avaliativas dos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFMT - Câmpus São Vicente.

3.1 Opção Metodológica

Tendo como ponto de partida a natureza do objeto e o problema – as concepções dos docentes e as implicações com o ambiente de ensino aprendizagem, os estudantes e a instituição - optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa, na busca de compreender fenômenos complexos no cenário educacional.

A pesquisa qualitativa, segundo as considerações de Bauer (2002, p. 23): " lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada soft.", portanto revela fenômenos com bases na interpretação do pesquisador que se utiliza de uma diversidade de instrumentos.

Perante ao exposto, para os autores Ludke e André (1986, p. 12) na pesquisa qualitativa o foco do pesquisador é averiguar como o problema revela-se no cotidiano de maneira a aguçar a percepção no ponto de interesse. Constitui-se a melhor alternativa metodológica a abordagem qualitativa, por possibilitar a interpretação pelo pesquisador do cotidiano escolar, sem excetuar-se da cientificidade do conhecimento a ser construído.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é um caminho para a educação, sobre isto afirmam:

[...] os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (p. 23).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, os autores Bogdan e Biklen(1994) enumeram cinco características que listamos a seguir:

- 1- O ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados do pesquisador, e apesar de não ser o único meio deste recolhimento das informações, e o principal cenário.

- 2- Todos os dados têm relevância, de maneira a expressar o fenômeno, contudo há uma predominância dos dados descritivos.
- 3- O processo é mais relevante do que o produto, portanto conhecer o cenário dos sujeitos que estão envolvidos bem como suas vivências é salutar.
- 4- Compreender a perspectiva dos sujeitos, seus pontos de vistas e o significado que as pessoas dão ao objeto pesquisado.
- 5- Na pesquisa qualitativa busca-se a priori revelar o fenômeno, e o pesquisador não a conduz sobre as bases de hipóteses, mas de interpretação das relações sociais.

Observando estas características descritas por Bogdan e Biklen (1994), a investigação científica realizada atendeu as características da abordagem qualitativa, desde o projeto da pesquisa até a manifestação de seus resultados.

Dentro do contexto da escola, em contato com docentes e estudantes, foi possível compreender fenômenos que perpassam resultados numéricos e percentuais de resultados institucionais, pois não foi finalidade jamais confirmar hipóteses ou dados, mas conhecer as concepções e tendências metodológicas da avaliação da aprendizagem.

3.2 Universo da Pesquisa

Como *locus* desta pesquisa escolheu-se a Instituição IFMT, Câmpus São Vicente, localizado a 90 Km de Cuiabá – MT, que oferta 180 vagas anuais para Ensino Médio com curso de Técnico em Agropecuária.

A escola existe há mais de 75 anos, possui uma área de 5.000 ha de plantio e criação de animais, formando uma escola-fazenda, com estrutura física que contém: biblioteca, refeitório, auditório, ambulatório, alojamentos, laboratórios, ginásio e infraestrutura que atende à demanda pedagógica do curso.

O IFMT possui 19 *campi*, e o Câmpus São Vicente é um deles, e tem uma peculiaridade pois já compunha a Rede Federal criada desde 23 de setembro de 1909 através do Decreto nº 7.566, instituindo as “Escolas de Aprendizes e Artífices”.

A escola nasce de uma proposta da Rede Federal pelo Decreto nº 5.409 do dia 14 de abril de 1943 com o nome de “Aprendizado Agrícola de Mato Grosso”, e esta instituição sempre teve o foco no ensino profissionalizante especialmente na formação agrícola, e atualmente é Câmpus São Vicente- IFMT. O cenário da instituição

apresenta um contexto de altas taxas de reprovação e abandono, singularmente no primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do curso de Agropecuária. E por isto optou-se nesta instituição como *locus* da pesquisa.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Os docentes que atuam nesta instituição advêm de curso de graduação em Licenciatura, Bacharel e Tecnologia, o que faz deste cenário um laboratório profícuo das concepções de avaliação que objetiva-se conhecer nesta investigação científica.

Como já descrito anteriormente o primeiro ano do curso Técnico em Agropecuária, é o tempo escolar onde há mais reprovações e evasões, portanto optou-se em trabalhar com os docentes atuantes nesta etapa do curso técnico.

As entrevistas foram agendadas em horários e local escolhidos pelos entrevistados e todos foram informados dos objetivos e trâmites, conforme orientação do Comitê de Ética na Pesquisa.

O universo de docentes que atuam nas turmas em questão é de dezoito (18) indivíduos. Contudo, como o contato com docentes com mais tempo na instituição foi priorizado, chegou-se a nove (9) indivíduos no rol de entrevistados. É relevante ressaltar que procurou-se manter o sigilo. Portanto, nas falas, detalhes que pudessem identificar os indivíduos foram suprimidos, como o local de formação e os componentes curriculares que estes docentes ministram.

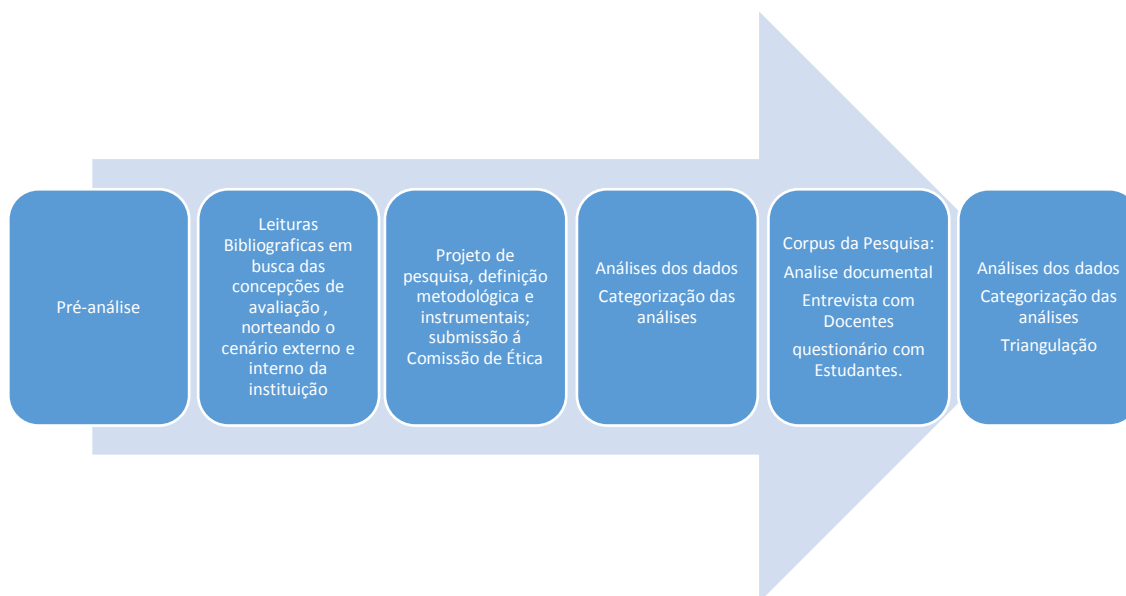
Para expressar falas ou impressões sobre os discursos, se optou por nomeá-los pela letra “P” seguida de um número que lhes foi conferido. Assim designou-se: P-01, P-02, P-03, P-04, P-05, P-06, P-07, P-08, e P-09. Isso, para assegurar o sigilo.

Outro instrumento escolhido foi questionário fechado em dez perguntas direcionados aos estudantes do Ensino Médio técnico em Agropecuária. Optou-se pelos estudantes do terceiro ano do curso por estarem finalizando o curso e por serem os estudantes que ingressaram em 2014, que eram os dados mais recentes apurados do câmpus São Vicente. Os matriculados no terceiro ano somavam sessenta e dois (62) estudantes, sendo que vinte e cinco (25) destes aceitaram participar da pesquisa.

3.4 Percursos da Pesquisa

De forma a esclarecer os passos dados pela pesquisadora em busca da elucidação do nosso objeto - a concepção de avaliação dos docentes do ensino médio técnico atuantes no primeiro ano do curso, conforme o fluxograma abaixo podemos sintetizar esta trajetória:

Figura 4 - Trajetórias da Pesquisa



Fonte: A autora (2018)

3.5 Produção de Dados

A pesquisa envolveu estudos qualitativos, além de utilizar documentos governamentais e da instituição para dar suporte ao cenário situacional. Também optou-se por entrevistas com os docentes, para as quais utilizou-se de um roteiro, que está no apêndice ao final desta dissertação. Essa escolha está fundamentada no seguinte pensamento de Bauer:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão detalhada das crenças, atitudes e valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (2002, p.65).

A entrevista, como opção de instrumento científico, teve como finalidade o aprofundamento da compreensão sobre avaliação dos docentes que atuam na instituição. Entende-se que este instrumento foi fundamental para efetivar a pesquisa de cunho qualitativo.

Com os estudantes do curso, optou-se por um questionário fechado, usou-se como critério de inclusão todos os matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. A opção dos estudantes concluintes se deu por estes estarem a mais tempo na instituição e assim já tiveram experiência com o primeiro ano do Ensino Médio Técnico e viram seus colegas reprovarem ou desistirem do curso e vivenciaram nas avaliações as concepções dos docentes.

A intenção do questionário aplicado aos estudantes era conhecer aspectos das concepções de avaliação dos docentes vivenciadas pelos estudantes e que facilitaram ou dificultaram o desempenho escolar, segundo a opinião destes discentes.

O envio do questionário foi realizado por e-mail, por meio de uma ferramenta do Google denominada Formulários de uso livre. Em uma conversa com os alunos foi possível explicar a forma de adesão e participação e convidá-los a participar, solicitando a autorização, por meio do preenchimento do TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido), para os estudantes menores de 18 anos, e do TCLE (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) aos estudantes maiores de 18 anos e pais ou responsáveis dos estudantes menores.

3.6 Categorização

No processo de organização dos dados utilizamos a categorização como um princípio metodológico para interpretação dos dados, que permitirem dar relevância a aspectos do discurso dos sujeitos da entrevista.

Para Bardin (2016), a metodologia permite:

É o método das categorias, espécies de gavetas ou públicas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem. [...] a técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente é evidente que tudo depende no momento da escolha dos critérios de classificação daquilo que se procura ou se espera encontrar. [...] A classificação pode ser ainda feita tendo por critério a função dos objetos (p,37).

Ao organizar as falas das entrevistas com docentes, classificando-as por assunto, busca-se uma forma de interpretar focando o objetivo da pesquisa. As informações foram organizadas por.. assunto e depois buscou-se as relações de similaridade ou dissimilitude entre as falas. Desse modo então nomeia-se as categorias em:

- 1-Perfil de Formação, Anseios e Conquistas;
- 2-Metodologias, Processos e Estratégias;
- 3-Instrumentos e Recursos Avaliativos;
- 4-Fraquezas e Ameaças, Fortalezas e Oportunidades e
- 5-Vivências e Experiências na Avaliação.

