

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NO IFSC – CAMPUS CAÇADOR

THE EVALUATION OF LEARNING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF EVALUATIVE PRACTICES IN SUBSEQUENT TECHNICAL COURSES IN IFSC - CAMPUS CAÇADOR

¹Luciane da Costa Campolin

²Gislene Miotto Catolino Raimundo

¹Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: luciane.campolin@ifsc.edu.br

²Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: gislene.miotto@ifsc.edu.br

*Luciane da Costa Campolin

Artigo submetido em 17/07/2020, aceito em 17/05/2022 e publicado em 28/05/2022.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, analisando as práticas avaliativas no Curso Técnico Subsequente em Administração do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC no Campus Caçador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a participação de aproximadamente vinte estudantes e quatro docentes. Os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Utilizou-se a análise de conteúdo como método para organização e interpretação dos dados, a qual permitiu constatar a existência de duas concepções de avaliação distintas, o que conseqüentemente leva a práticas distintas em conceber o processo. Constatou-se ainda, uma crescente tentativa por parte dos docentes em modificar suas práticas avaliativas, entretanto com dificuldades para a sua concretização.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica; Cursos Técnicos Subsequentes.

Abstract: This paper aims to discuss about the Assessment of Learning in Professional and Technological Education, analyzing the evaluative practices in the Subsequent Technical Course in Administration of Federal Institute of Santa Catarina - IFSC in Campus Caçador. This is a qualitative research with the participation of approximately twenty students and four teachers. The data for the research were obtained through a questionnaire and semi-structured interview. We used content analysis as a method for organizing and interpreting data, which allowed us to see the existence of two different conceptions of evaluation, which consequently leads to different practices in conceiving the process. We also noticed a growing attempt by teachers to modify their assessment practices, but with difficulties to achieve them.

Keywords: Learning Assessment; Professional and Technological Education; Subsequent Technical Courses.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma constante na vida do ser humano e está presente nos mais variados contextos do dia a dia, subsidiando decisões em face à diversas situações. Sua finalidade não deveria ser diferente, quando o ato de avaliar está relacionado com a sala de aula. Entretanto, quando analisada nesse ambiente verifica-se em muitas escolas, ou na maioria, a sua utilização para medir o que foi ensinado pelo docente, prevalecendo a atenção para as notas, pois essas anunciam tanto os alunos a serem promovidos, como aqueles a serem retidos.

É fácil encontrar estudantes com dificuldades e até, muitas vezes, desestimulados devido ao processo avaliativo, que apenas classifica-os e não leva em consideração suas diferenças, seus interesses, suas dificuldades.

No contato com docentes, percebe-se a dificuldade que eles têm para avaliar. Alguns “referem-se à avaliação da aprendizagem como uma prática exclusiva de aplicação de provas e oferecimento de notas, outros demonstram um sentimento de completa “autoridade”, “punição” sobre os estudantes, e ainda outros, defendem estratégias inovadoras na avaliação” (KLEIN, 2012, p. 170) que muitas vezes não se concretizam na prática. Percebe-se um distanciamento entre o que se fala e o que se pratica efetivamente no processo de ensino aprendizagem.

Em relação aos estudantes, tem-se visto, que levam para a sala de aula “diferentes características, posturas, interesses e questionamentos sobre a maneira como um determinado conteúdo é abordado em sala de aula e sobre a forma como são avaliados. Alguns se reportam a avaliação como uma “nota”, outros, relacionam a ineficácia da avaliação com a falta de tempo para estudar” (KLEIN, 2012, p. 18), uma vez que muitos estudantes dos cursos técnicos subsequentes trabalham e estudam e poucos associam a avaliação com a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um dos grandes desafios do desenvolvimento do processo pedagógico nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de se discutir as práticas avaliativas, para que possamos ressignificá-las, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos aprendizes, especialmente na educação profissional que é procurada por muitos jovens “tanto pelas oportunidades mais imediatas de trabalho que proporciona como pela experiência prática e possibilidade de continuar estudando e desenvolvendo-se ao longo da vida” (SCHWARTZMANN, 2016, p.17).

Em pesquisa básica nos bancos de teses ou em bases de dados, encontra-se uma quantidade significativa de artigos, teses ou dissertações já publicadas que versam sobre a temática avaliação. Porém, quando refinamos a pesquisa e nos reportamos à avaliação da aprendizagem nos Institutos Federais (IF’s), constatamos que o tema é pouco abordado pelos pesquisadores. Apesar de existir uma produção bibliográfica relativamente extensa sobre essa temática, ainda há uma carência de estudos que a relacionem a um espaço privilegiado no processo de ensinar e aprender na educação profissional, especificamente nos cursos técnicos subsequentes.

Nesse cenário, o foco central dessa pesquisa configurou-se no estudo da Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica no contexto dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Caçador, mais especificamente do Curso Técnico Subsequente em Administração. Interessou-nos analisar as práticas avaliativas dando vozes aos sujeitos: docentes e discentes.

Como direcionamento para nossa investigação tivemos as seguintes questões:

- Como avaliar na Educação Profissional e Tecnológica, considerando que nela o ensino e a aprendizagem devem estar centrados no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho?
- O que é avaliar e para que serve a avaliação para estes sujeitos?
- Quais os instrumentos e os critérios avaliativos utilizados pelos docentes e como eles contribuem para a aprendizagem?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS E DIMENSÕES

A avaliação da aprendizagem sempre foi uma questão polêmica, desde os primórdios da educação. Muito se discute sobre seu papel na melhoria do processo de ensino aprendizagem. Entretanto, poucas inovações são percebidas nas práticas avaliativas. Para Moretto (2014, p.114): “Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e estressante para alunos [...] As dúvidas continuam, os pontos de vista se multiplicam e as experiências se diversificam...”.

De acordo com muitos estudiosos do tema, a avaliação da aprendizagem ainda tem sido associada a provas, listas de exercícios, trabalhos, sendo este o seu conceito. Para Viella, Spessatto e Almeida (2015, p. 18)

A avaliação realizada nas escolas brasileiras está centrada, via de regra, no desempenho quantitativo dos alunos, geralmente por meio de aplicação de provas. Os alunos estão tão acostumados com essa forma de avaliação que o desenvolvimento das atividades propostas normalmente está atrelado ao fato de “valer nota”. Em muitos casos, a prova, ao invés de ser vista como um instrumento de aferição da aprendizagem, transforma-se em castigo.

