

# O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

*THE EVALUATION PROCESS IN THE CONTEXT OF MEDIUM-LEVEL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION*

*EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL MEDIO*

LUANA GOMES CRUZ<sup>1</sup>

MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE<sup>1</sup>

MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo/SP – Brasil

**RESUMO** Esta pesquisa teve como objetivo investigar as práticas avaliativas realizadas pelos docentes do curso Técnico de Nível Médio. A intenção foi analisar em que medida as práticas contemplam as orientações de avaliação propostas institucionalmente. Essa análise foi realizada a partir do entendimento dos docentes de duas unidades de ensino, localizadas em São Paulo. Para a realização da pesquisa optamos por uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e seguimos os seguintes procedimentos metodológicos: estudo documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas com docentes. O referencial teórico utilizado pautou-se nas diversas formas de entender o processo avaliativo e suas contribuições para a aprendizagem dos alunos, dentre eles: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Philippe Perrenoud, Telma Weisz, e em estudos sobre as diferentes concepções de aprendizagem docente, tendo como base as relações entre conhecimento e prática educacional. Apesar de todos os professores conhecerem os documentos da instituição, constatamos que a maioria deles realiza uma prática avaliativa considerada tradicional, pautada na medição e verificação, transferindo a responsabilidade da reprovação ou do insucesso no processo de ensino-aprendizagem ao aluno. Logo, os documentos institucionais não foram suficientes para modificar o percurso das práticas de avaliação, uma vez que essa modificação pressupõe processos formativos tanto individuais quanto coletivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; AVALIAÇÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

**ABSTRACT** This research aimed to investigate the evaluative practices carried out by the Technical Course teachers. The intention was to analyze the extent to which the practices in-

clude the proposed evaluation guidelines institutionally. This analysis was performed based on the understanding of two teaching units, located in São Paulo. For the accomplishment of the research we chose a mixed approach (quantitative and qualitative) and followed the following methodological procedures: documentary study, application of questionnaires and interviews with teachers. The theoretical framework used was based on the different ways of understanding the evaluative process and its contributions to the students' learning and evolution, among them: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Philippe Perrenoud, Telma Weisz, and in studies on the different conceptions of teacher learning, based on the relationship between knowledge and educational practice. Although all teachers know the institution's documents, we found that most of them perform an evaluative practice considered traditional, based on measurement and verification, transferring the responsibility for failure or failure in the teaching-learning process to the student. Therefore, institutional documents were not enough to modify the course of assessment practices, since this modification presupposes both individual and collective training processes.

**KEYWORDS:** PROFESSIONAL EDUCATION; EVALUATION; FORMATION OF TEACHERS.

**RESUMEN** Esta investigación tuvo como objetivo indagar en las prácticas evaluativas que realizan los docentes del curso Técnico Bachillerato. La intención fue analizar en qué medida las prácticas contemplan los lineamientos de evaluación propuestos institucionalmente. Este análisis se realizó a partir de la comprensión de los docentes de dos unidades docentes, ubicadas en São Paulo. Para realizar la investigación se optó por un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) y seguimos los siguientes procedimientos metodológicos: estudio documental, aplicación de cuestionarios y entrevistas a profesores. El marco teórico utilizado se basó en las diferentes formas de entender el proceso de evaluación y sus aportes al aprendizaje de los estudiantes, entre ellos: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Philippe Perrenoud, Telma Weisz, y en estudios sobre las distintas concepciones del aprendizaje docente, a partir de la relación entre conocimiento y práctica educativa. Si bien todos los docentes conocen los documentos de la institución, encontramos que la mayoría de ellos realizan una práctica evaluativa considerada tradicional, basada en la medición y verificación, transfiriendo la responsabilidad del fracaso o fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. Por tanto, los documentos institucionales no fueron suficientes para modificar el rumbo de las prácticas de evaluación, ya que esta modificación presupone procesos de formación tanto individuales como colectivos.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN PROFESIONAL; EVALUACIÓN; FORMACIÓN DOCENTE.

## INTRODUÇÃO

Quando falamos do processo de avaliação, percebemos que cada docente tem sua forma de avaliar, levando consigo suas experiências, crenças e valores. Com isso, os instrumentos de avaliação utilizados podem ser classificatórios e excludentes. Um grande reflexo disso é o número de evasão de muitos cursos técnicos, chegando, em alguns momentos, a 60% no final.

A proposta de avaliação da escola que investigamos é pautada no conceito de competência e integra-se à concepção do aluno como sujeito protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Em um currículo integrado e flexível, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação são contínuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação, orientada por indicadores previamente definidos, será preferencialmente feita pelo conjunto dos docentes e alunos participantes da atividade, projeto, segmento ou etapa do curso. O presente estudo se propôs a investigar como os docentes de cursos técnicos de Nível Médio traduzem as orientações de avaliação propostas institucionalmente em suas práticas pedagógicas. Com isso, o objetivo da pesquisa foi investigar se as práticas avaliativas realizadas pelos docentes de um curso técnico de Nível Médio contemplam as orientações de avaliação propostas institucionalmente.

Para a realização do estudo, optamos por uma abordagem qualitativa e, para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo como procedimento metodológico. Inicialmente, apresentamos, a partir da visão de alguns autores, o conceito de avaliação. Na sequência, os dados coletados e analisados foram apresentados e, por último, algumas considerações foram apontadas. Esperamos, com o presente estudo, compreender a consonância entre o discurso institucional e prática avaliativa realizada no contexto da sala de aula.

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Avaliação da aprendizagem é um tema polêmico e discutido por muitos pesquisadores, pois, dependendo de como a avaliação é realizada na escola, ela pode contribuir para o fracasso ou o sucesso da evolução do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Muitos questionamentos são levantados sobre esse tema e as ações do professor são relevantes no processo avaliativo. Compactuamos com a ideia de que avaliar não é o simples ato de julgar, castigar, promover ou rotular algo.

De acordo com Luckesi (1990), o termo avaliar provém etimologicamente da expressão latina *a-valere* que significa *dar valor a*. O conceito é formulado a partir das determinações da necessidade de atribuir valor a algo. No âmbito escolar, a avaliação tem um importante papel no desenvolvimento do aluno e é fundamental para direcionar o professor em relação ao ensino e aprendizado de seus educandos. Luckesi (1992) ressalta que o insucesso e o erro não deveriam ser acrescidos de culpa ou de castigo.

O erro, na avaliação de aprendizagem, deveria ser um apoiador para a qualificação do que o educando busca, diante dos objetivos que se têm, pois é um suporte para autocompreensão e crescimento, seja na busca individual ou participativa. Quando é aplicada a prática do castigo, evidencia-se que o educando não desenvolveu seu conhecimento a partir de um padrão preestabelecido e o pune por não ter aprendido a assumir a conduta que seria correta. O erro é o início do ciclo de aprendizagem e não o final. O autor também destaca que a análise da avaliação não deveria estar dissociada do planejamento escolar. Existe um longo caminho a ser percorrido do planejamento à ação, uma vez que os recursos, instrumentos e objetivos a serem alcançados norteiam o professor e subsidiam a construção do planejamento. Para Luckesi (1990), a

avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 1990, p. 85).