3.7 Triangulação

Para fundamentar o método utilizado na organização dos dados recolhidos, a triangulação foi utilizada. Sobre isto, Marcondes (2014) diz o seguinte:

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões. (2014, p.206.)

Este comportamento reflexivo buscou um olhar multifocal, compreendendo o sentido dos atores sociais que estão no cotidiano da escola. O foco foi olhar a problemática da avaliação escolar sob a perspectiva do docente e compará-las através da triangulação aos resultados apurados desta relação com as normas acadêmicas expressas no documento didático da instituição, das bases legais e do *survey* aplicado aos estudantes.

Ressaltaram-se três dimensões: a primeira trata-se dos dados produzidos pelos discursos dos docentes categorizados a partir das entrevistas.

Ainda nesse foco, a segunda dimensão diz respeito aos dados quantitativos dos estudantes participantes do questionário (*survey*), que foram organizados em gráficos, disponíveis no apêndice deste trabalho.

A terceira dimensão são os documentos da própria instituição: atas de finalização do ano letivo, organização didática, Portarias, Projeto Institucional e legislação educacional vigente no país. A figura a seguir refere-se à triangulação das três dimensões, compreendendo que obviamente as entrevistas foram mais relevantes, porém todas foram importantes na elucidação do problema de pesquisa.

Figura 5 - Três Dimensões dos Dados da Pesquisa



Organizado: autora (2018)

Certamente foi desafiador ouvir os discursos dos entrevistados e relacioná-los com as teorias sobre avaliação da aprendizagem e autores escolhidos como base. Na busca de produção de sentidos das falas dos indivíduos entrevistados, comparando com as ideias reveladas no questionário respondido pelos estudantes e nos estudos sobre a documentação da base legal e direcionamentos institucionais sobre avaliação da aprendizagem, o próximo capítulo sintetiza estas análises.

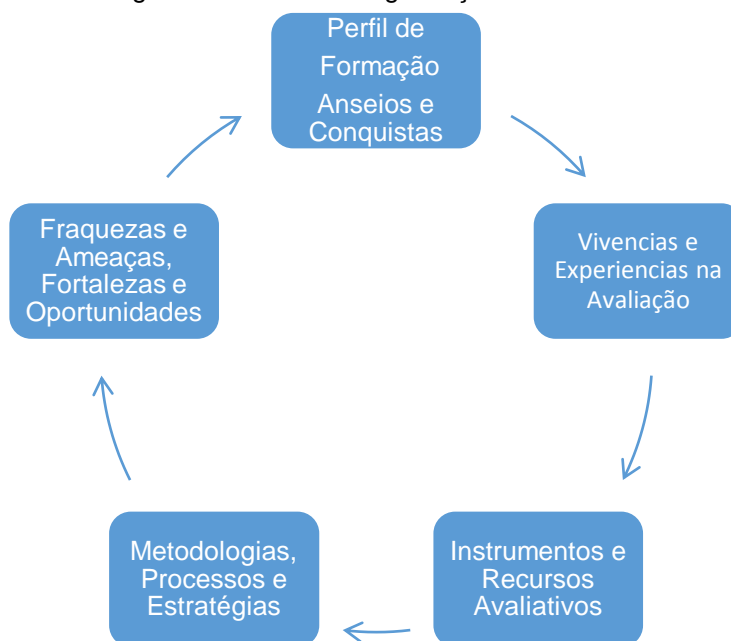
4. ANÁLISES DE RESULTADOS - FOCO NAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo trataremos da análise dos dados que foram produzidos entre outubro e dezembro do ano de 2017 - as entrevistas com os docentes do curso Técnico em Agropecuária; o questionário aplicado aos estudantes do terceiro ano do curso em questão; os aportes teóricos sobre concepção de avaliação da aprendizagem; base legal e direcionamentos didáticos da Instituição.

O roteiro de entrevistas norteou o trabalho investigativo sem, contudo, manter a rigidez no discurso, pois muitas vezes os docentes respondiam para além da pergunta e isto foi proveitoso, já que podiam revelar suas perspectivas das realizações e vivências de sala de aula, itens esses não contemplados nas questões.

Foram organizadas categorias temáticas para compreender os fenômenos relativos ao assunto, objeto deste estudo, sem a preocupação com quantidades, mas direcionados à percepção nos discursos da ideia conceitual sobre avaliação da aprendizagem. Durante a entrevista com os docentes e, com relação à interpretação e à elucidação da questão proposta nesta investigação científica, as temáticas foram organizadas em eixos, portanto, elaborou-se o seguinte fluxograma:

Figura 6- Eixos de categorização:



Fonte: a pesquisadora (2018).

Os docentes puderam revelar sentimentos (angústias e comprazimentos) das suas vivências na docência, que foram muito preciosas para a compreensão dos paradigmas avaliativos. O som das suas vozes, gastas e roucas pela rotina do trabalho pedagógico, carrega uma incongruência com relação ao sistema avaliativo, um desejo por mudanças que ampliem a liberdade nos processos de avaliação.

Com a intenção de localizar melhor a abordagem das entrevistas, bem como organizar de forma mais lógica as ideias e tornar-se este momento de partilha mais confortável, cada eixo será um subtítulo deste capítulo do trabalho.

4.1 Perfil Profissional - Anseios e Conquistas dos Docentes

Durante as entrevistas, ao partilharem os seus percursos na Formação Acadêmica e Experiências Profissionais, ficou perceptível que, além da habilitação na área de conhecimento que escolheram, há um sério compromisso na busca de constante atualização.

A maioria dos professores sujeitos desta investigação advêm de universidades federais e demonstram satisfação em seu percurso formativo; inclusive, quatro deles são egressos do Câmpus São Vicente, foco desta pesquisa.

O perfil dos participantes da pesquisa segue os seguintes padrões: Dois (02) Doutores, cinco (05) Mestres, um (01) Especialista e um (01) Graduado. E sobre o tipo de graduação que possuem, são cinco (05) Licenciados, quatro (04) Bacharéis e um (01) Tecnólogo. Ainda nesse contexto, os docentes com titulação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, somam sete (7) profissionais, somente dois (2) foram titulados na área de Educação e/ou Ensino, o que deixa nítida a preferência nas áreas técnicas que compõem a base profissionalizante do curso de Técnico em Agropecuária.

Tal fator é preocupante, pois interfere no conhecimento pedagógico. Apesar do seu caráter profissionalizante, o curso faz parte de uma etapa da Educação Básica, logo, os conhecimentos didáticos-pedagógicos são muito importantes para o exercício da docência.

A Instituição IFMT iniciou recentemente a oferta de formação complementar pedagógica aos docentes bacharéis ou tecnólogos, e esta demanda é necessária para fornecer ferramentas de desenvolvimento estratégico na área de ensino.

Ademais, é importante garantir não só aos docentes, como também à equipe gestora, cursos de formação continuada. Tais cursos poderiam assegurar reflexões da prática pedagógica de uma maneira coletiva e eficiente, pois alguns dos entrevistados relataram ter participado de cursos livres e de curta duração, porém, de maneira isolada, e não dentro de uma proposta institucional, ou seja, de um projeto pedagógico comum.

4.2 Metodologia de Avaliação da Aprendizagem – Processos e Estratégias

O tema central, durante as entrevistas, era compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes entrevistados, já que estas definem a visão da educação, o que respalda a prática destes profissionais.

Entretanto, conforme iam se posicionando frente às indagações, percebia-se um discurso inseguro pela maioria dos entrevistados, posto que as respostas, seguidas de algumas pausas de pensamento, eram sempre uma lista de instrumentos de avaliações, como provas escritas, seminários, provas práticas, relatórios, isto é, sem citação clara das opções conceituais por eles utilizadas.

Dentro desse contexto, a concepção de avaliação estava sempre explicitada nas escolhas dos instrumentos avaliativos e nas planilhas de controle de realização de atividades e de conceitos atitudinais, limitados a um quinto da nota, cumpridos por todos, ainda que por imposição e, muitas vezes, convertidos em instrumento de controle.

A fala de um entrevistado gerou curiosidade pela firmeza nas declarações. P-09 diz: *“Busco um diálogo sobre o desempenho dos alunos (...) me apoio nas concepções de Paulo Freire e Saviani, (...) fugir da punição e estabelecer um espaço de diálogo”*.

Nesta fala, a expressão: “fugir da punição” muito corrobora com a ideia de avaliação apregoada por Hoffmann (2014), já que nela está contida a finalidade de promover o diálogo e a aprendizagem durante o processo avaliativo. Vale ressaltar que, tal embasamento teórico e metodológico, que pressupõe segurança, pouco foi mencionado por outros participantes.

Nessa perspectiva, fica claro que o diálogo com os estudantes, num esforço de repensar o desempenho do conhecimento, é o melhor caminho, visto que traz aquilo que a nota quantitativa não pode proporcionar: o *feedback*.

Na transcrição da fala do entrevistado evidencia claramente a busca do controle social (comportamento) através da avaliação P-02” *numa planilha onde eu anoto cada resultado que os alunos tem a cada método de avaliação que eu utilizo, eu utilizo alguns instrumentos ao longo numa planilha de excel vou controlando o desempenho que ele têm em cada um dos instrumentos que eu utilizo (...) vai tudo numérico, mas eu tenho um caderno que segue comigo em todas as aulas onde eu anoto a questão do aluno que chega atrasado, que usa uniforme que não usa dormiu na aula usa fone usa celular e depois tudo isto é convertido num valor numérico”*.

A fala acima expressa o conflito entre o desempenho acadêmico e o controle do comportamento dos estudantes, sobre isto a autora Hoffmann (2014) esclarece que toda a forma de avaliação exerce controle, pois os critérios, instrumentos e métodos, vão apontar o tipo de educação queremos oferecer e espera-se que estes estudantes não apenas aprendam conteúdos conceituais, mas que vivam e reflitam sobre os valores, seguindo as normas acordadas pelos adultos que os orientam.

O cuidado conforme a autora é que os critérios e formas de registros colete informações que contribuam para o desempenho do conhecimento e não somente como uma função democrática. Sobre isso, afirma Hoffmann (2014):

Toda suposta neutralidade e objetividade do processo avaliativo são postas à prova quando é outra a finalidade do controle do sistema, quando esse é entendido a favor do aluno e não uma obrigação do sistema, porque regras, normas e fórmulas não se adequam a finalidade de avaliar para promover.
(p.69)

No esforço de informar sobre a concepção de avaliação desenvolvida, cabe citar que, a maioria dos docentes se ativeram a descrever como e quando realizam as avaliações escolares, sem preocupação aparente com o porquê da ação.

Ainda sobre a visão das metodologias de avaliação entre os docentes entrevistados, ressalta-se a relevância do relato de P-09 “*faço um contrato pedagógico (...) realizo ciclos de avaliação que se alternam numa visão mais holística, busco um diálogo sobre o desempenho deles*”, pois revela busca de mudanças.