Moretto (2014, p. 117), ao criticar a avaliação na visão tradicional, destaca que ela é “encarada como um processo de ‘toma-lá-dá-cá’, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e de preferência exatamente como recebeu”. Nesse sentido, para o autor, essa forma de avaliação é apenas um momento para classificar os alunos, onde não se considera o processo como um todo e o desenvolvimento do aluno. Para a escola, segundo Perrenoud (1999), ser bom aluno, ter êxito, é ser capaz de reproduzir em situação de avaliação o que se exercitou em situação de aprendizagem.

Para Luckesi (2006) as escolas brasileiras, quase na totalidade das vezes, praticam uma avaliação classificatória, priorizando os aspectos quantitativos. A escola:

Tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante “ameaça” da reprovação. (LUCKESI, 1998, p. 76)

O autor faz uma crítica em relação a forma como os resultados são utilizados, uma vez que geralmente servem apenas para classificar os estudantes em aprovados ou reprovados. Luckesi (2006) defende a ideia de que os resultados devem servir para observar as dificuldades dos alunos e propor intervenções, visando a garantia da aprendizagem.

“Embora muito já se tenha dito e escrito sobre a importância da avaliação no processo de ensino aprendizagem como instrumento de formação, inclusão e emancipação do aluno, constata-se que a realidade no cotidiano escolar ainda está longe de atender a essa premissa” (Pimentel, Ribeiro e Silva, 2012, p.2)

Sordi (2010) afirma que, atualmente, há um discurso progressista sobre avaliação que não é colocado em prática, dessa forma, continua com o modo classificatório, excludente e disciplinador desse processo.

Para Luckesi (2011) esses fatos não se dão por acaso. A prática de aplicação de provas e exames já eram exercidas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram ainda hoje. Os Jesuítas conforme descrito da *Ratio Studiorum*¹ (século XVI) “tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões” (Luckesi, 2011, p.40). A pedagogia comeniana² também “não prescinde do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem” (Luckesi, 2011, p.40). Na sociedade burguesa isso não acontece de forma diferente, visto que esta aperfeiçoou seus mecanismos de controle e essa forma de avaliação em muito contribuiu para a seletividade escolar. Segundo Luckesi (2011, p. 41):

A avaliação da aprendizagem escolar [...] vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. [...]. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem.

Dessa forma, podemos afirmar que somos herdeiros dessa prática de avaliação desde longa data, o que de certa forma explica a dificuldade para a mudança. Por trás dessa longa vivência histórica, que está arraigada em nossas condutas e nos aprisiona, há um outro fator que dificulta a mudança: o modelo de sociedade vigente, que é excludente.

Seguindo nessa direção Hoffmann (2009) *apud* Mendonça (2014, p. 61) “afirma que tal prática avaliativa, ainda exercida em nossas escolas, é influenciada pelas concepções de avaliação estabelecidas pelos educadores no decorrer de suas histórias, seja enquanto alunos ou enquanto professores”.

Entretanto, apesar da nossa herança histórica que considera a avaliação como forma de controle e autoritarismo, como julgamento de resultados e reflexo do modelo de avaliação vivenciado pelos professores, para Hoffman (2014), é importante compreender e reconduzir a avaliação na direção de uma perspectiva construtivista e libertadora.

Contrários à concepção de avaliação restrita ao aspecto classificatório, autores como: Perrenoud (1999), Hadji (2001), Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Haydt (2008), Esteban (1997), Vasconcellos (2009), Demo (2005), Abramowicz (1996) têm se debruçado em pesquisas e estudos que nos impelem para uma concepção de avaliação de caráter formativo durante todo o processo de ensino aprendizagem, cujo objetivo seja avaliar para redirecionar o processo.

¹. Constitui um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

². Comenius em sua obra *Didática Magna* (1621-1657) preocupou-se em escrever sobre a arte de ensinar e aprender.

[...] a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2005, p. 108).

Cunha (2014) defende uma concepção de avaliação pautada nos princípios democráticos e baseada na educação para a transformação das relações de desigualdade social. Assim, a avaliação da aprendizagem deve funcionar como uma bússola, orientadora da ação dos docentes e discentes rumo a construção do conhecimento.

“A avaliação não é um ato isolado no processo de ensino aprendizagem, mas parte da reflexão e do planejamento para atingir os objetivos” (Cunha, 2014, p. 42). Dessa forma, a avaliação é um processo de ação-reflexão-ação.

Avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1991, p. 18-19).

Dessa forma, avaliar a aprendizagem exige um caminhar juntos, estudante e professor, durante todo o percurso da aprendizagem. Hoffmann (2005) concebe a avaliação numa visão construtivista, isto é, uma avaliação onde professores e estudantes, através do diálogo e cooperação constroem o caminho a ser trilhado.

O processo de avaliação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, levando-os a refletir sobre seus “erros e os caminhos percorridos, revendo o conhecimento até então internalizado, de modo a se desenvolverem como ser humano crítico, participativo e autônomo” (Mendonça, 2014 p. 66). Os alunos precisam sentir-se parte integrante no processo de avaliação para que também possam responsabilizar-se pelo seu caminhar. “Garantir essa formação na educação profissional é fundamental para que o aluno seja capaz de resolver problemas, inovar e transformar quando estiver inserido no mundo do trabalho” (Mendonça, 2014 p. 66).

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No sentido de contextualizar nossa discussão sobre a avaliação na Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessário algumas considerações sobre essa modalidade de ensino.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), atualizada pela Lei n.º 11.741/2008, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é definida da seguinte forma: “A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Por essa lei, a EPT é uma modalidade de educação que abrange os seguintes cursos: (1) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (2) educação profissional técnica de nível médio e (3) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (parágrafo 2º, incisos I, II e III). Ainda em relação

à EPT, foi incluída no capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na seção IV, relativa ao ensino médio, uma nova seção denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com regulamentações próprias sobre a oferta dessa modalidade, articulada ao nível médio de ensino em suas formas integrada ou concomitante, bem como subsequente ao mesmo.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 06/12 apresenta definições e princípios norteadores da educação profissional e prevê a avaliação segundo os mesmos princípios da LDB, porém há um maior detalhamento dos princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012). Dentre esses princípios e critérios, destacamos alguns, por considerá-los como avanços significativos, referentes à avaliação, constantes nos artigos 9º; 34 e no parágrafo segundo do artigo 35:

Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão.