Para o autor, a avaliação diagnóstica tem a intenção de saber se o educando aprendeu ou não e, caso não tenha aprendido, o professor planeja uma ação para ensinar novamente o educando. Com isso, a avaliação tem um sentido de evolução e não finalização de um processo ou fase e tem como principal objetivo acompanhar o processo de construção da aprendizagem do aluno. Para avaliar, o primeiro ato é diagnosticar, o que implica em conhecer o aluno como ser humano e coletar dados relevantes que configurem o estado de aprendizagem do educando. Nesse processo, não pode ser utilizado qualquer instrumento e é importante o cuidado para coletar a informação necessária. A prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. necessitam de qualidade na elaboração, para não tornar recursos de controle disciplinar, de ameaça e de submissão.

De acordo com Weisz (2002), no diálogo entre o professor e o aluno é imprescindível e é necessário ouvir o aluno para evitar o fracasso escolar. A autora afirma que o ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno, o qual sustenta a aprendizagem sobre o novo tema. O professor torna-se mediador em sala de aula e busca a autonomia do aluno, estimulando a criatividade e o tornando um ser pensante. Para o processo de avaliação é importante deixar o aluno mostrar o que sabe, conhecer esse aluno, compreender como ele pensa e realizar a intervenção imediata no momento do erro. O professor observa o aluno o tempo todo e tem condições de avaliá-lo e é essa avaliação que lhe dá subsídio para sustentar a intervenção. Nesse contexto, o erro torna-se uma virtude e sua função muda, pois o professor identifica o que o aluno deixou de aprender e não o que ele aprendeu, apresenta diretriz para o professor saber o que precisa ser feito e avalia o trabalho do professor, por exemplo, se uma sala de aula em que todos os alunos vão mal na prova ou erram a mesma questão, é fato de que o professor não está acertando e precisará rever o encaminhamento.

Uma vez identificado o erro, o professor estimula que o educando repense seu esquema mental e ajude a reestruturá-lo. O conteúdo prévio tem uma grande importância nesse momento, pois o professor correlaciona a vivência do aluno com o conteúdo da aprendizagem e, com isso, demonstra algo que faz sentido ao aluno. Assim, é necessário que o professor apresente problemas diferentes para os alunos, porque eles irão se deparar com situações que não tinham pensado, dentro de uma construção do conhecimento.

Perrenoud (1999), ao discutir o conceito de avaliação, afirma que é um processo que regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. Ele entende a educação como duas lógicas:

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de

excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomos para outros. (PERRENOUD, 1999, p. 09).

O autor explica que tradicionalmente a avaliação na escola é associada a hierarquias de excelência, em que os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Nessa perspectiva, muitos professores revoltam-se contra as notas porque elas querem colocar a avaliação a serviço do sistema. Entretanto, as notas ainda são utilizadas pelos professores como forma de “educar” seus alunos, ameaçando-os e negociando como, por exemplo, reduzir a nota se o aluno não ficar quieto ou, ainda, se chegar atrasado, a fim de conseguir aplicar todo o conteúdo (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, o objetivo da nota é de auxiliar o aluno e não de o punir. O erro deve fazer parte do processo e replanejamento de aula do professor. Uma vez identificado que aquele aluno não desenvolveu determinada competência, esse ponto torna-se principal e entra como foco na continuidade da abordagem dos conteúdos.

Perrenoud (1999) também critica outra função da avaliação tradicional, a certificação. Afirma que uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo. Ela garante que o aluno tenha conhecimento do que é necessário saber para passar para a série seguinte no curso, ser admitido ou iniciar uma profissão. Em todos os casos, a avaliação não é um fim. “A avaliação tradicional não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas.” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Ainda para Perrenoud (1999), a avaliação tradicional vem perdendo espaço e, com a era da informação, na qual tudo se encontra na Internet, o professor precisa se reinventar e desafiar o aluno a cada aula. Assim, o autor defende uma reflexão otimista em sua obra, destacando que lentamente a escola muda, a avaliação evolui e as notas desaparecem em certos graus e em certos tipos de escolas. Nesse sentido, a avaliação formativa ganha seu espaço, mas, para se tornar uma prática realmente nova, Perrenoud afirma que seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada. O autor afirma que:

mesmo quando as questões tradicionais da avaliação se fazem menos evidentes, a avaliação formativa não dispensa os professores de dar notas ou de redigir apreciações, cuja função é informar os pais ou a administração escolar sobre as aquisições dos alunos, fundamentando a seguir decisões de seleção ou de orientação. (PERRENOUD, 1999, p. 16).

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver. Claro que, esse tipo de avaliação, é desafiadora ao professor, pois ele precisa conhecer e perceber seu aluno. É necessário interessar-se pelos processos de aprendizagem, pelos métodos de trabalho, pelas atitudes do aluno, por sua inserção no grupo, ou seja, por todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática. A observação é o ato principal e permite construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos e de seus resultados. (PERRENOUD, 1999).

A partir dessa reflexão, os testes perdem o sentido e abrem espaço para a mediação, *feedback* e orientação, o que interfere diretamente no planejamento de aula e metodologia utilizada. Novamente, Perrenoud (1999) afirma que “pode-se considerar que todo *feedback* é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para regulação da aprendizagem em curso.” (PERRENOUD, 1999, p. 107).

A preocupação central de Perrenoud é o aprendizado pelo prazer, pelo interesse, pela realidade, pela reflexão, pelo questionamento, pela criatividade, pela curiosidade e pela originalidade, o que é revertido efetivamente no aprendizado do aluno e grandes notas. Dessa forma, o ensino torna-se direcionado e atende a necessidade de cada um, assim, explicando de forma simples e objetiva para alguns e mais detalhista para outros, engajando os alunos em novos desafios e atividades mobilizadoras, trabalhando para aliviar a angústia e ocasionando a confiança e motivação, modificando o ritmo do trabalho e responsabilidade do aluno. Dessa forma, a avaliação formativa “se constrói em uma lógica cooperativa, baseada na hipótese de que o aluno quer aprender e faz tudo o que pode para esse fim” (PERRENOUD, 1999, p. 141).

As concepções de aprendizagens estão diretamente ligadas às concepções de avaliação. Nesse sentido, Depresbiteris (1999) afirma que:

na perspectiva de transmissão de conteúdo, a avaliação busca analisar os conteúdos assimilados pelos alunos. Já na perspectiva da construção do conhecimento, ela está voltada para o desenvolvimento de raciocínios, que são processos para chegarmos a determinadas conclusões. A avaliação nesta perspectiva busca identificar quais são esses processos e como eles estão se desenvolvendo. (DEPRESBITERIS, 1999, p. 23).

A autora reitera que para essa abordagem precisamos investir em outro tipo de avaliação, explorando o âmbito da escola e estendendo-se para o meio em que o aluno vive, pois há uma profunda integração entre as áreas afetiva, emocional e cognitiva (DEPRESBITERIS, 1999).

Segundo Hoffmann (2011), a avaliação está diretamente ligada à qualidade de ensino. Hoffmann apresenta a avaliação mediadora que permite conhecer o aluno e prestar atenção nele, assim, construindo os saberes e uma relação dialógica em sala de aula, de compreensão, permitindo a participação, questionamento e construção do aluno, oposta à educação percebida como transmissão, imposição de ideias e de condutas. A autora explica:

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitistas, discriminatórios), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. [...] numa perspectiva mediadora da avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. (HOFFMANN, 2011, p. 28-29, grifos da autora).