Dos indivíduos entrevistados, apenas dois revelam o aporte teórico que subsidiem a sua concepção e práticas da avaliação. Sobre este suporte teórico P-09 diz: “*Falta embasamento (...), pois avaliação não é uma forma de domesticação afirma, Joaquim Severino*”. Outro docente, o P-03, ao ser questionado sobre seu

suporte teórico, diz: “Li um livro que dizia sair da punição e servir a formação, o livro é de Vasco Pedro Moretto, gostei muito”.

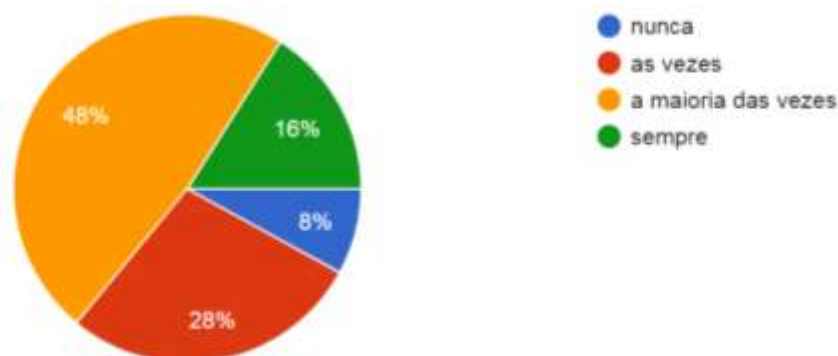
Lamentável que poucos dos docentes entrevistados conheçam autores que subsidiem a prática avaliativa mediadora ou formativa e, mesmo assim não tenham conhecimento das contribuições de Hoffmann (2014), Vasconcellos (2007), Villas Boas (2012-2014), Perrenoud (1998), Luckesi (2011), entre outros que corroboram para uma ideia de avaliação a serviço do processo de ensino aprendizagem, isso confirma a necessidade de uma formação continuada aos professores do câmpus, sobretudo envolvendo a temática avaliação.

Quando ao discurso dos entrevistados trata as questões sobre a metodologia da avaliação da aprendizagem, descrevem essencialmente a sua prática, e raramente usam aporte teórico. Fica evidente que há falta de subsidio teórico metodológico. Sobre isto Hoffmann (2014) diz:

Dessa forma quando o assunto é avaliação, não se trata de cursos de aprofundamento, mas de formação. Para muitos professores chega a ser o primeiro momento de uma análise teórica a respeito. Seus procedimentos, até então, são meras repetições de práticas vividas como estudantes (da Educação Infantil à Universidade), empiristas e intuitivos, sem sequer reflexões mais sérias sobre significados. (p. 176).

No questionário aplicado aos estudantes foi feita a pergunta: Os professores que atuavam no Ensino Médio deixam (deixaram) claro os critérios de avaliação? Vejamos o gráfico com as respostas:

Gráfico 6 - Clareza sobre os Critérios de Avaliação



Fonte: a autora 2017.

Considerando que informar aos alunos sobre a metodologia avaliativa é uma necessidade prevista na Organização Curricular, documento de regulação do ensino

desta instituição, ponderemos que as respostas que melhor delineiam esta ação são: “sempre”, “a maioria das vezes”, nesta questão estão somando os resultados das duas respostas, 64% dos estudantes estão sendo informados sobre o assunto.

Os demais estudantes hipoteticamente ou não compreenderam os esclarecimentos dos docentes ou não estavam presentes. Isso é crítico, pois todos deveriam estar cientes da metodologia avaliativa, para assim poderem participar do processo.

A Organização Didática do IFMT – documento norteador da didática institucional – no Art. 151, diz que: “ Os critérios e valores de avaliação adotados pelo docente devem ser explicitados aos discentes no início do período letivo, observando as normas estabelecidas neste documento”, sendo assim é primaz que no processo de escolarização o estudante conheça a metodologia avaliativa em que vivenciará no percurso letivo.

A falta de clareza teórica sobre a metodologia da avaliação da aprendizagem pode ser um fator determinante sobre os resultados e o sucesso do processo de aprendizagem.

Ressalta-se que é uma tarefa complexa o estabelecimento de uma concepção de avaliação que contemple o posicionamento do docente como mediador do processo de aprendizagem e a burocracia que se estabelece nas fórmulas e escores matemáticos das instituições (Hoffmann, 2014).

4.3 Instrumentos e Recursos Avaliativos

Sobre os instrumentos e recursos avaliativos utilizados pelos docentes entrevistados, pretende-se evidenciar que a orientação da instituição propõe uma avaliação atitudinal, que corresponde a 20% da nota. Na descrição da aplicação desta avaliação os docentes fazem opções sobre pontualidade, assiduidade, participação, entre outros critérios descritos.

Assim, entre os entrevistados, há diferenças de compreensão sobre quais atributos devem ser evidenciados nesta avaliação atitudinal. A questão de contenção da indisciplina, se torna uma forma velada de controle social para alguns docentes.

Nenhum docente escolheu o padrão auto avaliação como um atributo possível dentro da avaliação atitudinal – ainda que o documento é flexível para a escolha de

mais critérios pelo professor. A hipótese é de desconhecimento deste instrumento avaliativo.

Sobre registros de desempenho individual descritivo, três (3) dos docentes entrevistados afirmaram possuir este tipo de instrumento, que serve como um portfólio do professor sobre como foi o andamento da aula. Porém, nenhum dos docentes consegue fazer relatório descritivo individual, em razão da significativa quantidade de alunos. Já o controle de pontuação de avaliação é feito pelos docentes em tabelas de *Excel*.

A variedade nos instrumentos tem sido uma tendência entre os docentes entrevistados, sobre isto P-04 diz: “*avaliação diagnóstica (...) seminários, relatórios de aulas prática, torradinhas, além das provas escritas do bimestre (...)*”.

Evidentemente, existe uma crença de que a variação nos instrumentos de avaliação – contemplando atributos de escrita, oralidade e procedimentos técnicos – são formas de garantir um equilíbrio na avaliação e desenvolver as habilidades e competências do Curso Técnico em Agropecuária. Por vezes os docentes consideram esta variação dos instrumentos como oportunidades para os estudantes com dificuldades na leitura e na escrita.

4.3.1. Provas e Testes

Ao tratarem da organização das provas escritas, eleita como a mais utilizada, ficaram registrados alguns pontos relevantes das entrevistas. Ao tentar variar os instrumentos de avaliação, substituindo a prova escrita mensal por uma produção de vídeos, o entrevistado P3 diz: “*alguns alunos queriam provas, encontrei resistência*”.

O docente justifica que este trabalho de produção de vídeo seria uma forma de avaliar e criar desafios reais de escrita como a produção de roteiro, organização e linguagem visual do vídeo, interpretação textual entre outras habilidades e competências.

Desenvolvidos em grupos e, entre estudantes adolescentes e com acesso à internet, a linguagem dos vídeos em *clips*, páginas de *blogs*, *snapchat* e aplicativos diversos foi pressuposto que seria atraente, porém foi espantosa a resistência à execução desta tarefa avaliativa.

Nessa concepção de prova como a preferida, um dos entrevistados, o P-8, afirmou que os resultados das provas escritas eram muito baixos “*...apliquei quatro*

vezes a mesma questão”, o que deixa claro que a prova, para este docente, é a garantia de aprendizagem. Assim, usa a repetição para assegurar que o estudante responda as questões acertadamente.

Os estudantes advindos da rede estadual do Mato Grosso, que tem a estratégia de CFH, carregam um paradigma de que não são avaliados adequadamente.

No sistema ciclado, os professores não atribuem notas numéricas nos históricos escolares, já que expressam o desempenho escolar dos estudantes com relatórios descritivos. Esta preocupação é expressa na colocação de P-02: “*não faziam provas(...) como eram avaliados? (...) e chegam aqui tem dificuldades*”, o que prova o determinismo da prova escrita.

As falas aqui registradas, evidenciam que a avaliação escrita é um instrumento obrigatório e insubstituível, tanto para os docentes, como para os estudantes; e constitui-se em uma forma de comprovação única do desempenho, que define sucesso e fracasso, aprovação ou reprovação.

Um dos docentes, P-05, afirmou que, quando a turma está desatenta e dispersa em sua aula, a ferramenta que utiliza para reverter a situação é “*olha presta atenção esta é questão de prova*”. A prova é uma divindade e deve ser sempre reverenciada, pois constitui uma forma de buscar a atenção imediata do estudante e tornar-se mais relevante do que o mestre, nesta perspectiva.

A prova escrita se tornou a forma de prevenção à distração, “preste atenção isto é prova”, bem como uma forma de acerto de contas “*na hora da prova, nós conversaremos*”, ameaças que os educadores certamente já ouviram ou proferiram sobre: “as notas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano” (Perrenoud, 1999, p.12).

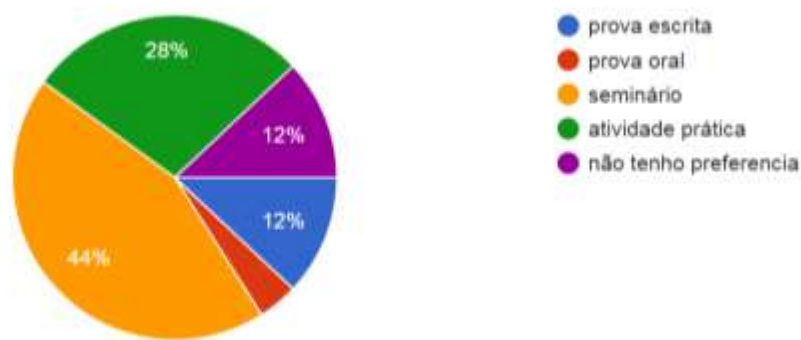
Além disso, observa-se que a memória histórica da educação escolar baseada na mensuração de um ensino tradicional é tão forte e viva na escola contemporânea, que acabou por ser aceita de forma velada.

Nesta perspectiva, somente o instrumento prova escrita garante a efetiva aprendizagem. Ainda se confunde avaliação do desempenho, enquanto um processo formativo, reduzindo-a a um processo de julgamento de capacidade do estudante para a conclusão parcial ou final do curso para aquisição de diploma. Sobre isto Villas Boas

(2014 p. 32) diz “A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo uma ação classificatória”

Os estudantes foram inquiridos sobre os instrumentos avaliativos preferidos, e as respostas foram:

Gráfico 7 - Preferências por Instrumentos Avaliativos



Fonte: a autora (2017)

É importante ressaltar quais os fatores que levam os estudantes a preferirem o instrumento avaliativo “Seminário”, primeiro que na maioria das vezes são práticas coletivas, trabalhos que são produzidos em grupos e os jovens e adolescentes gostam de atividades interativas.

Outro fator importante é que os seminários são resultantes de projetos de pesquisa e a curiosidade e investigação proporcionam aos estudantes a construção do seu próprio conhecimento, tornando-se protagonistas. Aprendem a trabalhar em grupo e a valorizarem habilidades e são incentivados a distribuir tarefas e organizarem a apresentação. Dentro da modalidade seminários também é possível ressaltar habilidades individuais entre os estudantes como; falar em público, dons artísticos, habilidades gráficas e computacionais, competências de organização e divisão do trabalho e liderança.