[...]

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

[...]

Art. 35 - § 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação (BRASIL, 2012).

De acordo com a referida Resolução, a avaliação da aprendizagem na Educação Profissional técnica de nível médio deve servir de instrumento de organização e reorganização do trabalho docente, visando garantir, através da complementação e atualização de estudos a qualidade do perfil profissional do aluno egresso, bem como suprir defasagens de conhecimentos inerentes à aprendizagem profissional.

A Educação Profissional apresenta especificidades que a diferem da educação geral. Nela o trabalho é central no processo educativo. Segundo Allain, Wollinger e Moraes (2017, p. 6) “o que identifica a Educação Profissional e a distingue de outras modalidades educacionais é a formação para o trabalho”

Para Vieira Pinto (2005) *apud* Allain Wollinger e Gruber (2017 p. 5) trabalho pode ser entendido, em primeira análise, como a atividade social humana de produção de bens e de serviços que mantém nossa existência. Nesse sentido é necessário compreender que é a relação do homem com o trabalho que o torna humano.

Ressalta-se ainda que a partir da nova LDB 9394/96 a Educação Profissional apresenta um novo paradigma, uma vez em seu artigo 39 sinaliza que “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa forma, podemos afirmar que a Educação Profissional deixou de ter um cunho meramente assistencialista, bem como de simples formação para o ingresso no “mercado de trabalho”.

Cordão sustenta que o foco parece voltar-se para o acesso dos cidadãos às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea,

não se trata mais de uma educação profissional simplesmente para tirar o menor da rua, embora com ela também se possa tirar o menor da rua. Mas a função central dessa nova Educação Profissional é a de desempenhar uma função de preparação das pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e modificá-lo, em condições de desenvolver um trabalho profissional competente. O compromisso da escola técnica é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências (2002, p. 11-23)

Nesse sentido, a Educação Profissional tem o importante papel de contribuir para a formação de indivíduos capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional.

Com as novas exigências do mundo do trabalho, por um trabalhador que tenha um perfil profissional não baseado somente em competências técnicas, mas também em competências atitudinais, emocionais, sociais e culturais, o modelo de competência passa a ser utilizado na Educação Profissional.

No ensino por competência o ensino e a aprendizagem devem estar centrados no desenvolvimento de competências para a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho. Para Perrenoud (1999, p.7), uma competência traduz-se na “capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. “É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar” (Roldão 2002) *apud* (Dias 2010, p.74)

Considerando os aspectos acima apresentados o questionamento que se faz é como avaliar então se as competências necessárias ao perfil profissional estão sendo desenvolvidas?

Ao tentarmos responder a esse questionamento partimos do pressuposto de que a avaliação deve seguir uma lógica diferente daquela de uma avaliação voltada para uma função classificatória. Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca que outros procedimentos precisam ser utilizados, onde as necessidades e o tempo de cada estudante deve ser respeitado. Segundo o autor não é possível a realização da avaliação de forma padronizada, esta deve ser realizada num processo contínuo, onde o professor deve criar momentos de avaliação em situações mais amplas.

Nesse sentido, “a avaliação deve ser um dos instrumentos favoráveis à emancipação, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho” (Pimentel, Ribeiro e Silva, 2012 p. 7). Para isso ela deve estar pautada nas seguintes bases: diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa/emancipatória.

De acordo com Depresbiteris (2001, p.2), a avaliação na Educação Profissional deve

verificar a capacidade do educando no enfrentamento de situações concretas, sendo que o foco não incide apenas na tarefa, mas também sobre a mobilização e articulação dos recursos que o educando dispõe, construídos formal ou informalmente.

Esses recursos dizem respeito aos saberes, “saber fazer” e “saber ser” relacionados a uma determinada profissão e implicam em desenvolvimento autônomo, postura crítica e comportamento ético. É preciso avaliar as habilidades, atitudes e conhecimentos do educando e de forma gradual em seu processo de ensino e aprendizagem e não somente ao término de uma ação.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS/MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, por considerarmos a que melhor se enquadra com o propósito de nosso estudo. De acordo com (BOGDAN; BIKLEN, 1994) a abordagem qualitativa permite-nos apreender, compreender e interpretar situações humanas complexas, que não podem ser entendidas isoladas do seu contexto. Ainda, segundo (MINAYO, 2002, p.21-22), “a pesquisa qualitativa considera o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para a obtenção dos dados utilizamos um questionário aplicado aos estudantes e a entrevista semiestruturada realizada com docentes. Trabalhamos com aproximadamente 20 trabalhadores estudantes³ do curso técnico subsequente em Administração e 04 docentes vinculados a este curso.

Utilizamos ainda da pesquisa bibliográfica, a qual nos permitiu fazer um levantamento geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. Dessa forma, foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere a temática da pesquisa, bem como publicações em periódicos e artigos científicos.

Com os dados obtidos procuramos desenvolver um processo de análise que nos permitisse compreender o problema investigado estabelecendo relações entre o referencial teórico e o material coletado, possibilitando a interpretação com maior rigor científico.

Os dados obtidos através das respostas das perguntas fechadas foram tabulados através de planilhas do Excel, gerando gráficos com os percentuais, o que permitiu o estabelecimento de conclusões a partir das análises e interpretações.

Para proceder a análise das questões abertas do questionário e das entrevistas semiestruturadas tomamos como referência a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p.42) se define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção (recepção/variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda de acordo com Bardin (1977) a análise de conteúdo está dividida em três fases: 1. pré análise, 2. exploração do material e 3. análise ou interpretação dos dados. Assim, organizamos a análise de forma a seguir essas três fases. Durante a interpretação buscamos estabelecer as relações entre o referencial teórico e o material coletado, possibilitando “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ambiente escolar a avaliação faz parte do dia a dia e é indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Seja de maneira espontânea, seja de modo formal está incorporada ao cotidiano da sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ela não pode ser vista como um elemento a parte do processo.

3. Trabalhador-estudante é o sujeito que estuda e trabalha, entretanto, seu foco centra-se no trabalho e o estudo é um complemento para a ascensão profissional.