Os estudos de Hoffmann (2011) também apresentam um modelo de avaliação somativa, sem limites preestabelecidos, em uma classificação que só faz sentido quando comparada e hierarquizada. A autora aborda, em sua primeira obra, o equívoco na definição da avaliação como testar e medir. Para a autora, na educação, podemos medir a frequência do aluno ou, ainda, contar o número de acertos em uma atividade ou trabalhos entregues. Segundo Hoffmann,

A MEDIDA, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. (HOFFMANN, 2011, p. 51).

Nem todas as tarefas escolares são organizadas para resultar em contagem de acertos, afinal, qual é o critério de distribuição de pontos em uma prova? Além disso, a nota não define quais conhecimentos são ou não desenvolvidos pelo aluno. Por exemplo, dois alunos com nota 6 na “prova” de matemática, um pode ter dificuldade em regra de três e outro, na regra de sinais, embora ambos tenham a mesma nota. Mesmo assim, os professores definem parâmetros e valores numéricos a essas tarefas com a mesma determinação com que fazem em relação aos itens objetivos. A compreensão é “que tudo pode ser medido”, porém não é levado em conta a individualidade de cada aluno. Dessa forma, o julgamento de resultados pode gerar a injustiça na precisão da avaliação do conhecimento do aluno e o professor não considerará que “avaliação é movimento, é ação e reflexão”.

Um ponto importante a ser discutido, nas concepções de avaliação, é o que fazemos com os resultados avaliativos, independente dos critérios e instrumentos de avaliação. Quando educamos nossos alunos e os direcionamos para o resultado esperado do professor, deixamos de estimular sua criatividade e potencializar seus talentos. As pessoas são diferentes, entendem de forma diferente e pensam de forma diferente, com isso, um professor precisa ter muito cuidado no ato de avaliar, pois não estar no resultado esperado não significa que o aluno não aprendeu. Resumidamente, compactuamos com a ideia de avaliação diagnóstica e formativa, privilegiando o processo e não somente o resultado. É importante considerar o saber que o aluno leva para a sala de aula e explorar os seus conhecimentos a partir desses saberes, além disso, ele também precisa participar do processo de avaliação por meio do *feedback* e da autoavaliação.

## **O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA INVESTIGADA**

É uma instituição de educação profissional de direito privado e sem fins lucrativos, com mais de 70 anos de atuação. Passou por diferentes enfoques educacionais e, de maneira colaborativa, elaborou uma nova proposta estratégica para década de 2001-2010, enfatizando a aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. A avaliação passou a ser contínua e cumulativa, pautada em critérios e indicadores de desempenho, pois se entendeu que cada competência trazia em si determinado grau de experiência cognitiva, valorativa e comportamental.

Os indicadores de avaliação eram definidos no plano de trabalho do docente e deveriam ser explicitados aos alunos desde o início do curso. Desse modo, espera-se potencializar a aprendizagem e reduzir ou eliminar o insucesso. Os docentes eram orientados a estimular a autoavaliação do aluno por meio de procedimentos que permitissem que ele acompanhasse seu progresso e identificasse seus pontos a serem melhorados, considerando-se que essa é uma prática imprescindível à aprendizagem com autonomia. O resultado do processo de avaliação era expresso em menções: Ótimo: capaz de desempenhar, com destaque, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão; Bom: capaz de desempenhar, a contento, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão; Insuficiente: ainda não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão. (INSTITUIÇÃO, 2015, p. 30).

As menções eram atribuídas por módulo, considerando-se os critérios e indicadores de desempenho relacionados às competências previstas em cada um deles, as quais integram as competências profissionais descritas no perfil de conclusão.

Em 2013, a diretoria da instituição elegeu um grupo de trabalho de representatividade no sistema para uma nova discussão e criação do Modelo Pedagógico Nacional, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade e referências comuns para a ação educacional. O Modelo Pedagógico Nacional não mudou radicalmente a atuação da instituição, mas propôs novas orientações sobre como avaliar e registrar o processo educacional. O foco estava nos princípios educacionais, nas marcas formativas, na forma de redação das competências, no modelo curricular e nos parâmetros de avaliação.

Com as discussões geradas em torno do Modelo Pedagógico Nacional, entendeu-se que os docentes ainda tinham muitas dificuldades para avaliar por competência e, pela primeira vez, foram criados documentos norteadores para os docentes que tinham como objetivo oferecer diretrizes, concepções e orientações sobre a prática pedagógica e, assim, contribuir para o alinhamento da ação educativa dos agentes educacionais da instituição. A partir das ações realizadas, a instituição construiu uma definição de competência que configura os cursos do portfólio da instituição: “Competência é a ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo (a), que articula conhecimentos, habilidades e valores e permite desenvolvimento contínuo” (INSTITUIÇÃO, 2014, p. 09).

Como a competência tem natureza complexa, são propostos indicadores como parâmetros para a sua evidência, os quais norteiam o monitoramento e o acompanhamento do processo formativo, apontando o desempenho do aluno em relação às expectativas de aprendizagem. Um indicador descreve uma ação observável, ou seja, uma ação realizada pelo aluno que evidencia o seu desenvolvimento em relação ao desenvolvimento da competência e define o parâmetro pelo qual o aluno será avaliado, sendo compreensível e compartilhado com os alunos. A partir dessa estrutura, a avaliação acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem e, de acordo com o Modelo Pedagógico Nacional, é definida em três etapas que indicam as ações realizadas pelo docente: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação é contínua, acontecendo durante todo o percurso formativo e orientada por indicadores apontados em cada plano de curso. Por sua vez, esse indicador mobiliza um conjunto de elementos para evidenciar o desenvolvimento da competência. O pri-

meio momento é a avaliação diagnóstica, em que os docentes conhecem seus alunos de forma a identificar perfis, características e saberes e, caso seja necessário, realinham o planejamento de aula.

A avaliação formativa visa o acompanhamento da aprendizagem e sua evolução e não apenas mensura um desempenho, mas contribui para que seja um processo de construção e reconstrução a todo momento.

A instituição entende que a avaliação nunca termina e que as competências se aprimoram continuamente, mas que é necessário fechar um ciclo em algum momento, por isso, durante todo o processo de aprendizagem o docente anota as observações do aluno, fazendo a avaliação somativa e encerrando a unidade curricular.

O critério de aprovação da unidade curricular é o desempenho e a frequência, orientada pelos indicadores. A avaliação inicia no planejamento do docente pautado no plano de curso e indicador utilizado em cada unidade curricular, os quais ajudam a verificar o alcance da competência, considerando o quanto os indicadores foram ou não atendidos. No decorrer da unidade curricular, o docente realiza uma avaliação parcial, indicando uma menção para cada indicador. Considera-se: Atendido, quando o aluno realiza plenamente uma ação; Parcialmente Atendido, quando existem aspectos a serem melhorados na ação; Não Atendido, quando o aluno não realiza a ação. Um ponto de atenção é que, se o aluno tiver um indicador Parcialmente Atendido ou Não Atendido, não necessariamente indica que o aluno não desenvolveu a competência e está reprovado, mas sinaliza que a competência não foi desenvolvida de forma plena e deve ser resgatada no decorrer do processo de evolução de aprendizagem.