A Organização Didática do IFMT (2014), tem descrita em sua metodologia avaliativa dois artigos que tratam sobre um posicionamento conceitual de avaliação (art.145) “a concepção de avaliação será norteada pela concepção dialógica, formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos”. Evidencia-se portanto, nesta enunciação um claro norteamto da instituição para uma abordagem conceitual de Avaliação da Aprendizagem Formativa. Porém o que se segue nos próximos artigos não é a forma ou método de como está

Avaliação da Aprendizagem Formativa descrita ocorrerá, mas sim uma listagem de instrumentos avaliativos veja: (Organização Didática IFMT,2014)

Art. 148 São considerados instrumentos de avaliação do conhecimento: I- exercícios; II- trabalhos individuais e/ou coletivos; III- fichas de acompanhamento; IV- relatórios; V- atividades complementares; VI- provas escritas; VII- atividades práticas; VIII- provas orais; IX- seminários; X- projetos interdisciplinares; e XI- outros. (p.34)

A hipótese é que a diversificação dos instrumentos parecem garantir o posicionamento de avaliação formativa no interior da instituição da prática avaliativa. Sobre isto Hoffmann (2014) diz:

A laboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam as concepções de avaliação de educação e avaliação dos professores. Iniciar mudanças no sistema de avaliação por discussões acerca dos tipos de testes a aplicar, número de testes, pelas formas de registro final, etc. já enuncia que as concepções da instituição são classificatórias. (p.66)

Construir uma proposta de avaliação Formativa ou Mediadora segundo, Allal (1986), Villas Boas (2014), Luckesi (2002;2011) Hoffmann (2014), Perrenoud (1998) e Vasconcellos (2007) demanda não somente o uso de instrumentos avaliativos diversificados, mas a compreensão da finalidade da avaliação. Avaliar para promover a aprendizagem é a finalidade da própria finalidade de ensinar. E não somente como uma forma de comprovação para documentação de aprovação ou reprovação do estudante.

Ainda sobre a Organização Didática do IFMT (2014) - determina que 2,0 (dois pontos) sejam critério de avaliação Atitudinal. Sobre este critério define:

Art. 149 Os instrumentos de avaliação atitudinal que poderão ser utilizados para avaliar os discentes são: I- auto avaliação; II- assiduidade e pontualidade; III- realização de atividades escolares; IV- disciplina, interesse, participação nas aulas; e V- outros critérios definidos pelo docente. (p.35).

Nos discursos dos docentes entrevistados, nenhum citou utilizar-se do critério auto avaliação, mas a centralidade é comportamental, uma forma de exercitar o poder da avaliação como forma de conter comportamentos não aceitos. Esta situação gera ao docente uma responsabilidade excessiva sobre a situação de controle de regras e normas, como exemplo o uso do uniforme. Seria do docente esta atribuição? Outros servidores poderiam atuar neste sentido tirando a sobrecarga, para que as questões sobre o aprendizado do estudante tivessem mais relevância na prática docente.

4.4 Fraquezas e Ameaças, Fortalezas e Oportunidades

Neste critério de leitura de dados das repostas, tem-se o objetivo de discorrer sobre as principais dificuldades relatadas pelos docentes acerca do processo avaliativo. Não só, mas também sobre as estratégias empregadas para combater o fracasso escolar para análise mais detalhada, há dois subtemas: entraves e fraquezas do processo de avaliação; potencialidades e fortalezas.

4.4.1 Ameaças e Fraquezas

Foram citadas como dificuldades a serem enfrentadas: a resistência dos estudantes a instrumentos avaliativos que não resultem em nota ou conceito numérico e o processo de avaliação quando pensado de forma mais dialógica – que exige maior participação e compromisso com o seu aprendizado.

Outro fator mencionado foi o seguinte: o ano letivo, proposto em quatro bimestres, leva os mestres a se limitarem a ensinar o conteúdo da respectiva avaliação, para adequar-se a exigência de prova escrita e sua data. Em muitos momentos, comentou um entrevistado, o estudante fica muito ansioso com excesso de atividades avaliativas e provas simultâneas.

A maioria dos docentes mencionou o déficit de interpretação textual como uma dificuldade que atravança o processo do estudante na aquisição de conteúdo de diversos componentes curriculares.

As questões de prova precisam ser elaboradas levando em conta a restrição do vocabulário e as dificuldades em interpretar o enunciado de questões consideradas pelos professores como básicas – segundo os professores.

A matriz curricular do Curso Técnico é muito densa, se compararmos ao Ensino Fundamental, que tem nove disciplinas obrigatórias. O curso técnico possui dezessete disciplinas, e isso acarreta aos estudantes um desafio de organização de tempo e de estudo.

Segundo alguns dos entrevistados os estudantes internos possuem sua primeira experiência longe de casa, e isso resulta atividades de vida diária, lavar e passar as roupas e organizar o quarto – que tomam tempo.

Isso tudo, além de atividades complementares do Câmpus, participação em eventos de extensão e pesquisa, atividades práticas e monitoria. “Necessário se faz

que os estudantes acostumem a rotina e tenham comprometimento com a sua formação”, afirma um dos docentes entrevistados, que é egresso também deste curso.

Ademais, o entrave da falta de aptidão vocacional de alguns estudantes causa dificuldades com os componentes curriculares da base profissionalizante, haja vista que o curso é para a formação de Técnicos em Agropecuária.

4.4.2 Fortalezas e Potencialidades

Todos os docentes entrevistados concordam que há necessidade de formação continuada que aborde a questão da avaliação formativa. O próprio documento oficial da instituição propõe uma avaliação mais flexível e contínua – voltada à real aprendizagem.

Esta busca dos docentes em direção às questões de ordem pedagógicas acende uma esperança e expectativa na busca de conhecimento, é algo sublime que deve ser cultivado e incentivado pelos gestores.

Durante as entrevistas foi perceptível a preocupação dos docentes em diversificar os instrumentos avaliativos como forma de garantir o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Sobre isso, P-04 diz: *“tenho sucesso por meio de conversas com os estudantes que não atingiram o objetivo da atividade que propus”*. Esta inquietação de promover a aproximação com o estudante é um passo importante, e inspira os demais docentes a intervirem quando há necessidade de um feedback.

Um dos professores entrevistados relata uma forma atraente de possibilitar aos alunos retomarem a falta de nota e conceitos, com atividades de menor porte denominadas por ele de “torradinhas” (nome dado as atividades de avaliação cotidiana), que estimulam os estudantes a realizarem e acumularem pontos avaliativos. A esse respeito, diz P-04 *“chamo de Black Friday a possibilidade de os estudantes retomarem questões que erraram nas avaliações.”*

Apesar da preocupação ainda ser a nota, a forma criativa da metodologia remonta a avaliações diárias formativas que oferecem aos docentes subsídios de acompanhamento em tempo real.

4.5 Vivências e Experiências na Avaliação

Procurou-se neste momento narrar algumas das experiências dos entrevistados nas suas vivências como estudantes, no sentido de verificar se os seus

professores tiveram influência na sua prática docente, servindo de referência positiva, ou como um marco negativo.

A fala do entrevistado P-04 diz: *“Botei como meta ser o professor dos meus sonhos...aquele que eu gostaria de ter tido, vivi num tempo em que o aluno nunca tinha razão...”*, reflete bem o quanto somos marcados pelos nossos professores, e faz-nos refletir como queremos ser lembrados.

O entrevistado P-05 relatou uma experiência exitosa em que seu mestre lhe deu um desafio de organizar uma excursão que fazia parte da ementa da disciplina. Ele seria responsável por planejar e dirigir a equipe; pelo gerenciamento dos recursos e da logística.

Isso fez com que desenvolvesse uma autonomia antes não experimentada. Ao receber o feedback positivo do seu professor, foi extremamente emocionante provar sua potencialidade. Sobre isso, o entrevistado relatou: *“Fui influenciado e quero sempre incentivar (...) sempre peço coisas desafiadoras.”*

Outra experiência marcante foi compartilhada pelo entrevistado P-07: *“Nunca fui uma aluna de ficar de recuperação, mas me lembro que no ensino Médio tirei 1,2 de Biologia. Me traumatizei e tive vergonha dos meus pais(...). O que me atrapalhou a concentração foi que a professora usou música durante a prova, segundo ela era para ajudar na concentração”*.

O recurso que ao invés de ajudar a concentração, atrapalhou o estudante trouxe a experiência de que os indivíduos são diferentes e reagem de maneiras diferentes e inesperadas. É necessário estar atento com estas diferenças nos momentos da avaliação.

A história de superação do entrevistado P-09 diz: *“Sofro de dislexia... no 1º ano do Ensino Fundamental fui reprovado... tomei uma surra, pois minha mãe professora também se sentiu envergonhada(...), no 7º ano tive dificuldades com matemática e meu professor me deu aulas nas férias, morava perto da minha casa(...) eu superei”*

Quanto há ainda de desconhecimento sobre as necessidades educacionais específicas dos estudantes, a ponto da família também não conseguir lidar com a situação – como mostra a história narrada pelo entrevistado!

Felizmente a outra experiência com o professor de matemática que ajudou a superar as dificuldades trouxe confiança de que esta pessoa poderia continuar e chegar a cursar doutorado, isto é esplêndido. Uma avaliação generosa, que avalia para intervir, mediar e considerar a superação do estudante.

Isso evidencia que há muitas crianças que não tem seu tempo de aprendizado respeitado. Tudo resultado de uma busca desenfreada para nivelar os estudantes em salas idealizadas em que todos aprendem da mesma forma e no mesmo momento.

Entre muitas histórias, a maioria dos relatos são de experiências dolorosas. Isso não significa, porém, que não haja bons mestres que fazem questão de participar do processo de aprendizagem da forma efetiva.

Entretanto, como dificuldades e dores emocionais tem um lugar marcante na memória, a história do entrevistado P-03 ainda salienta: *“tive uma professora na graduação que só aceitava a escrita do jeito que ela queria, e ainda diferenciava os alunos... este é o professor que não quero ser.”*

4.5.1 Atitudes Frente ao Fracasso dos Estudantes

Durante as entrevistas, uma das perguntas era sobre o enfrentamento ao fracasso dos estudantes – isto é, a reprovação de fato. Todos os entrevistados demonstraram um sentimento de impotência ou de tristeza diante de esforços que não surtiram o resultado esperado.

Sobre isso, relata P-08: *“Eu me sinto mal.... deprimida, uma tristeza(...) procuro analisar o que eu deixei de fazer, repenso uma metodologia para melhorar para a próxima turma”.*

Outrossim, o P-09 diz: *“meta não atingida (...) parte é minha responsabilidade, mas tem a parte do aluno também”.*

Infelizmente, esta demanda traz um peso de fracasso não só para o aluno, mas para o corpo docente. É indubitável que quando os resultados indesejados não são direcionados para o planejamento de estratégias que melhorem o aprendizado dos estudantes, certamente continuarão a reproduzir resultados frustrantes, como em um ciclo vicioso.