Considerando que avaliar é uma atividade e como tal é motivada por finalidades, na escola, ela deve ser realizada de forma contínua e sistemática. Ao avaliar em diversos momentos, utilizando-se de diferentes instrumentos o professor pode acompanhar melhor o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação terá a função de fornecer-lhes elementos para a tomada de decisão rumo ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, interessou-nos saber dos sujeitos participantes deste estudo o que é avaliar, para que serve avaliar e como ela acontece no processo de ensino e aprendizagem. Sob a ótica dos estudantes, a avaliação da aprendizagem é:

“Forma pela qual é testado nosso conhecimento, é importante para o aprendizado” (E8)⁴

“Uma técnica para esclarecer como está o nível de conhecimento do aluno na respectiva disciplina” (E11)

Pelos depoimentos acima apresentados destacamos que muitos dos trabalhadores-estudantes⁵ do curso Técnico Subsequente em Administração veem a avaliação como uma forma de apreciação do seu desempenho em relação aos conteúdos ministrados.

Também é interessante observar que em seus comentários está evidente a concepção de que a avaliação é a busca de resultados, pelo professor, do que foi ensinado, sem referência ao processo. A ênfase no produto está muito presente nas respostas dos estudantes, estando a avaliação da aprendizagem voltada para os resultados e sob a responsabilidade dos docentes. Os discentes colocam-se à margem do processo.

Em relação a essa questão Luckesi (2011, p. 36) afirma que:

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação [...]; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente de procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos educandos, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados [...] O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem

As concepções de avaliação explicitadas pelos discentes são resultados da prática pedagógica centrada na transmissão do conteúdo, onde o que se busca é o resultado pautado no produto final. Para Vasconcelos (2013, p.103), o produto também é importante, entretanto ele deve ser avaliado no processo, onde “o próprio produto é realimentado pelos elementos relevantes identificados e alterados no processo”.

É importante destacar que na avaliação o papel do professor deve ser de mediar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, devendo esta ser vista como uma investigação para uma posterior intervenção.

Observamos ainda que alguns estudantes demonstram desconhecer o significado do termo avaliação e outros associaram aos procedimentos e instrumentos de avaliação (provas, notas). Isso denota que há uma limitação no conhecimento da prática avaliativa.

“Temos como avaliação atividades e provas. Mesmo sabendo que é uma prova, não prova nada. O local nos submete a este procedimento.” (E24)

4. Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram omitidos com o intuito de preservar suas identidades e não provocar constrangimento em suas respostas, dessa forma empregamos “E” para nos referirmos as falas dos estudantes e “P” para a fala dos docentes.

“Boa, a forma de avaliação com bastante trabalhos e chances de recuperação de nota” (E3)

A nota assume um papel importante para a maioria dos estudantes desse estudo, estando diretamente associada a concepção de avaliação e a demonstração do quanto se aprendeu. Quando questionados sobre a importância que a nota tem, assim se manifestaram:

“[...] por meio dela eu analiso meu desempenho” (E2)

“[...] é através dela que sei se estou entendendo os conteúdos ou não” (E3)

“[...] é o resultado do que aprendi” (E5)

“[...] mostra o nível da minha aprendizagem” (E11)

“Para medir o aprendizado”. (E17)

“Para passar no curso” (E18)

Os estudantes percebem a nota como uma forma real de cumprir as exigências necessárias para a aprovação. Para Vasconcelos “a nota é artificial, uma exigência colocada de fora para dentro na escola [...]; diferente da avaliação, que é algo natural à ação humana consciente” (2013, p. 115)

Corroborando com a concepção de avaliação apresentada pelos discentes, temos alguns docentes, cujos depoimentos nos levaram a evidenciar características de um modelo de avaliação tradicional, onde esta é compreendida como classificatória, conteudista, excludente e centrada no professor.

“Para mim a avaliação é uma forma de você verificar se o aluno está aprendendo o que você está ensinando. É uma forma de você ter um retorno, é uma forma de mensurar o quanto que o aluno está aprendendo de tudo que você passa, enfim, para ter esse retorno.” (P4)

“[...] na verdade eu ainda estou no método baseado em tentativa e erro sabe. Escuto algumas experiências de outros professores, tento trazer para minha disciplina, vejo o que dá certo e o que não dá certo e vou adaptando. Por exemplo, eu tinha uma nota antes de entrar no IFSC, que era uma nota de participação que eu trouxe lá para o meu primeiro semestre, que era um pouco para ajudar aquele aluno que de repente numa avaliação formal, escrita ou oral ele não fosse bem mas que ele tivesse demonstrado um desempenho satisfatório ao longo da disciplina”. (P2)

A atenção ao resultado desencadeia a classificação dos estudantes. Com o objetivo de aprová-los ou reprová-los. Ressalta-se que essa forma de avaliação, além de assumir uma perspectiva de produto, muitas vezes condiciona o aluno a estudar somente para aquele momento ou realizar as atividades propostas somente “quando valem nota”. Para Hoffmann (1991, p. 66), se a avaliação se dá somente em momentos pontuais, o professor coloca “um ponto final a cada tarefa que o aluno faz”, pois tem como objetivo verificar para quantificar o quanto o aluno sabe.

Alguns estudiosos como Perrenoud (1999), Luckesi (2006), Hoffmann (2001, 2007) trazem para a discussão uma concepção que se contrapõe a esta, onde a avaliação é entendida como parte do processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, o foco centra-se no processo a ser desenvolvido ao longo do curso, onde a avaliação aparece como parte dele e não como um elemento estranho.

Isso implica compreender que o ensino e a aprendizagem não se dão apenas pela transmissão de conteúdo, mas sim por um processo dialógico permeado pela relação de troca entre um e outro, onde a avaliação assume o papel de bússola orientadora.

Entre os estudantes questionados não encontramos nenhum depoimento que corrobore com essa concepção de avaliação. Já entre os docentes evidenciamos alguns depoimentos que nos confirmam a avaliação como forma de verificação da aprendizagem do estudante e do próprio ensino a partir dos resultados do que foi ensinado, entretanto com o propósito de realizar a intervenção e o direcionamento da aprendizagem e não com o objetivo primeiro de aprovar ou reprovar os estudantes.