No encerramento da unidade curricular que se dá pela análise do processo de desenvolvimento da competência como um todo, o docente, em suas estratégias avaliativas, deve definir o que significa ter “atendido”, “atendido parcialmente” e “não ter atendido” ao indicador da competência, em termos de desempenho e fechar a menção da unidade curricular e o projeto integrador em Desenvolvido ou Não Desenvolvido.

A avaliação final acontece depois do *feedback* ou devolutiva, considerando frequência e menção e são registradas formalmente no sistema da Instituição. A qualquer momento da unidade curricular, o docente pode acessar a página de avaliação do processo e realizar o lançamento da menção por indicador e *feedback*. Após realizar o registro parcial dos indicadores, ele define a menção final, informando se o aluno atendeu ou não a todos os indicadores. Finalizado esse processo, lança a menção final (Desenvolvido ou Não Desenvolvido) e encerra o processo de avaliação daquela unidade curricular.

## **A AÇÃO DE AVALIAR: OS DADOS GERADOS E ANALISADOS**

Para a realização do estudo optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados utilizamos: questionários e entrevistas. Após a análise dos questionários, cinco docentes foram convidados a participar de uma entrevista, com o objetivo de entender como, a partir da fala dos docentes, eles realizam seus processos avaliativos. Todas as entrevistas foram realizadas na unidade de atuação dos docentes, com a ciência e consentimento. Os diálogos foram registrados no gravador e transcritas no dia

seguinte pela pesquisadora para que suas impressões sobre a postura dos entrevistados também fossem registradas.

## **DADOS E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

Inicialmente, os dados quantitativos foram organizados em porcentagem, procuramos com isso conhecer quem são os professores que atuam no Ensino Técnico. Na sequência, as respostas escritas foram lidas inúmeras vezes e organizadas nas seguintes categorias: aprendizagem da docência, concepções de avaliação e prática pedagógica: a ação de avaliar.

## **PERFIL DOS DOCENTES**

Recebemos 21 questionários de docentes que atuam no curso técnico de nível médio e que se dispuseram a participar da pesquisa. Para manter o anonimato e preservar a identidade dos docentes, eles foram identificados como DNT (Docente de Nível Técnico). Dentre as 21 respostas, 5 foram convidados que se mostraram disponíveis a responder 6 das 10 perguntas que haviam sido respondidas no questionário para maior detalhamento. Os participantes serão identificados como: DNT1, DNT2, DNT3, DNT4, DNT5, DNT6, DNT7, DNT8, DNT9, DNT10, DNT11, DNT12, DNT13, DNT14, DNT15, DNT16, DNT17, DNT18, DNT19, DNT20, DNT21. Portanto, toda vez que nos referirmos a esses docentes, utilizaremos essas siglas.

Os dados revelam que a maioria dos entrevistados são do sexo masculino, acima de 41 anos e com até 10 anos de tempo de docência no Ensino Técnico. Observa-se que 71% dos docentes não possuem formação acadêmica em Educação, porém têm especialização em pós-graduação na sua área de atuação. Além disso, 76% não atuam somente na carreira de docente, no entanto, 62% são mensalistas e possuem os benefícios da instituição como assistência médica vale-alimentação, entre outros.

Após a leitura e organização dos dados coletados definimos três categorias de análise. São elas: aprendizagem da docência, concepções de avaliação e a ação de avaliar na prática pedagógica. Cumpre lembrar que as concepções de avaliação dependem da forma de como o docente concebe o ensino e como o aplica.

## **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Com a intenção de saber como ocorre a aprendizagem da docência, perguntamos aos docentes que atuam no Ensino Técnico como tem sido o aprendizado deles para ensinar. A maioria faz referência ao conhecimento construído na prática, a partir das observações feitas em diferentes espaços institucionais. As falas a seguir, ilustram essa afirmação:

DNT1: “Como autodidata, inicialmente, lendo bastante e aprendendo com outros professores [...]”.

DNT2: “Durante a própria prática [...]”.

DNT3: “Acho que aprendi a ser professor com bons professores [...]”.

DNT4: “A partir dos bons exemplos na minha formação acadêmica”.

DNT5: “Aprendi vendo meus professores dando aula [...]”.

DNT8: “Através da observação das aulas dos meus professores [...]”.

DNT9: “Com bons professores (do primário até a universidade) [...]”.

DNT10: “[...] buscava exemplos dos meus professores de faculdade e também exemplos de alguns colegas de trabalho [...]”.

DNT12: “Observei muito os colegas com os quais tive a oportunidade de assistir as aulas [...]”.

DNT13: “Realizando a junção da experiência profissional e o trabalho como consultor de TI [...]”.

DNT15: “Em sala de aula, como docente e como aluna, na observação de meus professores [...]”.

DNT20: “Dando treinamento dentro da organização onde trabalhava”.

DNT21: “Na escola primária que ensinava os colegas de 2 a 3 anos mais novos nas áreas de matemática, geografia, história”.

Ao analisarmos as respostas dos professores retomamos as três diferentes concepções de aprendizagem docente citadas por Cochran-Smith que têm como base as relações que se estabelecem entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. São elas:

A primeira concepção estabelece um relacionamento que as autoras denominam de “conhecimento-*para*-prática”, pois parte do pressuposto de que os acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e teorias *para* que os professores os aprendam para utilizar ou aplicar na prática.[...] A segunda concepção pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática. Essa concepção de aprendizagem docente estabelece um relacionamento entre conhecimento e prática que é caracterizado pelas autoras como “conhecimento-*na*-prática”.[...] Embora as pesquisadoras reconheçam que os professores aprendem e produzem conhecimentos relevantes na prática, mediante reflexão na ação e sobre a ação de ensinar e aprender, elas propõem que os professores também desenvolvam conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades mais amplas ou globais. É valendo-se dessa perspectiva que Cochran-Smith e Lytle apresentam uma terceira concepção de aprendizagem docente que denominaram de «conhecimento-*da*-prática”. Nessa concepção, o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. O conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como aportes ou referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. Trata-se, portanto, de um conhecimento *da* prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento local «da» prática, trabalhando em comunidades de investigação. (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511, grifos dos autores.).

Segundo as concepções apresentadas pelos autores, podemos observar que a aprendizagem dos docentes, prioritariamente, está sendo construída no exercício da própria prática.

Não constatamos, nas respostas dadas, um conhecimento prático resultante de discussões coletivas, a partir de questões que estejam emergindo de suas práticas. Para ampliarmos essa questão, perguntamos também como eles fundamentam suas práticas. Eles responderam que suas práticas são construídas a partir do que está sendo observado, praticado. Eles afirmaram:

DNT1: “Uma das bases para minha ação são os alunos”.

DNT2: “Projetos reais e com sentido; mobilização de saberes prévios”.

DNT3: “Basicamente em priorizar conteúdos que estejam vinculados à futura prática profissional dos alunos”.

DNT14: “AUSUBEL<sup>1</sup> traz a Aprendizagem significativa como conceito central da teoria da aprendizagem, logo, acredito que uma maneira eficaz de avaliar os alunos, parte da base onde possamos capacitá-los para a vida e a todo momento [...]”.