Durante as entrevistas, alguns relatos da possibilidade de repensarem a Organização Didática do IFMT, sobre a avaliação da aprendizagem foram ponderadas. Sabendo-se que muitas vezes o discurso dos docentes se reporta ao documento organizador das práticas avaliativas como impeditivo para concepções e práticas mais produtoras sobre o desempenho do ensino e da aprendizagem dos estudante. Sobre isto, os pontos mais relevantes abordados na entrevista pelos docentes foram:

Figura 7 - Pontos de debate para Organização Didática, propostos pelos docentes.

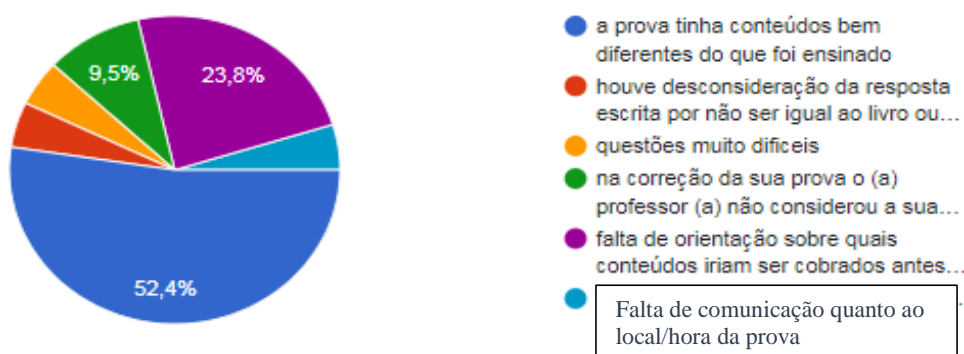


Fonte: a autora (2017).

Os aspectos quantitativos ficam mais evidentes numa prática avaliativa na qual o registro numérico tem a primazia e a manutenção do *status quo*, fadando a instituição a altos índices de reprovação e evasão, que não correspondem com as potencialidades do corpo docente – devidamente habilitado e sedento por fazer a diferença na vida dos alunos, enquanto seres humanos complexos.

Sobre as vivências dos estudantes, foi-lhes perguntado se já se sentiram injustiçados durante o curso, e sobre isto responderam: 20% não e 80% sim. Isso se deve, tanto ao desconhecimento dos conteúdos das avaliações quanto dos seus reais objetivos. Ainda sobre o sentimento de injustiça, foram mapeadas quais as atitudes que os estudantes consideraram como tal, conforme demonstradas no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Situações de Arbitrariedade na Avaliação (estudantes).



Fonte: a autora (2017).

Percebe-se que a segunda maior queixa dos estudantes é em relação aos conteúdos e objetivos a serem avaliados. Informações mais consistentes sobre a avaliação da aprendizagem, suas finalidades e meios critério instrumentos e feedbacks que possibilitem ao estudante ser protagonista do seu processo de aquisição de conhecimento.

A prova deve ser um período de aprendizagem, porém o estudante deve conhecer sobre a temática que versa a avaliação que está realizando. 23,8% dos participantes deste *survey* alegaram falta de orientação sobre os conteúdos.

A resposta mais evidenciada à pergunta sobre os motivos ou situações da sensação de arbitrariedade em relação a avaliação da aprendizagem, 52,4%, questionaram os tipos e formas de diferentes dos realizados em sala de aula.

“Há uma tendência autoritária de solicitar nas avaliações, exercícios com graus de complexidade bem mais elevado do que o dado em aula” diz Vasconcellos (2007p. 82), o ideal de uma prática avaliativa voltada para a aprendizagem, é saber dosar esta cobrança pois a prática avaliativa não está à margem do processo de ensino aprendizagem.

Sobre a possibilidade da avaliação promover melhor diálogo e interação entre o professor e os seus estudantes, Villas Boas (2014) argumenta: “O compromisso do *feedback* é com a aprendizagem do aluno, não com notas.” Esta possibilidade de conversar com o estudante, sobre os avanços e os conhecimentos ainda incipientes, promove um espaço de apoio e reflexão.

4.5.1.1. Vivências e Contextos Amorosos.

A sensação de mal-estar dos docentes frente ao “fracasso” denominado reprovação ou não alcançar os padrões de desempenho formulados, são realidades expressas nos discursos entre os entrevistados. Hipoteticamente por um pensamento de que podemos ensinar todos da mesma forma, ao mesmo tempo obtendo resultados homogêneos. Fato é que para Romão:

Não há como desatrelar a avaliação do rendimento escolar do aluno da avaliação do desempenho do professor e da instituição escolar, dado que o fracasso ou o sucesso do primeiro é o reflexo do êxito ou da derrota dos segundos (ROMÃO, 2001, p. 71).

Desatrelar os resultados numéricos talvez seja uma missão impossível numa sociedade que quantifica tudo para mensurar e julgar o mérito do que é bom, porém os docentes têm como olhar a situação de uma forma mais reflexiva. Garantir que os estudantes estejam na escola para aprender, mas deve-se estar consciente de que a o exercício da docência comprometida com a promoção da aprendizagem é o sucesso esperado. Sobre isto, afirma Luckesi (2000),

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede. (2000, p.7)

Refrear a culpa falsa pelo fracasso do estudante requer uma reflexão sobre uma prática consistente de que o ensino foi promovido e refletido para atender a aprendizagem do aluno e não para o serviço burocrático da escola. Para Luckesi (2000, p.3) “O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo.”

Um dos entrevistados em sua fala revela este caráter de cumprimento de suas atribuições e diz P-04 “... *Felicidade em afirmar que não foi totalmente a minha responsabilidade. (...) tenho sucesso através da conversa com os estudantes que vejo que estão atingindo os objetivos*”. A segurança que este professor tem ao afirmar que

tem convicções sobre suas responsabilidades (e não culpas) e que obtém sucesso ao dialogar com estudantes sobre seu desempenho.

Esta postura do professor P-04, reflete esta característica descrita por Luckesi (2000), de como amorosidade e doação, deverá gerar nos docentes através do ato de avaliar a responsabilidade e não culpabilidade. O amor é uma atitude generosa de doar-se, ao invés de cobrar, antes oferece, e para avaliar é necessária disposição para intervir, mediar e ser generoso⁸ para contribuir com conhecimento de outra pessoa. Para concluir, Luckesi (1999, p. 180) afirma:” O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo”.

4.6 REFLEXÕES DA PESQUISA

A seguir trata-se dos resultados sobre as concepções de avaliação dos docentes. Porém, os registros das entrevistas através da fala dos sujeitos da investigação e as intermitentes reflexões das temáticas frente ao cenário da instituição e dos estudantes são passíveis de maior aprofundamento.

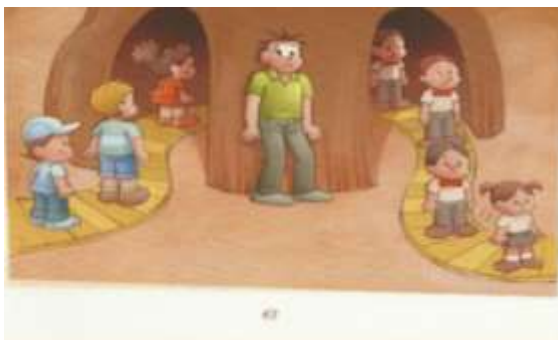
A pertinência da temática avaliação da aprendizagem constitui uma pauta de muitas reflexões que educadores, estudantes, gestores e a sociedade precisa travar. As concepções sobre avaliação da aprendizagem estão aportadas sobre um forte aparelho ideológico que reproduz um modelo social extremamente excludente. Sobre isto Vasconcellos (2007) acrescenta,

O professor de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo “que sempre foi feito” na escola, para o que, além do mais, recebeu os fundamentos da sua graduação. Não percebendo, inicialmente, a real dimensão do problema, sua procura é de técnicas (grifo do autor) mais apropriadas, para que, tanto ele como os seus alunos, possam se sentir melhor em relação à avaliação. (p.33).

A avaliação se torna uma forma de seletividade na base social para preparação no mercado de trabalho. É apropriado pensar no livro de Rubem Alves, Pinóquio às Avessas – ilustrado por Maurício de Souza - os personagens que refletem a

⁸ “Generosidade é a virtude de quem compartilha por bondade. Um ato de generosidade deve ser feito de forma desinteressada, sem esperar nenhum retorno.” segundo o dicionário Utilizamos neste momento o termo a fim expressar o ato de amar para além de afeição palavras faz que concretiza este sentimento numa atitude.

construção da finalidade da escola para a sociedade. Formatar os meninos e meninas em bons profissionais, prontos a trabalhar e incapazes de refletir o seu próprio fazer.



Livro: Pinóquio às Avestas autor Rubem Alves, Ilustrados Mauricio de Souza 2005.

O debate sobre avaliação perpassa as questões relativas a: métodos, fórmulas e instrumentos, etc., mas deve-se discutir a função da escola e os caminhos para a democratização da escolarização e não somente o acesso, mas na garantia do direito de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as investigações, aspirou-se elucidar o objetivo da pesquisa, que é analisar de forma multidimensional as concepções de avaliação utilizada pelos docentes da instituição. Sobretudo, buscou-se problematizar os resultados da abordagem numérica do aprendizado. Para tanto, a perspectiva dos estudantes e dos docentes foram elementos que serviram para fundamentar os raciocínios desenvolvidos.

O cenário interno da instituição de reprovação e evasão escolar e o panorama nacional nada favorável, não demonstram efetivar a garantia da aprendizagem, que é um direito do estudante, e a finalidade da escola. A situação está sendo enfrentada pelos gestores da instituição, que realizaram um diagnóstico em todos os campi do IFMT, resultando em um documento para elaboração de um plano estratégico.

Ademais, o relatório Plano Estratégico sobre Permanência e Êxito do Câmpus⁹, atualizou dados de resultados da instituição. É relevante neste documento o índice de retenção, que mede o percentual de alunos retidos em relação ao número de matrículas atendidas. O resultado desse indicador mostra o percentual dos estudantes que atrasaram a conclusão do curso, em relação ao total matrículas atendidas foram de 40,4% em 2014, 46% em 2015 e de 41% em 2016.

O tempo de conclusão prevista do curso é de três anos, porém, bem menos da metade dos estudantes conseguem concluir. Estão nas extensas listas de reprovação e evasão. Em números, das cento e oitenta (180) matrículas efetivadas, somente considerando a média dos últimos 3 anos, 41,7%, apenas 75 estudantes conseguem concluir a jornada do curso Técnico em Agropecuária.