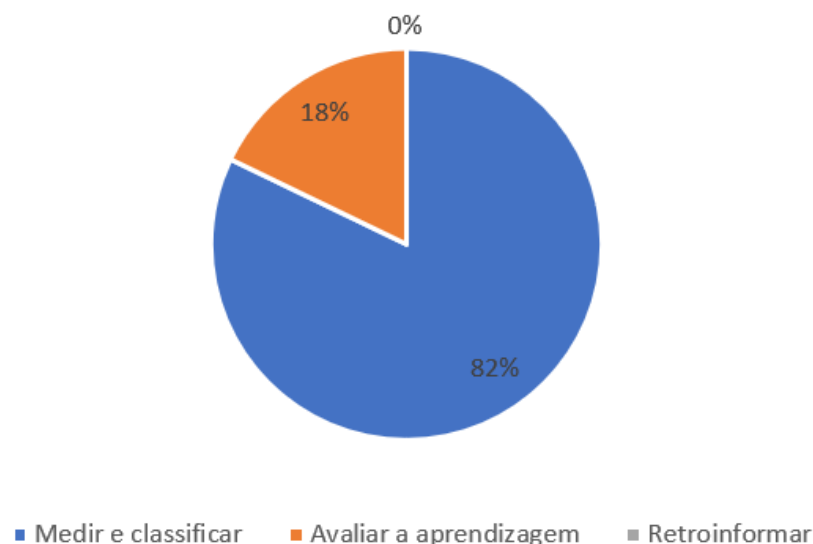
“[...] avaliação eu entendo que seja algo que a gente está observando, o retorno que o aluno está dando em relação ao aprendizado dele e também o meu desenvolvimento, o meu trabalho como professora. Então avaliação para mim ganhou essa entonação, sabe. Eu senti que ela é uma foto, também daquele momento que a gente está vivendo e vale tanto como um retorno para mim, um feedback do meu trabalho e também daquilo que eles estão desenvolvendo” (P1)

“Avaliação para mim é um processo formativo. É um diagnóstico. Ela serve para verificar como que tá ocorrendo a aprendizagem do aluno e onde que eu posso melhorar para conseguir verificar, por exemplo se o aluno está indo mal no conteúdo, em qual parte do conteúdo ele não conseguiu entender, onde não ocorreu a aprendizagem então eu tenho que retornar e focar o conteúdo” (P3)

Nessa perspectiva “o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas, com o objetivo de agir, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas para o contexto vivenciado”. (Hoffman, 2005, 2001 e Luckesi, 2011 *apud* Klein, 2012, p. 83)

Em relação ao nosso segundo questionamento, para que serve avaliar, destacamos que entre os estudantes, o que predominou foi a função de **medir e classificar**. Isso pode ser evidenciado na figura abaixo a qual foi produzida a partir da reincidência dos depoimentos:

Grafico 1 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com a função da avaliação respondida pelos discentes



Fonte: Produzido pela autora

Entre os docentes participantes deste estudo também há evidências que reforçam o pensamento dos estudantes a respeito da função da avaliação. O depoimento de P2 caminha nessa direção:

[...] verificar se o aluno está aprendendo o que você está ensinando. É uma forma de você ter um retorno, é uma forma de mensurar o quanto que o aluno está aprendendo de tudo que você passa. (P2)

Tais dados traduzem a função da avaliação com o compromisso de quantificar, medir, testar, examinar, não possibilitando uma ação formativa. Nestes termos a avaliação não contribui para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não promove uma reflexão crítica pelo professor sobre sua prática educativa. A avaliação realizada apenas com o compromisso de classificar os estudantes, para aprová-los ou reprová-los, não permite ao docente identificar as reais dificuldades ou potencialidades deles no processo de ensino e aprendizagem, nem fornece subsídios para a tomada de decisão. Para Luckesi (2011), no que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva.

Para Batista (2007) ainda predominam nas escolas práticas avaliativas classificatórias, apesar de muitos professores, em todos os níveis de ensino, terem incorporado a concepção de avaliação como processo global. Entendemos que a avaliação contribui para a aprendizagem quando ela é vista como uma oportunidade, para docentes e discentes, reverem alguns aspectos que precisam ser melhorados. Em relação ao professor, quando lhe possibilita uma reflexão sobre suas ações, sobre novas maneiras de desenvolver seu trabalho. “Em relação ao aluno, quando os dados revelam como está sua aprendizagem, tornando-o consciente no que está bem e no que precisa melhorar” (Batista, 2007, p. 87)

A segunda função dentre as três mais destacadas, foi a de **avaliar a aprendizagem**. Nela alguns discentes destacam que função da avaliação está associada a verificar o grau/nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Alguns depoimentos refletem isso:

“Acredito que sirva para saber o nível de aprendizagem de cada aluno.” (E8)

“Para os professores verem o grau, o quanto o aluno está aprendendo.” (E11)

“Para avaliar o nosso aprendizado.” (E9) (E17)

Segundo Luckesi (2011) “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios”. Assim, não podemos desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor. Isso não quer dizer que se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou adequadamente. O processo de ensino e aprendizagem é muito mais complexo que isso. A avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno deve contribuir para a análise e para a decisão de quais ações pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino.

Embora não esteja explícito nos depoimentos dos discentes, quando estes afirmam que a avaliação serve para saber o nível/grau de aprendizagem de cada aluno, nas entrelinhas podemos identificar que eles compreendem que a avaliação não serve apenas para classificá-lo, mas que o professor a utiliza como forma de diagnóstico da situação em que se encontram no processo de ensino e aprendizagem, a fim de planejar ações e intervenções no sentido de promover as melhorias necessárias. Nesta direção a avaliação assume também a função de **retroinformar**.

Entre os docentes podemos destacar as falas a seguir que apontam para essa função:

“[...] serve como uma foto, daquele momento que a gente está vivendo e vale tanto como um retorno para mim, um feedback do meu trabalho e também daquilo que eles estão desenvolvendo.” (P1)

“Ela serve para verificar como está ocorrendo a aprendizagem do aluno e onde eu posso melhorar.” (P3)

Para estes docentes a avaliação tem a função de avaliar a aprendizagem e o ensino, fornecendo ao professor dados sobre o desenvolvimento dos estudantes e de sua aprendizagem, bem como sobre sua prática pedagógica, dando condições para o professor fazer as adequações necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos. Nessa perspectiva, observa-se que os docentes ratificam a concepção de avaliação defendida por Luckesi (2006, p. 81), o qual diz:

“[...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina, [...], a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o estudante se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado [...] e possa avançar em termos de conhecimentos necessários [...]

Em síntese, na concepção defendida pelo autor, a avaliação assume a função de retroinformação, uma vez que busca a verificação dos resultados alcançados durante o processo de ensino aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas, favorecendo dessa forma o desenvolvimento individual e estimulando o crescimento do aluno.