DNT15: “Em projetos que possibilitem o aluno desenvolver competências”.

DNT17: “Primeiramente, procuro ser um modelo para o aluno, não somente na questão técnica, mas ética, como profissional num aspecto integral [...]”.

DNT19: “Condução do aluno nos seus objetivos profissionais”.

DNT20: “Experiências vividas durante a vida laboral na organização [...]”.

Com isso, constatamos que há um conhecimento prático que está sendo incorporado à prática docente sem que tenha sido resultado de discussão/reflexão coletiva. A maioria não conseguiu expressar quais são os fundamentos teóricos que sustentam suas práticas. Em alguns momentos, eles se lembram das tecnologias como instrumentos de pesquisa e em outros, fazem referências aos documentos institucionais. As falas a seguir exemplificam as observações feitas anteriormente:

DNT6: “Procuro me basear nas experiências positivas da minha carreira [...]”.

DNT7: “Não possuo fundamentação teórica. Procuro desenvolver vínculos (*rapport*), entender o público para quem estou falando e desenvolver uma aula que irá atingir o maior público no tempo disponível”.

DNT11: “[...] posso dizer que após conhecer a minha instituição e como faço parte dela, a minha ação como docente se fundamenta no desenvolvimento do aluno por projetos [...]”.

DNT12: “No modelo pedagógico institucional [...]”.

DNT13: “[...] essas fontes, pelo que entendi, de estudos, são procuradas e acessadas por mim no Google, sites técnicos TI. Não utilizo muito o Youtube, pois gosto do texto e leitura, mas quando dá necessidade também é outro caminho de informações.”.

Com a intenção de aprofundarmos a nossa análise, lembramos de Shulman (2014), quando ao autor afirma que a base de conhecimento do professor poderia ser categorizada em:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimen-

---

<sup>1</sup> David Paul Ausubel (1918 - 2008), psicólogo, nasceu nos Estados Unidos.

to do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; • conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; • conhecimento dos alunos e de suas características; • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Entre as categorias apontadas por Shulman (2014), o “conhecimento pedagógico do conteúdo” é essencial para o desenvolvimento profissional docente. Essa categoria é o resultado da experiência prática refletida e “identifica os distintos corpos de conhecimentos necessários para ensinar.” (SHULMAN, 2014, p. 207). Ao analisarmos as respostas dadas pelos professores, percebemos que ainda estão distantes de uma prática refletida. Com isso, parece-nos que as práticas de avaliação não têm sido objetos de análise e estudo.

Ao questionarmos como eles aprenderam a avaliar as produções de seus alunos, identificamos, em suas respostas, que as práticas de avaliação e as diretrizes dos documentos institucionais são consideradas e, conforme já citaram anteriormente, aprenderam com a observação e experiência. Nesse sentido, podemos afirmar que não é uma prática avaliativa resultante de uma análise do que está sendo praticado.

DNT1: “[...] as orientações recebidas pela instituição e contidas nos documentos dos cursos também contribuíram bastante, indicando métodos e caminhos efetivos.”

DNT2: “[...] meu julgamento sobre indicadores de conhecimentos, habilidades e atitudes.”

DNT5: “Por orientação de outros professores e discussões em grupo de trabalho”.

DNT6: “Participando da aula com outros profissionais da área”.

DNT8: “Avalio os alunos com base no método institucional, onde não basta só um trabalho lindo e maravilhoso”.

DNT10: “Através de informativos da instituição, reuniões de planejamento e no curso de especialização”.

DNT16: “Uma visão cética. Com base em critérios claros estabelecidos previamente. [...]”

DNT17: “[...] com os documentos da instituição, mas, principalmente, em sala de aula de forma prática [...]”.

DNT18: “Na informática o assunto é muito técnico, portanto, ou sabe fazer ou não sabe. [...]”

DNT20: “No dia a dia e por ensinamentos obtidos em treinamento e troca de experiências com demais docentes.”

DNT21: “No ensino tradicional: prova. [...]”

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Para identificarmos o que os docentes entendem por avaliação, perguntamos qual é a função da avaliação e pedimos que completassem a frase “Avaliar é...”. Observamos que mais da metade entende a função da avaliação como medida e verificação:

DNT3: “[...] parâmetros mais precisos de sua evolução, que nunca é igual à de outro aluno.”

DNT4: “Avaliar o aluno e avaliar a metodologia de ensino [...]”.

DNT6: “Verificar se o conteúdo do curso foi bem aproveitado pelos alunos.”

DNT9: “[...] medir as ações que deveremos implementar para o avanço educacional.”

DNT11: “A avaliação tem o papel de medir o desempenho do aluno no decorrer dos seus estudos.”

DNT14: “Ser uma métrica da aprendizagem há qualquer estudante.”

DNT15: “Conferir se alunos e professor atingiram as metas estabelecidas no início de cada atividade [...]”.

DNT16: “[...] é a execução prática de tudo aquilo que foi lecionado na teoria e a sua devida aplicação.”

DNT17: “[...] mostrar ao aluno o quanto ele está correspondendo às expectativas do professor, do curso e do mercado.”

DNT19: “Entender melhor o desenvolvimento do aluno.”

DNT20: “[...] verifica o crescimento gradual etapa por etapa [...]”.

DNT21: “Saber se o aluno aprendeu durante o ensinamento do docente [...]”.

Considerando o estudo de Luckesi (1998), é possível afirmar que a escola opera com a verificação, sendo uma ação que congela o objeto. Percebemos que ainda está presente no entendimento dos docentes que a avaliação classifica e quantifica. O autor destaca que

em nossa prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la. Medida é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido. [...] A medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando. (LUCKESI, 1998, p. 72-73).

Diferentemente do que estava proposto nos documentos institucionais que defendiam a ideia de uma avaliação que permitisse ao aluno mostrar o que ele sabe e como sabe, propiciando ao professor a construção de caminhos para o aprendizado do aluno, as respostas dos professores estavam mais próximas de uma avaliação de verificação do que de uma avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, percebemos uma preocupação de 42% dos docentes com o acompanhamento da evolução do aluno por meio de *feedback*, buscando a avaliação formativa:

DNT1: “[...] auxiliar cada aluno em suas dificuldades [...]”.

DNT2: “Ser formativa e diagnóstica, e não punitiva e classificatória.”

DNT5: “Orientar o aluno se está na direção certa.”

DNT7: “[...] acredito ser um *feedback* sobre como esses alunos podem melhorar como pessoas e futuros profissionais.”

DNT8: “[...] a avaliação é um *feedback* ao aluno.”

DNT10: “[...] criar um momento de observação para analisar as correlações que os alunos fazem na construção do conhecimento.”

DNT12: “Prestar colaboração ao aluno [...]”.  
DNT13: “Aprendizado, no meu caso a avaliação é dia a dia [...]”.  
DNT18: “[...] saber se o aluno compreende ou não o assunto abordado.”

A avaliação formativa tem o papel de desenvolver e ajudar o aluno a aprender, no entanto, o docente precisa se interessar por todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática. (PERRENOUD, 1998).