Esta preocupação tem razão de ser, pois, os estudantes evadidos do curso, tem por motivação a reprovação. Necessário se faz, portanto, um plano de ação que venha garantir o direito a permanência com sucesso. Vejamos sucesso neste sentido não com mera aprovação, mas como “um projeto educativo com vistas a emancipação

⁹ Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e êxito dos estudantes do IFMT Câmpus São Vicente, contém um relatório minucioso sobre os resultados da instituição entre os anos de 2012 a 2016. Disponibilizado em julho de 2017, traz uma retrospectiva dos resultados numéricos da instituição e também de uma pesquisa feita na comunidade escolar, a fim de levantar fatores de êxito e fracasso escolar subsidiando a tomada de decisões e o plano estratégico do Câmpus São Vicente.

e promoção da autonomia intelectual e social de todos os envolvidos no projeto educativo” (Darsie e Paula, 2010 p.141)

A realidade do Câmpus São Vicente tem direta relação com o ensino e as concepções de avaliação dos docentes atuantes no curso Técnico em Agropecuária, pois nos discursos os docentes revelam uma preocupação em atender o sistema e pouco se fala sobre aprendizagem, acompanhamento do desempenho, mas o teor das falas está centrado em notas, instrumentos e fórmulas.

É interessante que os estudantes participantes desta investigação científica tenham manifestado preferência pelos instrumentos seminário de pesquisa e aulas práticas. Por meio dele há diversas formas de interação colegas-professores – sendo assim uma excelente estratégia didática. Porém um instrumento que garante a interação entre os estudantes e professores, precisa ser utilizado com *feedback*. Allal (1986) e Villas Boas (2014).

A queixa debatida tange a questão da vivência de situações de injustiça nas avaliações, correspondendo a 52,6% dos estudantes responderam que os docentes cobraram conteúdos nas avaliações que não foram trabalhados, ou aplicaram questões com dificuldades maiores do que as executadas durante as aulas. E por isto sentiram-se prejudicados pelo professor durante a prova.

Uma tendência a utilizar a prova como elemento principal, e por vezes, a provas-exames como sinônimos de avaliação, não corrobora com uma avaliação formativa, cumulativa, flexível e contínua, descrita no texto da legislação educacional. Villas Boas (2014) diz:

A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo a função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de notas, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu. (VILLAS BOAS, 2014, p. 91).

Nas entrevistas, os docentes afirmam, em sua totalidade, que se utilizam de instrumentos de avaliação contínua, durante o processo de ensino aprendizagem, apesar de a maioria não ter registros qualitativos destes procedimentos.

Somente dois docentes dos entrevistados registram estas observações das avaliações durante o processo e utilizam como recursos para redimensionar suas próximas intervenções, conhecendo as dificuldades pontuais da turma. Ainda não há

avanços sobre registros individuais que pudessem verificar dificuldades de aprendizagens específicas dos estudantes, antes da prova escrita.

Há uma preeminência dos mestres a axiologização das provas escritas, que é com certeza a herança conceitual da educação elitista. A evidência do mérito é demonstrada através da nota. Este paradigma conceitual de que prova escrita é a forma mais segura de averiguar o conhecimento precisa ser contestada.

Villas Boas (2014) afirma que é necessário um grande esforço da comunidade escolar, e especialmente dos dirigentes escolares, para que se institua a avaliação formativa como maneira de romper o paradigma de uma prova meramente classificatória.

O contexto escolar reflete duas lógicas sobre a avaliação da aprendizagem: a Formativa, cujos aspectos mais relevantes estão sobre as conquistas do estudante e busca revelar os seus saberes; e a Classificatória, na qual prevalece a medição do conhecimento e visa detectar se o discente atingiu a média prevista, para definir aprovação ou reprovação em determinado tempo de seu percurso escolar.

Na parte da entrevista onde o foco era o relato sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, há uma tendência dos docentes entrevistados, de relatarem suas formas e instrumentos de avaliação – sendo que somente em dois momentos os docentes citaram bases teóricas ou autores que pudessem respaldar suas concepções avaliativas.

Em contraste a esta fundamentação teórico-metodológica nas práticas de avaliação, houve muitos relatos dos docentes sobre as experiências vividas durante seu percurso enquanto ainda eram estudantes: marcas dos ex-professores que se tornaram referenciais como profissionais a serem perseguidos e, portanto, imitados.

Também foram retratadas experiências envolvendo: castigo, julgamentos, constrangimentos, injustiças e omissões. É perceptível que os docentes entrevistados buscam se afastar destes modelos de professores, que exerceram posicionamento austero e que trouxeram sentimento de angústia em suas lembranças.

Um clamor é identificado nas vozes dos docentes, que revelam a busca por mudanças substanciais no paradigma avaliativo. Sobre isso todos coadunam que é necessário curso de formação continuada, que trate especificamente o assunto.

Referente aos tipos de instrumentos avaliativos utilizados, os docentes afirmam variar sua aplicação escolar. Porém, isto não garante efetividade na avaliação da aprendizagem escolar, e sobre isto Hoffmann (2014, p.66) argumenta: “Os

instrumentos de avaliação se ampliam concomitante a ampliação do olhar avaliativo.” Porém, respaldar as mudanças necessárias em benefício da aprendizagem, somente na variação dos instrumentos avaliativos do docente, enunciam que a concepção de avaliação da instituição é classificatória, afirma Hoffmann (2014, p.66).

Nos antecedentes teóricos, procurou-se fazer uma reflexão a respeito dos desdobramentos de avaliação da aprendizagem e dois posicionamentos ficaram evidentes nas colocações dos autores citados: a quantidade e a qualidade.

A fragilidade de uma análise meramente classificatória é que o excesso de ranqueamento, índices ou conceitos numéricos reportam a uma prática classificatória “a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar” (Luckesi, 2011, p. 19).

Segundo Hoffmann (2014), a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo, não limitada à aplicação de testes e provas, mas aberta, que promova intervenções regulares dos professores e que facilite a aquisição do conhecimento.

É interessante, nesta perspectiva, a fala de Suassuna¹⁰ em entrevista à SINPROSP, quando afirma que existem três formas de mentiras: a mentira comum, a mentira absurda e a mentira dos percentuais. Já se sabe que os números não mentem, pois são Ciências Exatas. Porém, as estatísticas e taxas de reprovação, aprovação e evasão escolar de São Vicente são insuficientes, diga-se de passagem, para mensurar as dificuldades enfrentadas pela instituição.

Os números sobre reprovação e evasão são assustadores e, é no diálogo com os estudantes e nos discursos dos docentes, que se pode compreender melhor os fundamentos das convicções metodológicas que caracterizam as escolhas e atitudes dos atores do processo educacional.

Ponderou-se que as práticas avaliativas dos docentes que atuam no Curso Técnico, refletem uma tendência de Avaliação Classificatória, porém estão em conflito com os objetivos e modelos epistemológicos, por muitas vezes suscitado durante as entrevistas. É relevante que este conflito promova uma demanda por cursos de formação e por tempos regulares e de qualidade em que possam debater sobre os rumos da educação oferecida.

10 Entrevista do escritor Suassuna no evento promovido pelo SINPROSP em 29/09/2011 íntegra ► <https://youtu.be/HuRc-UVxIbk>

As questões aqui levantadas podem contribuir para um diagnóstico mais claro sobre fatores que evidenciam o êxito do processo de ensino aprendizagem, além de ampliar o debate sobre como garantir o direito a aprendizagem e a manutenção dos recursos físicos e humanos para esta efetivação.

A garantia da escolarização é minimizada na matrícula do estudante, mas a qualidade dos serviços educacionais, que é a finalidade da escola, ensinar e aprender, são duas ações que se completam e complementam. Sobre isso a pesquisadora Darsie (1996), em um artigo intitulado Avaliação e Aprendizagem, afirma:

Converter a avaliação num instrumento de aprendizagem capaz de impulsionar a construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se torna um instrumento de exercício da metacognição, que possibilita a tomada de consciência da aprendizagem, assim como ter na avaliação a possibilidade da obtenção de dados para a investigação didática, é ainda um conhecimento que está por ser construído. (p.57).

Considera-se atendidos os objetivos da investigação proposta, porém não se afirma o esgotamento da temática sobre avaliação, sendo ela um campo cientificamente profícuo para futuras indagações.

O *locus* desta pesquisa pode ser considerado um modelo do que acontece em âmbito nacional, e nosso país ainda é o 66º de proficiência em Matemática, 59º em Linguagem e 63º em Ciências, segundo resultados de exame PISA¹¹, 2015, o exame é feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avaliou 70 países, e o Brasil está atrás de nações com menos recursos financeiros. Reforçamos que este exame é realizado com estudantes com 15 anos, concluintes do Ensino Fundamental, e que estão muito próximos de seguirem para a próxima etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

Temos um longo percurso, num projeto de nação, em busca de melhoria na qualidade da educação, e a temática “Avaliação da Aprendizagem”, necessita ser amplamente abordada nas pesquisas. E as instituições precisam constituir sistemas de avaliação que garantam o tempo e as formas do processo de ensino aprendizagem, e isto necessita ser debatido em prioridade.

11 O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, estudantes brasileiros participam de avaliações nacionais, dos estudos regionais coordenados pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e do PISA, coordenado pela OCDE

Ademais, é uma tarefa delicada transformar a concepção de avaliação da aprendizagem, pois não é mudando instrumentos, recursos, e metodologias avaliativas que far-se-ão as mudanças necessárias a conquista da garantia do êxito escolar, ou seja, o direito ao aprendizado pelo estudante.

Torna-se salutar que as concepções dos docentes possam ser debatidas, e que a avaliação da aprendizagem possa dar subsídios necessários aos docentes no fazer pedagógico. Primaz que o resultado do processo ensino-aprendizagem possa ser expresso e compreendido por todos. Ao expressar a nota "6 (seis) o que isto representa ele sabe 60 % do que lhe foi ensinado e os que não aprendeu o que acontecerá? Fato é que a cultura mensuradora exerce um fator tão determinante que romper com este paradigma é desconstruir as bases da educação, e assumir novos padrões que expressem com veracidade as conquistas e avanços do estudante, bem como os conceitos que estão em desenvolvimento.

Que efetivamente a comunidade escolar e a sociedade como um todo, possam avançar na temática avaliação escolar e as finalidades possam convergir em uma educação de qualidade a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAL, Linda (1986). **Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação**. In Linda Allal; Jean Cardinet; Philippe Perrenoud. A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado (p.175-209). Coimbra: Livraria Almedina.

ANATASIOU, Léa das Graças C. **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos Para As Estratégias Em Aula**. 10ª ed. Joinville,SC: Editora Univille, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações Sobre Currículo: Educandos E Educadores: Seus Direitos E O Currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral Da Política**. Rio de Janeiro: Câmpus, 2002

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria Do Sistema De Ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL-UNESCO, **Relatório De Monitoramento De Educação Para Todos Brasil**. 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008. BR/2008/PI/H/2001.