Neste contexto, Hadji (2001) considera que a avaliação tem a função de contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção dos saberes e competências dos estudantes.

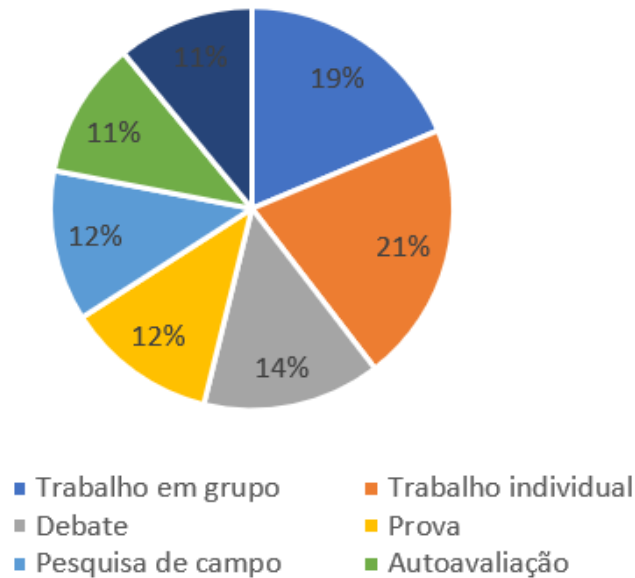
Diante dos depoimentos aqui apresentados em relação as funções da avaliação percebe-se a convivência de uma avaliação na tendência tradicional, permeada por práticas que valorizam a medição/mensuração da aprendizagem, e em contraposição a esse enfoque surge também, do discurso de alguns discentes e docentes, a concepção de avaliação numa perspectiva formativa, cuja característica básica é ser contínua, acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se, portanto, que alguns passos já estão sendo dados rumo a uma avaliação compreendida como uma prática comprometida com a aprendizagem de todos. Para Vasconcelos (2013), esse é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo.

Nessa linha de entendimento, questionamos os sujeitos do Curso Técnico Subsequente em Administração sobre quais instrumentos e critérios avaliativos são utilizados; se os resultados são discutidos com os estudantes e se isso ajuda na aprendizagem.

Entre os estudantes os mais citados foram: trabalho individual (21%), trabalho em grupo (19%), debate (14%), prova e pesquisa de campo (12%) e seminário e autoavaliação (11%).

Grafico 2 – Distribuição da amostra de estudo de acordo com os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores



Fonte: Produzido pela autora

As manifestações dos docentes vão na mesma direção, conforme podemos observar nas transcrições a seguir:

“Uma avaliação formal escrita, um trabalho ou seminário em grupo e uma nota de participação que é composta pela participação nesses trabalhinhos menores em classe, essas atividades.” (P2)

“Provas, recuperação, trabalho de apresentação, trabalhos de pesquisa”. (P3)

Embora alguns instrumentos tenham aparecido com maior frequência, há uma tentativa de diversificação deles, podemos perceber esse fato tanto na coleta de dados com os discentes quanto nos relatos dos docentes. Isso demonstra, de certa forma, um avanço na avaliação.

Para Gonçalves (2003), na Educação Profissional e Tecnológica é importante a utilização de instrumentos que vão dos clássicos (testes orais ou escritos, questionários, listas de checagem), poderão ser utilizados outros instrumentos, tais como: estudo de caso, resolução de problemas, demonstrações, estruturação e desenvolvimento de projetos, elaboração e apresentação de seminários, portfólios, entre outros de caráter experimental e laboratorial. Neste aspecto, Depresbiteris (2008) enfatiza que a utilização destes instrumentos oferece diversas oportunidades aos alunos de demonstrar seu desempenho. Aliado a isso, compreendemos que a diversificação dos instrumentos utilizados pelos professores do Curso Técnico Subsequente em Administração, fornece mais subsídios para que estes possam verificar se realmente está havendo a aquisição dos conhecimentos, habilidade e atitudes necessárias ao perfil profissional proposto para o curso.

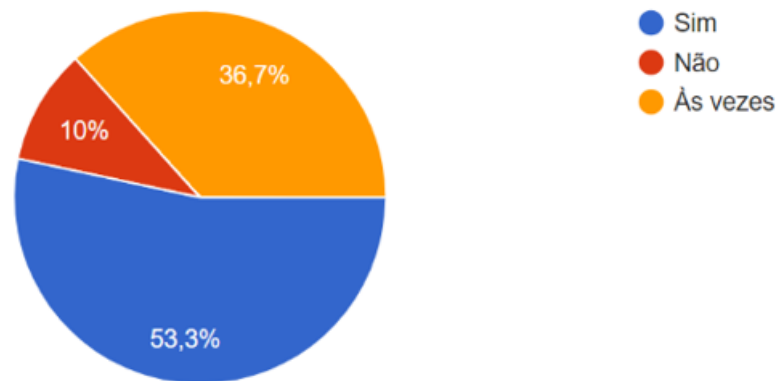
Entretanto, consideramos importante destacar que além da diversificação dos instrumentos é preciso saber utilizá-los, considerando os sujeitos envolvidos, suas

características, desejos e necessidades. Nessa direção, Depresbiteris e Tavares (2009, p.38-39) destacam que:

O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. Mais do que o instrumento, importam o tipo de conhecimento que se põe à prova, a pergunta que se formula e a qualidade mental ou prática que se exige para a resolução dos problemas.

Quanto aos critérios temos uma parcela importante de estudantes, 53,3% que compreende o que se espera deles.

Grafico 3– Distribuição da amostra de estudo de acordo com a clareza dos objetivos e critérios avaliativos para os estudantes



Fonte: Produzido pela autora

De acordo com Depresbiteris (1989), quando “o estudante tem conhecimento do que se espera dele, saberá estudar mais facilmente e poderá até verificar inconsistências entre o que foi ensinado e o que foi avaliado” (Klein, 2012, p.100). Justifica-se aqui a importância do aluno conhecer e entender os critérios de avaliação. A autora acrescenta ainda que os critérios permitem um julgamento um pouco mais objetivo e justo para os estudantes, tendo em vista que eles são os parâmetros, as normas e as regras que servem como base e referências para a análise e interpretação dos resultados. São eles que definem o que se espera daquilo que se está avaliando.