Com a intenção de capturarmos com mais precisão o entendimento do docente pelo processo avaliativo, os professores responderam duas perguntas: “qual a função da avaliação” e “complete a frase: avaliar é...”. Percebemos que a maior parte dos docentes compreende a avaliação como medida e busca quantificar o aprendizado do aluno, apostando que assim eles aprenderão.

DNT6: “Verificar se o conteúdo do curso foi bem aproveitado pelos alunos.”  
“Avaliar é participar do processo de evolução com o aluno e crescer com ele!!!”  
DNT11: “A avaliação tem o papel de medir o desempenho do aluno no decorrer dos seus estudos.”  
“Não deve ser uma ação penosa (árdua) para quem a aplica e nem para o avaliado, mas sim construtiva, direcionando o melhor caminho para o aprendizado do aluno.”  
DNT14: “Ser uma métrica da aprendizagem para qualquer estudante.”  
“Avaliar é mostrar para o aluno sua curva de conhecimento.”  
DNT15: “Conferir se alunos e professor atingiram as metas estabelecidas no início de cada atividade [...]”.  
“Avaliar é identificar os pontos positivos e as deficiências no desenvolvimento dos indicativos propostos nas UCs.”  
DNT16: “[...] é a execução prática de tudo aquilo que foi lecionado na teoria e a sua devida aplicação.”  
“Avaliação é mostrar o caminho.”  
DNT17: “[...] mostrar ao aluno o quanto ele está correspondendo às expectativas do professor, do curso e do mercado.”  
“Avaliar é observar todo dia.”  
DNT20: “[...] verificar o crescimento gradual etapa por etapa [...]”.  
“Avaliar é verificar se o cidadão adquiriu o conhecimento desejável para desenvolver uma determinada atividade.”

Com isso, observamos que a maioria trabalha com a avaliação classificatória, com a preocupação de medir o conhecimento do aluno. Já uma parcela menor realiza a avaliação de todo o processo de aprendizagem.

## **A AÇÃO DE AVALIAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para entendermos como os docentes avaliam seus alunos, perguntamos quais os critérios e que instrumentos de avaliação eles utilizam. Percebemos que, ao responderem, apresentaram um pouco de dificuldade na compreensão da pergunta que foi feita, ou seja, a maioria respondeu a forma que realiza e não os critérios que utilizam no processo avaliativo. Ao analisar as respostas dadas, identificamos, na fala dos professores, um discurso

inicial mais próximo de uma avaliação formativa, no entanto, a prática está mais próxima de uma avaliação tradicional. Vejamos a contradição desse cenário ao analisarmos as duas respostas juntas:

- DNT4: “acompanhamento individualizado.”  
“O entendimento e a finalização das tarefas passadas.”
- DNT5: “Minha avaliação é contínua, sempre sinalizo durante o processo as falhas e acertos.”  
“Entrega final de trabalhos desenvolvidos durante o bimestre.”
- DNT6: “[...] na sala de aula a avaliação é feita a todo momento [...]”.  
“Observação e exercício imediato ao conteúdo.”
- DNT7: “Conhecimentos técnicos, facilidade ou dificuldade em lidar com pessoas [...]”.  
“Exercícios práticos e dinâmicas.”
- DNT9: “Presença, participação individual e em grupo, cooperação e dedicação.”  
“Dependendo da aula poderá ser avaliação individual ou em grupo!”
- DNT10: “Desenvolvimento do seu trabalho, proatividade, criatividade, sua própria resposta mediante ao erro ou dificuldade no processo.”  
“Quadro de rubricas.”
- DNT12: “Observação do aluno no que diz respeito ao seu interesse e compreensão do assunto tratado.”  
“Observação e exercícios de avaliação.”
- DNT13: “[...] todos possíveis, práticas, organização, retornos, apresentações e resultados...”  
“Todos relacionados à TI, muito a mente do aluno que tem sempre que estar pensando e aprendendo”.
- DNT16: “[...] critérios como padrões estéticos e normas de mercado”.  
“Trabalhos escritos, questionários teóricos, atividades práticas, exercícios.”
- DNT18: “Resolução de exercícios de preferência durante a minha presença.”  
“Criamos planilhas de desenvolvimento, controle de entregas, etc.”
- DNT19: “Avaliação Prática, Teórica e apresentações em grupos.”  
“Produções individuais ou coletivas (Trabalhos), Apresentações, Seminários, Eventos.”
- DNT20: “Teste de conhecimento específico [...]”.  
“A participação do aluno/atividade desenvolvida”.
- DNT21: “Utilizada na metodologia do PDE - Avaliação institucional.”  
“Atividades em sala de aula, participação, pesquisas, apresentação, trabalho em grupo”.

Ainda, nas respostas dessas perguntas, foi possível observar que alguns docentes priorizam o comportamento do aluno no processo de avaliação:

- DNT1: “Envolvimento, atenção aos objetivos dos encontros, interação com o grupo, autonomia na busca do conhecimento.”
- DNT3: “Participação e interesse dos alunos e sua disponibilidade em experimentar e aplicar os conhecimentos que adquire [...]”.
- DNT7: “[...] facilidade ou dificuldade em lidar com pessoas [...]”.
- DNT9: “Presença, participação individual”.

DNT14: “[...] ou seja, sua participação, comprometimento, postura e afins, mostradas no dia a dia a partir de atividades individuais [...]”.

DNT17: “Dedicação em sala de aula, criatividade e conhecimento técnico.”

DNT20: “[...] Participação e comprometimento aula a aula.”

Complementando as perguntas anteriores, no qual alguns docentes citam os indicadores de avaliação como critério adotado, perguntamos como os indicadores da Unidade Curricular auxiliam no processo de avaliação. Verificamos que 100% dos docentes têm os indicadores como referência, independente da forma de sua aplicabilidade:

DNT1: “[...] mostram um norte [...]”.

DNT2: “[...] guiam nosso olhar [...]”.

DNT3: “[...] ajudam a entender [...]”.

DNT4: “[...] o que deve ser visto e percebido [...]”.

DNT5: “[...] roteiro [...]”.

DNT6: “[...] seguindo sequência [...]”.

DNT7: “[...] o que a instituição espera do aluno [...]”.

DNT8: “[...] norteiam [...]”.

DNT9: “Ajudam no estabelecimento de quesitos mínimos [...]”.

DNT10: “[...] onde podemos verificar a aprendizagem do aluno [...]”.

DNT11: “[...] explicitam ao aluno e ao docente que o conhecimento explanado no decorrer da UC foi compreendido [...]”.

DNT12: “[...] norteiam [...]”.

DNT13: “[...] facilitam nossa organização [...]”.

DNT14: “São as bases [...]”.

DNT15: “[...] são fundamentais [...]”.

DNT16: “[...] parâmetro e balizamento [...]”.

DNT17: “Eles são linhas de referência [...]”.

DNT18: “Conseguimos segmentar as etapas de desenvolvimento do aluno.”

DNT19: “Como metodologia do ensino.”

DNT20: “verificar se o aluno atendeu”.

DNT21: “Preparar aulas [...]”.

Para ressaltar as observações anteriores, perguntamos como o docente enxerga o erro no processo de aprendizagem e identificamos que mais de 60% dos docentes entendem o erro como parte do processo de aprendizagem. Contudo, alguns não entenderam a pergunta e outros citaram o erro como algo injusto. Eles disseram:

DNT4: “Este processo, quando não individualizado, pode ser injusto com alguns alunos.”