BRASIL- Decreto nº 5.409 do dia 14 de abril de 1943, Cria, no local denominado São Vicente, município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, um Aprendizado Agrícola.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a Avaliação Escolar**. In: _____. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 22-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

DARSIE, Marta. Maria Pontin (ORG). **Avaliação da Aprendizagem**. Caderno Pesquisa São Paulo nº99 .47-59, nov. 1996.

_____. **A avaliação no trabalho Docente: Concepções e Práticas em Educação Matemática**. Cuiabá EdUFMT/FAPEMAT,2010.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos Da Avaliação: Conflitos, Desvirtuamentos E Caminhos Para A Superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IFMT. **Organização Didática do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Cuiabá, MT, 2014.

_____. **Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal De Mato Grosso.** Cuiabá, 2017.

HOFFMANN, Jussara **Avaliação Mediadora: Uma Prática Em Construção Da Pré-Escola À Universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 2014.

_____. **O Jogo ao Contrário em Avaliação.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura E Organização.** 10. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação Da Aprendizagem: Componente Do Ato Pedagógico.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Estudos E Proposições.** 22^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **O Que É Mesmo O Ato De Avaliar A Aprendizagem?** Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira, **Análise Por Triangulação De Métodos: Um Referencial Para Pesquisas Qualitativas.** Revista Univap – São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753.

PERONI, Vera M. V. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90.** 23^a Reunião da ANPED, MG/ 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência À Regulação Das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

RIBEIRO, Sergio Costa. **A Pedagogia da Repetência.** Estud. av. vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil: 1930/1973.** Petrópolis: Vozes, 1987.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, Demerval. **As Concepções Pedagógicas Na História Da Educação Brasileira,** Campinas, 25 de agosto de 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto

de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”.

SKINNER, B.F. **Ciência E Comportamento Humano**. Tradução. João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi, 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – Coleção Biblioteca Universal.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área**. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Avaliação do rendimento escolar. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 17ª ed./ São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna. **Virando a Escola do Averso por Meio da Avaliação**. Campinas –SP, Ed. Papyrus, 2014.

_____. **Avaliação Formativa e Formação de Professores: Ainda Um Desafio**. 2012. Acesso em 11 de Jul. 2016.

Sites Consultado:

<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-estadual/urbana?year=2014>
acessado em 16/06/2017.

<http://avaliacaoelinguisticaaplicada.blogspot.com.br/2012/12/postagem-aula-5.html>

Acesso em 11 de Jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista com os Docentes

- 1- Formação /Área que atua
- 2 - Como você avalia os estudantes?
- 3 -Você possui registros das avaliações que realiza, e para que serve estas anotações?
- 4 - Quais os instrumentos que costuma utilizar?
- 5 - Relate as principais dificuldades na avaliação?
- 6 - A avaliação leva ao sucesso ou fracasso escolar como se sente ao ter que reprovar um aluno
- 7 - Em qual momento da avaliação é mais difícil? Você avalia quando o seu aluno?
- 8 - Como a avaliação contribui para a sua prática docente?
- 9 - As formas de avaliações descritas na Organização Didática representam a sua concepção? Gostaria de alterá-la em que?
- 10 - Já teve que mudar critérios de avaliação que você estabeleceu? Porque?
- 11 - Já fez algum tipo de formação continuada sobre o tema?
- 12 - Conhece autores ou livro sobre a temática avaliação?
- 13 - Conte alguma experiência sobre avaliação que teve com seus antigos professores
- 14 - Você acha que sua concepção de avaliação foi influenciada pelas pratica vividas por você enquanto aluno?
- 15 - Costuma aplicar instrumentos de avaliação em que os alunos possam avaliar a sua atuação docente?
- 16 - Utiliza atividades de auto avaliação dos alunos para que possam observar seus progressos e dificuldades?

APÊNDICE B - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Avaliação: Contextos e as Concepções das Práticas Pedagógicas dos Docentes do IFMT Câmpus São Vicente desenvolvida pela pesquisadora Sílvia Diamantino Ferreira de Lima que está vinculada ao IFMT Câmpus Cuiabá Octayde Jorge da Silva através do Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEN.

Nesta pesquisa pretendemos conhecer as concepções de avaliação dos docentes que atuam no primeiro ano do Ensino Médio do curso de Técnico em Agropecuária. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Entrevista com estudantes que já cursaram o primeiro ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

NOME DO PESQUISADORA: Sílvia Diamantino Ferreira de Lima TELEFONE COM A OBS “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR” 66 9 84263595 End. Av. Manoel Genildo de Araújo 145 Campo Real II Campo Verde- MT CEP 78840-000 e-MAIL silvia.lima@svc.ifmt.edu.br

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dúvidas sobre a ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da IFMT sito á Avenida Senador Filinto Muller, 963, 1º andar, Bairro Duque de Caxias CEP 78.043-400 Cuiabá – MT Telefone: (65) 3616-4112 e-mail: cep@ifmt.edu.br

CAAE nº 63540416.0.0000.8055

Assinatura Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Campo Verde, ____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE C – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Avaliação: Contextos e as Concepções das Práticas Pedagógicas dos Docentes do IFMT Câmpus São Vicente. Desenvolvida pela pesquisadora Silvia Diamantino Ferreira de Lima que está vinculada ao IFMT Câmpus Cuiabá Octayde Jorge da Silva através do Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEN.

Neste estudo pretendemos compreender as concepções epistemológicas de avaliação escolar dos docentes que atuam no Ensino Médio Técnico em Agropecuária do Câmpus São Vicente –IFMT.O motivo que nos leva a estudar sobre a avaliação escolar é o impacto destas concepções sobre os resultados de fracasso e/ou sucesso escolar dos estudantes que evidenciam no 1º ano do Ensino Médio altos índices de evasão, transferências e reprovação.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: 1 entrevista com professores que atuam nos 1º anos do Ensino Médio Integrado com objetivo de conhecer as concepções implicadas neste processo, os métodos, técnicas e instrumentos de avaliação escolar. Com estudantes do referido curso faremos uma entrevistas para conhecer as implicações sobre resultados obtidos e a relação com metodologias de avaliação escolar utilizadas pelos docentes.

O benefício deste estudo é a possibilidades dos resultados serem apresentados a comunidade escolar, com objetivo de colaborar com a instituição na melhoria das propostas pedagógicas, promovendo o êxito e a permanência do estudante de forma satisfatória.

Informamos que os riscos desta pesquisa são mínimos, podendo causar algum desconforto ou constrangimento o participante pode parar, ou não responder a qualquer pergunta. Será utilizado um gravador de voz para as entrevistas e o participante terá acesso a gravação se assim desejar.

O material coletado será guardado por cinco anos e poderá ser consultado. Sendo assim solicito autorização para apresentar os dados em eventos científicos, guardado o sigilo das opiniões, e a privacidade e identidade do participante da pesquisa.

O responsável pela pesquisa poderá ser contactada para esclarecimentos pelo email: silvia.lima@svc.ifmt.edu.br e telefone 66 9-84263595, o endereço estará ao final. Dúvidas sobre a ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da IFMT sito á Avenida Senador Filinto Muller, 963, 1º andar, Bairro Duque de Caxias CEP 78.043-400 Cuiabá – MT Telefone: (65) 3616-4112 e-mail: cep@ifmt.edu.br

CAAE nº (_____)

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo "Avaliação: Contextos e as Concepções das Práticas Pedagógicas dos Docentes do IFMT Câmpus São Vicente", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. E estou ciente que em caso de desconfortos emocionais causados pela participação nesta pesquisa, poderei acessar o serviço de psicologia da instituição que dará o suporte e atendimento necessários.

Cuiabá _____ de _____ de 20____.

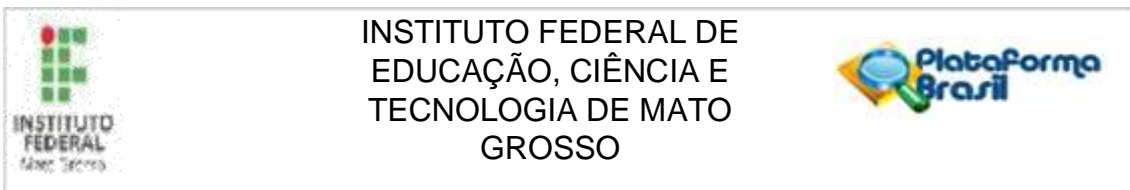
Assinatura Participante

Assinatura da Pesquisadora

Dados da Pesquisadora: Silvia Diamantino Ferreira de Lima -
silvia.lima@svc.ifmt.edu.br

Telefone 66 9-84263595 - Av. Manoel Genildo de Araujo, 145 Campo Real II - Campo Verde - MT 78840-000.

APÊNDICE D - Parecer Consubstanciado de aprovação CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa : Avaliação: Contextos e as Concepções das Práticas Pedagógicas dos Docentes do IFMT Câmpus São Vicente

Pesquisador: SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63540416.0.0000.8055

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.004.038

Apresentação do Projeto:

Em meio a um cenário educacional, onde as políticas públicas promovem avaliações externas, como forma de mensurar e diagnosticar a efetivação da aprendizagem dos alunos em diversos níveis da educação escolar, a temática avaliação ganha destaque e torna-se objeto de estudos. Avançar nos estudos sobre avaliação é garantia de melhores resultados na educação escolar, pois é um processo contínuo e que permeia todas as ações humanas. Este projeto tem como objetivo investigar as concepções sobre avaliação dos professores que atuam no Ensino Médio no IFMT Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. A relevância da temática é presumida pois avaliação é um assunto na educação que impacta no processo de ensino aprendizagem, e que define o fracasso ou o sucesso do estudante e também do processo de escolarização. Levando em conta que só se efetiva o ensino, tarefa do docente, quando há aprendizagem, e assim a avaliação é a forma de detecção deste processo para redimensioná-lo e retroalimentar as informações sobre o desempenho do aluno, a fim de intervir através do planejamento das aulas. Muito já se ouve sobre a avaliação diagnóstica, que oferece ao educador e gestores um ponto de partida para tomada de decisões.

Endereço: Av. Senador Filinto Muller, 953

Bairro: Duque De Caxias II

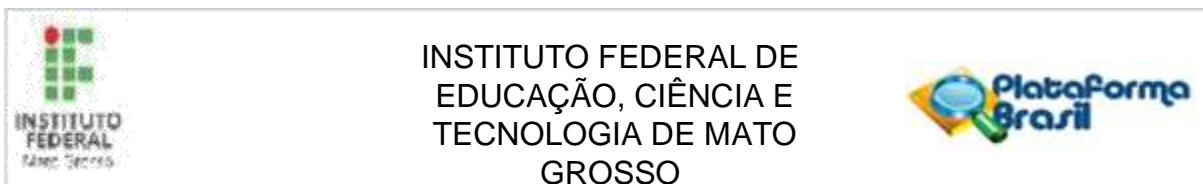
CEP: 78.043-400

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3616-4112

E-mail: cep@ifmt.edu.br



Continuação do Parecer: 2.004.038

Na prática dos docentes que atuam no Ensino Médio buscaremos compreender se a concepção de avaliação está orientada pelo que preconiza a lei LDBEN 9394/96, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, e as Organização Didática do IFMT.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Compreender as concepções epistemológicas de avaliação nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nos 1ºs anos do curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária do IFMT, Câmpus São Vicente.