Apesar de mais da metade dos estudantes afirmarem ter clareza dos objetivos e critérios de avaliação no Curso Técnico Subsequente em Administração, não podemos desconsiderar o percentual de 46,7% dos estudantes que não compreendem exatamente o que se espera deles. Segundo Libâneo (1990), um aspecto importante a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem é a clareza dos objetivos. Os alunos precisam saber para que estão trabalhando e em que estão sendo avaliados. Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2011) destaca que o valor da avaliação se encontra no fato de o estudante poder tomar conhecimento do porquê está sendo avaliado, podendo assim analisar seus avanços e suas dificuldades.

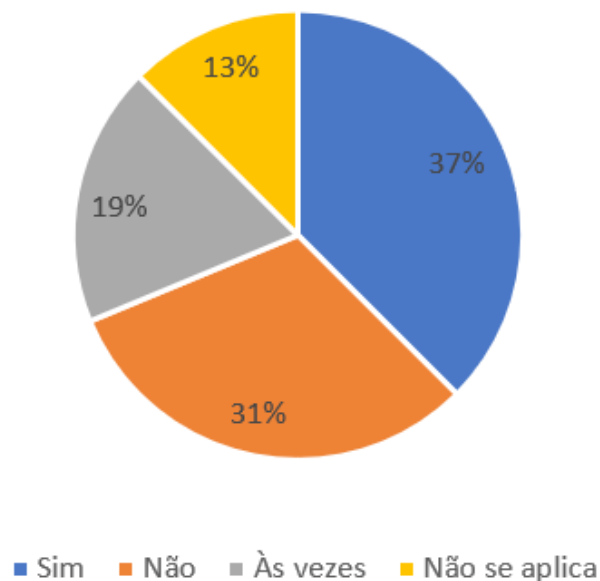
Sendo assim, para que a avaliação contribua para a aprendizagem e para que esta se torne mais fácil, agradável e significativa, é preciso definir objetivos, pois são eles que definem a aprendizagem. (Gil, 2012)

Outro elemento importante a ser considerado na avaliação, além dos instrumentos e critérios avaliativos, para que ela contribua para a aprendizagem, é o retorno que se dá ao estudante sobre o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Para Zeferino; Domingues; Amaral, 2007 *apud* Daros e Prado (2015), o *feedback* na área educacional, refere-se à informação dada ao aluno que descreve e/ou discute seu desempenho em determinada situação ou atividade. Para as autoras, esse processo de retorno fornece ao aluno uma orientação clara e objetiva de como melhorar sua aprendizagem e desempenho, permitindo dessa forma a evolução constante do estudante no processo de ensino aprendizagem. “Através do *feedback* é possível regular o processo de ensino aprendizagem, fornecendo subsídios para o aluno perceber o quão distante, ou próximo ele está dos objetivos estabelecidos.” (Borges, 2014 *apud* Daros e Prado, 2015, p. 6)

Nessa pesquisa constatamos que o percentual de docentes que discute o resultado com os estudantes, 37%, e o de que não discute, 31%, muito se aproxima, seguido dos que o fazem às vezes, 19%.

Grafico 4 – Distribuição da amostra de estudo em relação ao *feedback* de atividades avaliativas respondidas pelos discentes

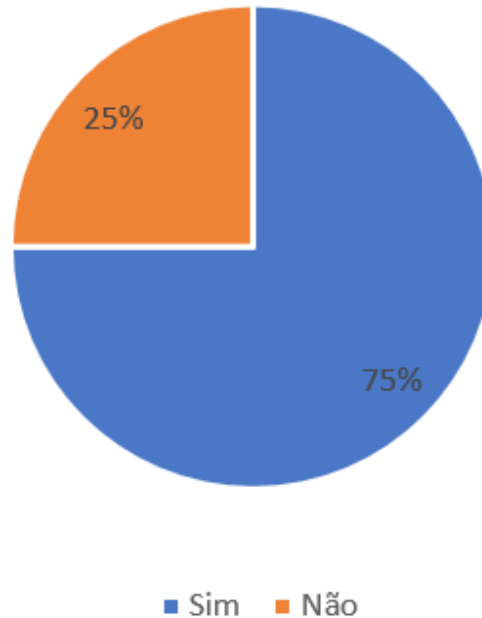


Fonte: Produzido pela autora

Os dados obtidos nos revelaram a existência, de duas concepções distintas de avaliação. Aquela compreendida como aferição para definir os aprovados e os reprovados e aquela compreendida como um processo para qualificar a aprendizagem.

Já entre os docentes que participaram desse estudo temos um dado bem diverso, conforme pode-se observar no gráfico a seguir:

Grafico 5 – Distribuição da amostra de estudo em relação ao *feedback* de atividades avaliativas respondida pelos docentes



Fonte: Produzido pela autora

A explicação para tal divergência encontra-se no fato de que ao responderem ao questionamento os discentes consideraram todos os docentes que atuam no Curso Técnico Subsequente em Administração, porém nem todos se dispuseram a participar do estudo. Apesar disso, os dados mais uma vez confirmam a existência de duas concepções distintas de avaliação.

Daros e Prado (2015) *apud*, Pereira e Flores (2013) afirmam que para os estudantes o *feedback* é um elemento importante para a sua aprendizagem e valorizam as informações transmitidas pelos docentes quando a sua aprendizagem depende delas. Tal afirmação corrobora com os depoimentos da maioria dos estudantes participantes desse estudo, quando assim se manifestaram ao serem questionados se a discussão dos resultados das atividades avaliativas contribuía para a sua aprendizagem:

“Acredito que discutir os resultados podem nos fazer entender as questões as quais não sabíamos, ou que apresentávamos alguma dúvida.” (E4)

“Sim, contribui na minha aprendizagem, pois me permite ver onde foram meus erros para poder melhorar nas próximas avaliações e estudar os pontos que tenho mais dificuldade.” (E16)

Sendo assim, cabe ressaltar a importância do professor nesse processo avaliativo, tendo em vista que além de orientar e acompanhar individualmente o processo de aprendizagem do aluno, indica-lhes os caminhos a seguir.

Nesse sentido, dar o *feedback* é tão importante quanto explicitar os objetivos e critérios da avaliação para os estudantes, tendo em vista a necessidade deles saberem a sua evolução no processo de aprender.