DNT5: “O erro sempre é positivo, desde que ele não seja sempre o mesmo.”

DNT7: “Muitas vezes a ânsia do professor em passar o conhecimento torna a aula incompreensível para os alunos.”

DNT9: “O erro acontece pela não capacidade de avançar!”

DNT10: “Como um elemento de auxílio e construção, desde que ele estiver previsto.”

DNT20: “Não inovar e deixar de avaliar a cada etapa.”

Para complementar esse entendimento, perguntamos como o docente se organiza para realizar o *feedback* ao término da Unidade Curricular. Essa pergunta foi importante para entendermos como se dá o acompanhamento do aluno. Identificamos que 72% dos docentes o realizam no decorrer das aulas e 28% realizam somente no término da Unidade Curricular, aparecendo alguns casos em que o *feedback* ao aluno não é realizado pelo docente:

DNT4: “O conteúdo do *feedback* é passado ao professor que fará o *feedback*”.

DNT6: “Vou participar esta semana do meu 1º *feedback*, ainda não tenho conteúdo suficiente para esta resposta.”

DNT7: “Ainda não fiz mas estou procurando escrever previamente e diariamente os *feedbacks* assim consigo organizar no final para cada aluno.”

DNT16: “[...] São colhidas informações sobre esse aluno ao longo da UC e apresentadas de uma maneira clara e direta no *feedback*, com uma planilha do Excel contendo as atividades e as suas avaliações.”

DNT19: “Através de questionários on-line.”

DNT21: “Faço anotações na agenda dos acontecimentos e aproveitamento de cada aula. Reviso para ter argumentações concretas.”

A fim de concluirmos essa etapa da análise e com o objetivo de investigar as práticas utilizadas, realizamos três perguntas relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Primeiramente, questionamos como os docentes pensam em relação ao “motivo que o aluno não aprende” e identificamos que 47% afirmam que é por falta de interesse do aluno, 4% por falta de envolvimento do docente e o restante acredita que está atrelado a problemas pessoais e deficiência de aprendizagem na educação básica. Em seguida, indagamos “os motivos de reprovação do aluno” e alguns afirmam que se dá pelo número excessivo de faltas ou por não terem realizado todas as atividades propostas e a maioria declara que o aluno está reprovado quando não atinge a competência ou indicadores. Por fim, perguntamos “como ele sabe que o aluno aprendeu” e a maioria assegurou que avalia a partir dos acertos das atividades e dos desafios propostos.

A partir dessa análise, observamos que a maioria dos docentes praticam a avaliação tradicional. Muitos citam o acompanhamento constante ao aluno, porém, ao responderem como realizam o *feedback*, afirmam realizar somente ao final da Unidade Curricular. Percebemos que os docentes possuem conhecimento das concepções de avaliação da instituição e de seus indicadores, contudo, ao responderem sobre a prática realizada em sala de aula, buscam quantificar o aprendizado a fim de aprovar ou não o aluno.

Um ponto importante a ser destacado e que já foi observado, é que 44% dos docentes realizam a avaliação do processo de aprendizagem e não somente a partir das entregas de tarefas, priorizando o acompanhamento individual e utilizando os instrumentos de avaliação como apoio e autoavaliação do aluno. Nesse sentido, podemos concluir que em alguns momentos os indicadores são norteadores da ação docente e que os professores realizam o acompanhamento do aluno por meio da observação, diálogo e realização de tarefas em sala de aula. Contudo, em outros momentos são guias para planejamento de aula e alinhamento dos conhecimentos a serem trabalhados em determinada unidade curricular.

## ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Em seguida ao questionário, realizamos entrevista com cinco docentes nos quais identificamos perfil de avaliação tradicional e em um primeiro momento procuramos extrair elementos significativos das respostas das entrevistas, a partir das conclusões iniciais realizadas nas análises dos questionários.

Compreendemos que os docentes entrevistados avaliam seus alunos a partir das atividades propostas em sala de aula e o erro faz parte do processo de aprendizagem do aluno. A maior parte afirma que o aluno não aprende por falta de conexão tanto do docente quanto do aluno, ou seja, o docente não consegue alinhar sua aula tanto à necessidade quanto à linguagem do aluno.

Identificamos que os indicadores têm um papel importante no processo de avaliação e ação docente. A maioria dos docentes têm os indicadores como norteadores para o planejamento da aula e afirmam utilizar como critério de avaliação. Já 40% entendem que os indicadores auxiliam na mediação do conhecimento e estão ligados diretamente à aprovação do aluno. Outro ponto importante que aparece como causa da reprovação do aluno é a falta de interesse e motivação em realizar as tarefas propostas, ou seja, a responsabilidade da reprovação é deslocada para o aluno.

## ENTREVISTA COM O TÉCNICO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Após realizarmos as entrevistas com os docentes e entendermos que o discurso estava alinhado às concepções de avaliação da instituição, identificamos que era necessário entrevistarmos a pessoa responsável pela formação do docente na instituição, o Técnico de Desenvolvimento Educacional. Esse profissional tem três dimensões de atuação de trabalho: articulador, formador e transformador. Ele deve ser o articulador dos projetos institucionais, da proposta pedagógica e do projeto político pedagógico da instituição. Além disso, também cumpre o papel de ser formador das equipes, alinhado às diretrizes da instituição, e de facilitador do processo de transformação de todos os atores da comunidade escolar.

No tratamento dos dados coletados com os técnicos, eles serão identificados, no transcorrer da análise, como TDE1 e TDE2. Iniciamos a entrevista buscando entender como eles concebem o processo de avaliação na instituição que atuam.

Ambos colocam que a instituição tem uma avaliação processual, muito bem definida, e disponibilizada por meio de documentos e *workshops* chamados Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. O TDE01 destaca que a nomenclatura da menção, resultado do aluno, remete a outra concepção, mostrando se o aluno aprendeu ou não determinada competência, que está relacionada diretamente ao fazer profissional do curso técnico em que o aluno está cursando. Uma vez que a avaliação é bem estruturada e o *feedback* é feito de maneira adequada, o aluno perde essa necessidade da avaliação classificatório e deixa de cobrar a nota.

Já o TDE02 ressalta que a avaliação proposta pode melhor contemplar todas as aprendizagens do aluno, fazendo com que aprenda com os erros e dificuldades.

Muitos docentes relataram utilizar os indicadores como referência no seu processo de avaliação ou planejamento de aula. Com isso, perguntamos como eles acham que os indi-

cadres são vistos pelos docentes e os dois entendem que a maioria dos docentes ainda não utilizam os indicadores no processo de avaliação. Eles afirmaram:

TDE1: “[...] muitas vezes, eles desprezam os indicadores e fazem avaliações mais intuitivas, menos sistematizadas [...]”.

TDE2: “A maioria dos docentes olham para os indicadores como grandes objetivos a serem alcançados no desenvolvimento da competência [...] A grande resistência ainda existe com os docentes que estão numa lógica de ensino tradicional e que não compreende que o indicador é só um parâmetro para o desenvolvimento da competência.”