Objetivo Secundário:

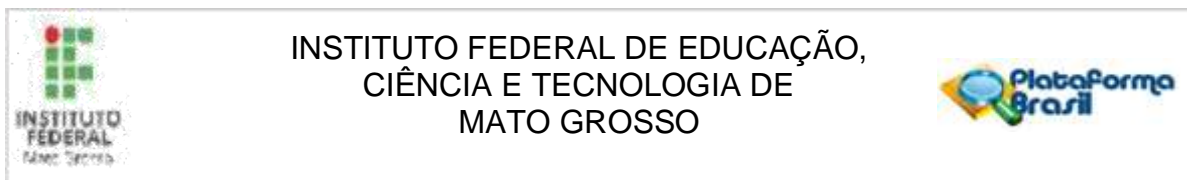
- Entender as práticas avaliativas dos docentes situando-as dentro dos dois principais paradigmas: Avaliação Classificatória, Avaliação Mediadora;
- Analisar as concepções epistemológicas sobre avaliação no fazer docente; Observar os padrões e instrumentos avaliativos utilizados;
- Relacionar as concepções de avaliação dos docentes do Câmpus São Vicente com as concepções as propostas nos documentos oficiais da instituição. Contribuir com dados sobre a avaliação escolar, para as ações de promoção de permanência e êxito escolar dos órgãos de regulação internos e externos ao Câmpus.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Como se trata de uma pesquisa que trabalhará tema sobre rendimento escolar de estudantes, é preciso saber ouvi-los com respeito e cautela, pois o grupo de reprovados talvez possam estar sentindo-se abalados emocionalmente. Assim é preciso ter cuidado neste sentido a fim de entender sentimentos confusos de culpa ou de acusação sobre seu próprio desempenho. Com os grupos dos aprovados é preciso extrair suas opiniões sobre seu próprio desempenho em relação aos colegas que não tiveram aprovação. Sobre os docentes que participarão, o cuidado é o respeito às opiniões e angustias ao serem expostas, tendo uma postura de compreensão sobre as dificuldades que envolvem o processo de ensino aprendizagem.

Benefícios:

Através dos dados da pesquisa pretende-se subsidiar as ações de controle de evasão, retenção e reprovação do Câmpus São Vicente. Assim, ao término desta pesquisa poderemos;



Continuação do Parecer: 2.004.038

- Conhecer estas concepções para propor formação continuada aos docentes;
- Contribuir com o levantamento de dados para o acompanhamento sobre o êxito e a permanência dos estudantes no Câmpus São Vicente;
- Necessidade de reflexão da prática avaliativa como um acompanhamento dos estudantes para promover aprendizagem;
- Reflexão da comunidade escolar sobre os aspectos qualitativos da avaliação;
Propor oficinas de sensibilização aos docentes sobre práticas avaliativas mediadora;
Contribuir com dados e estatísticas sobre avaliação do Câmpus, para promover educação de qualidade, tendo em vista que os órgãos de regulação externa de avaliação já são realidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Relevante para a área

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: adequado
- Currículos dos pesquisadores: adequado
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento: adequado
- Declaração da Instituição/Local onde será realizada a pesquisa: adequado
- Declaração de Infraestrutura: adequado
- Declaração do profissional que irá dar suporte para realização da pesquisa: adequado
- Cronograma: adequado
- Questionário: adequado

Recomendações:

1. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
2. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador; O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa;



Continuação do Parecer: 2.004.038

3. O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto.

ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

4. O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

5. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

6. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente semestralmente e ao término do estudo (até 30 dias após o término).

7. Os documentos devem ser guardados por cinco anos (Res. CNS).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado perante o aspecto ético da pesquisa e documentos obrigatórios apresentados.

2. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	declaracaopsic.pdf	04/04/2017 17:02:10	Diego Matias Escobar	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_819923.pdf	03/04/2017 22:39:28		Aceito
Declaração de Pesquisadores	edione.pdf	03/04/2017 22:33:44	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito

Declaração de Pesquisadores	Cartapesquisadora.pdf	03/04/2017 22:25:46	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	03/04/2017 22:19:35	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2017 22:19:17	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	daniela.pdf	03/04/2017 22:18:11	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	roteiro.pdf	03/04/2017 22:17:49	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	03/04/2017 22:14:58	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.pdf	03/04/2017 22:14:36	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	13/03/2017 23:18:22	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	curriculo.pdf	13/03/2017 17:23:49	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declarar.PDF	13/03/2017 16:55:44	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostorevisado.pdf	14/12/2016 17:25:35	SILVIA DIAMANTINO FERREIRA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 06 de Abril de 2017

Assinado por:
Silvana de Alencar Silva
(Coordenador)

Endereço: Av. Senador Filinto Muller, 953

Bairro: DUQUE DE CAXIAS II

UF: MT

Telefone: (65)3616-4112

CEP: 78.043-400

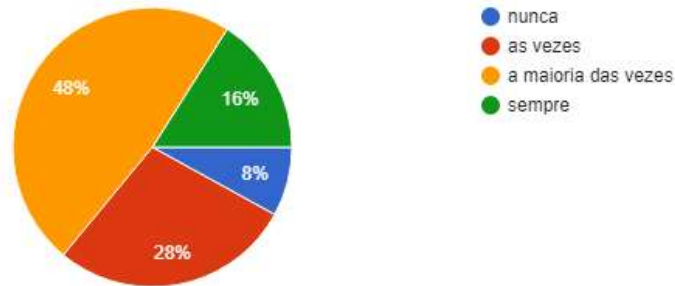
Município: CUIABA

E-mail: cep@ifmt.edu.br

APÊNDICE E - Gráficos de Questionário aplicado aos Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária Câmpus São Vicente. IFMT

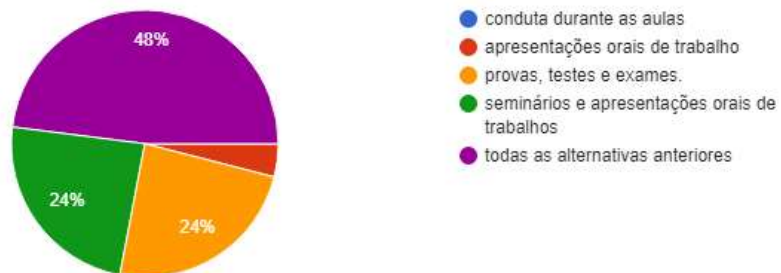
Os professores que atuavam no Ensino Médio deixam (deixaram) claro os critérios de avaliação ?

25 respostas



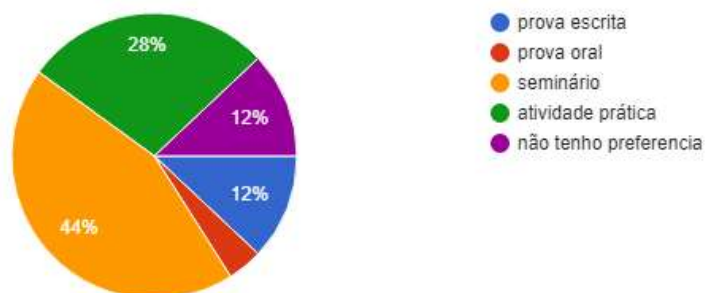
Em que momentos você tem certeza que está sendo avaliado (a)?

25 respostas



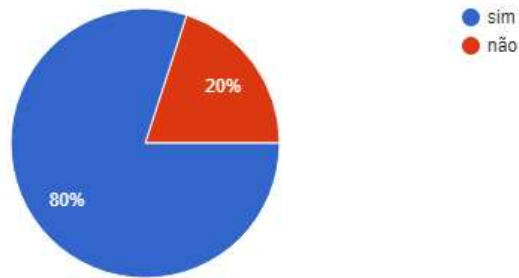
Por quais instrumentos você prefere ser avaliado(a)?

25 respostas



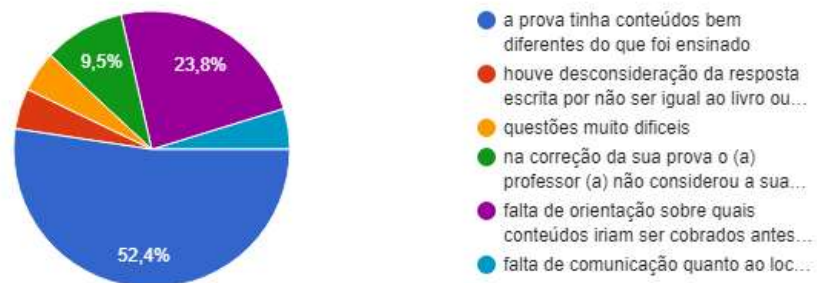
Você vivenciou alguma situação em que sentiu-se injustiçado(a)?

25 respostas



Se você respondeu: Sim na questão anterior, escolha uma opção que se aproxima do fato ocorrido com você.

21 respostas



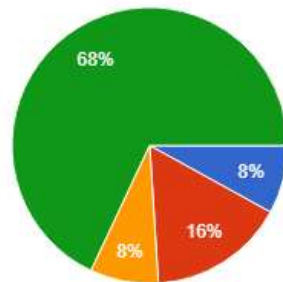
Quais situações são mais recorrentes nos períodos de avaliação?

25 respostas



Você prefere receber os resultados das avaliações através de:

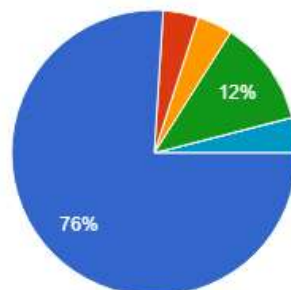
25 respostas



- lista com as notas expostas no mural
- me chame em particular
- conversa informal sobre os resultados da avaliação com toda a turma
- a prova devolvida corrigida para ver meu desempenho

Reprovou algum ano do Ensino Médio?

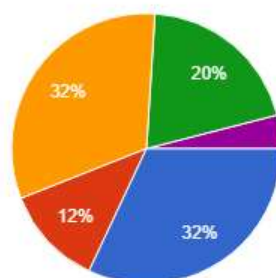
25 respostas



- nunca reprovei
- reprovei o 1.º ano do Ensino Médio
- reprovei o 2.º ano do Ensino Médio
- reprovei o 3.º ano do Ensino Médio
- reprovei o 1 e o 2.º ano do Ensino Médio
- Fiquei em dependência de uma ou 2 disciplinas no 1º ano do Ensino Médio

Qual das afirmativas abaixo, na sua opinião, cumprem melhor o objetivo da avaliação escolar?

25 respostas



- medir o conhecimento
- aprovar ou reprovar ao final de um período letivo
- aplicar testes, provas e exames
- forma do professor(a) acompanhar a aprendizagem do aluno
- medir a capacidade e comportamento dos alunos