Considerando a análise dos dados, tendo como base os instrumentos e critérios avaliativos e as contribuições da avaliação para a aprendizagem foi possível refletir sobre a prática avaliativa docente. Os dados evidenciaram que, embora haja traços da avaliação classificatória, há um esforço por parte de muitos docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração em propor uma avaliação que “esteja em função do desenvolvimento dos alunos e não em função da mensuração do produto da aprendizagem” (Batista, 2007, p.53). Avaliação essa desejada pelos estudantes participantes dessa pesquisa e ratificada pelos autores que fundamentam este estudo.

5 CONCLUSÕES

Este estudo permitiu discutir sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, analisando a concepção de avaliação e as práticas avaliativas no Curso Técnico Subsequente em Administração do IFSC – Campus Caçador.

Evidenciamos que, tanto entre discentes quanto entre docentes não está claro o conceito de avaliação. Ao responderem à questão “*o que é avaliar*” referiram-se a ela como medir, testar, mensurar, buscar resultados, verificar se os objetivos foram alcançados. Temos, portanto, de um lado a avaliação associada à prática tradicional, vinculada à nota, a classificação. Do outro lado, percebe-se a avaliação compreendida como um compromisso com a aprendizagem, contribuindo para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, na medida em que permite o diagnóstico, a tomada de decisão e o redirecionamento das ações docentes e discentes.

Em relação a função da avaliação, verificou-se que os sujeitos mantêm a mesma lógica, ou seja, avaliar para medir, mensurar, verificar se os objetivos estão sendo atingidos. Isso reforça a constatação de que os significados atribuídos para a avaliação giram em torno de duas lógicas, a avaliação compreendida como classificatória e excludente e a avaliação com uma função mais pedagógica, que serve como um guia orientador para o processo de ensino aprendizagem. Como decorrência disso, procedimentos diferenciados são utilizados, conforme a visão que cada um construiu ao longo de sua história.

Quanto as contribuições da avaliação para a aprendizagem, foi possível depreender dos discursos dos sujeitos que esta acontece quando a avaliação não é realizada apenas com o objetivo de “dar nota” ou para cumprir uma formalidade da instituição de ensino e sim quando ela fornece os subsídios necessários para um redirecionamento do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo mais aprofundado sobre a realidade nos permitiu ampliar a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem, levando-nos a evidenciar algumas fragilidades no processo da avaliação, apontando para a necessidade do rompimento de algumas práticas avaliativas classificatórias e excludentes, para assim, avançar em direção a práticas avaliativas formativas.

Conforme Vasconcelos (2013) para que haja uma mudança nas práticas avaliativas é necessário o envolvimento dos sujeitos com tal processo; é preciso compromisso, reflexão e o querer. Entretanto, isso não depende apenas dos sujeitos, dado que estes vivem em contextos que muitas vezes limitam suas ações. Para o autor, o sistema social altamente seletivo, a legislação educacional refletindo a lógica social, a longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora, a pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares, formação acadêmica inadequada dos professores e as condições precárias de trabalho, são fatores dificultadores para a mudança na avaliação.

Nessa perspectiva, acreditamos que a ressignificação da avaliação implica uma mudança na cultura escolar. “A criação de uma nova cultura avaliativa requer que professores e alunos estejam abertos à avaliação e façam uso de seus resultados para melhorar suas práticas”. (Silva, 2004 *apud* Batista, 2007, p.93)

Ressaltamos que esta investigação nos permitiu ainda constatar que o desejo de mudança, o interesse em promover a aprendizagem, a vontade de praticar uma avaliação mais formativa, o anseio por promover situações didáticas que envolvam os estudantes na superação das próprias dificuldades, a aspiração para que todos aprendam é real, por parte de alguns docentes. Todavia, nem sempre sabem como fazê-lo. Por isso, reafirmamos a ideia do trabalho coletivo, da formação continuada como momentos de reflexão sobre a ação docente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando: A avaliação da aprendizagem - Um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996.

ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo. **Desafios epistemológicos para a Educação Profissional Tecnológica**. V Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - SENEPT, At Belo Horizonte, MG, 2017.

BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque. **A Prática pedagógica dos professores do Ensino Médio do CEFET – PI: Desvelando concepções de avaliação da aprendizagem**. 2007. 156f (Dissertação) Mestrado em Educação – Universidade Federal do Piauí. Teresina.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____, LEI nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 15/11/2017

CAMPOS, Maria Cristina. **A importância de avaliar o processo de ensino aprendizagem**. Estadão 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/vital-brazil/a-importancia-de-avaliar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>. Acessado em: 01/04/2020

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 11-23, jan/abr. 2002.

CUNHA, Marcelle Patrícia Lopes. **A avaliação formativa no ambiente virtual de Aprendizagem Moodle: um estudo no curso de graduação em Pedagogia a Distância da UFMA**. 2014. 126.f Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís

DAROS, Fernanda de Andrade Galliano; PRADO, Maria Rosa Machado. **Feedback no Processo de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**. V Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente –SIPD UNESCO, 2015. Disponível em: Acesso em: 20/02/2019

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Revista Perspectivas, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliando competência na escola de alguns ou na escola de todos?** Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.27, n.3, set/dez. 2001

_____, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Ed. Senac, 2009.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1. janeiro/julho de 2010 p.73-78.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. (Coleção O sentido da escola).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, J. M. L **A avaliação enquanto construção do conhecimento**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara; **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

_____, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **Planejamento e avaliação: subsídios para a ação docente.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1990

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Cipriano Carlos. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

KLEIN, Gilmara de Farias Souza. **Avaliação no processo de ensino aprendizagem: seu significado para o estudante-trabalhador do curso de graduação em enfermagem.** 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) –Universidade Federal de São Paulo. São Paulo.

MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da Aprendizagem no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas.** 2014. 144f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

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

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: PP&A, 2014.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. **Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho.** *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013. Disponível em : . Acesso em: 20 jan. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, Waldirene M.G; RIBEIRO, Jeovângela M.R; SILVA, Rosany K.V. A avaliação como instrumento de aprendizagem na Educação Profissional – uma análise do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité. VI COLOQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE” São Cristóvão – SE BrasilSet/2012

SORDI, Mara. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Angela et al. (Orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SCHWARTZMANN, Simon. **Educação Média profissional no Brasil: situações e caminhos.** São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 13.ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SPESSATTO, MarizeteBortolanza; ALMEIDA, Pamela de. Com o coração na mão! A avaliação e autoavaliação na educação de jovens e adultos. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 06 – 27, maio/ago. 2015.