Como identificamos que 71% dos docentes têm formação específica em sua área de atuação e não possuem formação acadêmica em Educação, perguntamos como eles realizam a formação dos docentes em suas unidades. Ambos responderam que realizam encontros pedagógico às sextas, em periodicidades diferentes, abordando diversos assuntos voltados à Proposta Pedagógica da instituição e trata a avaliação de forma transversal nesses diálogos.

Por fim, buscamos entender quais as barreiras que eles enfrentam para realizar essa formação. Eles trouxeram questões diferentes e que se complementam, apresentando pontos importantes para a nossa reflexão e análise. O primeiro ponto é a relação de confiança do docente com a instituição para expor suas fragilidades, entretanto, ele não se aprofunda na leitura dos documentos institucionais que dão suporte nas formações. Outro ponto é a resistência dos docentes para sair do modelo tradicional de avaliação e as recentes mudanças nas definições e critérios de avaliação que a instituição propõe a partir das concepções de avaliação que defende. A partir das respostas dos docentes, constatamos que eles leem, ainda que o supervisor educacional questione esse comportamento, porém, a mudança pressupõe discussão coletiva, pensar a prática de maneira refletida e tempo de adequação. Vejamos:

TDE1: “[...] medo de expor fragilidades e às vezes não busca ajuda [...] Acho que falta um pouco de iniciativas individuais também para melhorar aquilo que não sabem. [...] Acho que falta leitura dos documentos institucionais”.

TDE2: “A resistência de alguns docentes em querer estabelecer um conceito, uma lógica mais tradicional de ensino, a falta de aprofundamento pedagógico da equipe técnica e o processo de transformação que a instituição vem passando nos últimos anos. Acho que estas 3 barreiras ainda são alguns dos impedimentos. [...]”

Constatamos que o Técnico de Desenvolvimento Educacional tem um papel fundamental na interpretação dos documentos institucionais por parte dos docentes. Uma vez que mais de 70% deles não possuem formação específica na docência, a linguagem não é familiar e alguns conceitos são de difícil entendimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar se as práticas avaliativas realizadas pelos docentes do Curso Técnico de Nível Médio da instituição contemplam as orientações de avaliação pro-

postas institucionalmente. O grupo de docentes que participou da pesquisa trabalhava no Ensino Técnico de Nível Médio, com até 10 anos de atuação na área acadêmica, e grande parte não tinha formação específica na docência, tendo afirmado que aprendeu a profissão com a observação e a prática na sala de aula. Com o objetivo traçado, professores responderam 13 perguntas a respeito das práticas que utilizam no processo avaliativo. Por meio da análise das respostas, extraímos delas elementos mais significativos e estabelecemos categorias: aprendizagem da docência; concepções de avaliação; e a prática pedagógica: a ação de avaliar.

Com base na análise dos questionários e entrevistas, constatamos que a aprendizagem da docência acontece por meio da observação, experiência prática e do estudo das concepções de avaliação expostas nos documentos institucionais. Com isso, podemos afirmar que a aprendizagem docente está sendo construída a partir da experiência prática, sem que tenha sido resultado de discussão e reflexão coletiva. Uma hipótese possível é que embora o tema “avaliação” seja trabalhado de forma transversal nas reuniões pedagógicas e, geralmente, proposto pelo Técnico de Desenvolvimento Educacional, não há um momento específico para a reflexão da prática realizada, sendo assim, as práticas de avaliação não têm sido objetos de análise e estudo apreciado e/ou proposto pelo corpo docente, seja após a percepção a partir das reuniões ou de um processo de autoavaliação.

A avaliação tem um papel importante no acompanhamento da evolução do aluno e é fundamental para direcionar o professor em relação ao ensino e aprendizado de seus educandos. Vale lembrar que Luckesi (1992) afirma que a avaliação é um processo associado ao planejamento escolar, por isso nos chama a atenção que a escola trabalha com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Outro ponto destacado pelo autor é que a avaliação não pode ser a finalização do processo e deve ter como principal objetivo acompanhar o processo de construção da aprendizagem do aluno.

Dentre os percursos dessa pesquisa, a análise documental demonstra que o acompanhamento do aluno é feito por meio da avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Trata-se da avaliação contínua não apenas como força de expressão do campo educacional que privilegia o processo e não o resultado, mas como efetiva prática formativa e valorativa de um percurso de trabalho, e que move o docente a realizar o planejamento da avaliação considerando os indicadores propostos no documento norteador do curso, bem como o Plano de Orientação para Oferta que possibilita realizar o acompanhamento do desempenho do aluno, além de *feedbacks*, ações de recuperação e, por fim, colabora para o resultado do aluno.

Tal quadro revela que a maioria dos docentes entende a avaliação como uma medida que conduz à verificação para quantificar o aprendizado do aluno, o que em tese leva ao aprendizado. Não à toa, muitos entendem que a avaliação formativa é o *feedback* aula a aula, contudo, observa-se que a aprovação está vinculada diretamente à entrega realizada, já o discurso dos docentes mostra concepções alinhadas ao que é proposto institucionalmente, concomitante a uma prática de avaliação tradicional associada à entrega de tarefas.

Entre as categorias apontadas por Shulman (2014), para base de conhecimento do professor, o resultado da experiência prática refletida é essencial para o desenvolvimento profissional docente. Em nossa pesquisa de campo, e com *corpus* determinado previamente, identificamos que 96% dos docentes transferem a responsabilidade da reprovação ou do

insucesso no processo de ensino-aprendizagem ao aluno. Isso nos mostra mais uma vez que a prática não tem sido refletida e dialogada.

E afinal, “Como os docentes de cursos técnicos de Nível Médio traduzem as orientações de avaliação propostas institucionalmente em suas práticas pedagógicas?”. Observamos que todos os professores conhecem os documentos institucionais e falam claramente sobre a proposta, sem que esse conhecimento, entretanto, atinja o percurso também da prática docente. Os documentos institucionais não modificam o percurso das práticas de avaliação, uma vez que pressupõe não apenas o comprometimento discursivo vivenciado na formulação de um diálogo, reflexão e estudo coletivo, como também de ações no cotidiano que demonstrem esse tempo do discurso. Em síntese, além de diretrizes bem estabelecidas, a desconstrução de modelos avaliativos considerados tradicionais pressupõe tempo, acompanhamento, processos formativos individuais e compartilhados. Logo, precisamos propiciar espaços de formação que realmente sejam coletivos para que as ações que ocorrem na sala de aula sejam revisitadas e repensadas. É problematizando o conhecimento construído na prática pedagógica que se avançará em um conhecimento pedagógico do conteúdo comprometido com práticas avaliativas que superem a exclusão.

## REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação Educacional em três atos**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**. V.21. Número 65, 2016.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. 27ª ed. Revista. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Oitava Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. V.4, n.2, p. 196-229. São Paulo, 2014.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

## **DADOS DAS AUTORAS**

### **LUANA GOMES CRUZ**

Mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo/SP – Brasil. E-mail: gomesacruz@uol.com.br

### **MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE**

Doutora em Comunicação Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós-Doutora em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. E-mail: mfrda@uol.com.br

### **MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI**

Doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora titular pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia /CEFT - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura). E-mail: mizu@uol.com.br

Submetido em: 02-02-2021

Aceito em: 14-12-2021