

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

CHALLENGES IN EVALUATION OF LEARNING IN PROFESSIONAL EDUCATION: PERCEPTIONS OF TEACHERS

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado¹
<http://orcid.org/0000-0001-9401-1453>

Cristine Roberta Piassetta Xavier²
<http://orcid.org/0000-0003-2544-0881>

Fátima Rodrigues Pereira Catarino³
<https://orcid.org/0000-0003-1146-062X>

Resumo:

Este artigo apresenta a análise das percepções de professores atuantes em cursos técnicos integrados, em uma escola estadual da cidade de Curitiba, quanto aos desafios da avaliação da aprendizagem. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. A coleta dos dados se deu por meio da revisão da literatura e da aplicação de questionários. As informações coletadas através do questionário aplicado aos 80 professores da EPT foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados possibilitaram identificar as dificuldades do professor ao avaliar, dificuldades do estudante ao ser avaliado e as dificuldades do próprio processo de avaliação. Contudo, apesar de todos esses desafios no processo avaliativo, os professores têm buscado estratégias pedagógicas para minimizá-los, nas quais envolvem múltiplas e distintas avaliações, pois entendem que os estudantes têm habilidades e necessidades diferentes.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; educação profissional e tecnológica; desafios; professores; processo de avaliação.

Abstract:

This article presents the analysis of the perceptions of teachers working in integrated technical courses, in a state school in the city of Curitiba, regarding the challenges of learning assessment. It is characterized as **research** with a qualitative approach, of the exploratory type. Data collection took place through a literature review and the application of questionnaires. The information collected through the questionnaire applied to the 80 EPT teachers was analyzed using Content

¹ Professora do Mestrado Profissional (ProfEPT) no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba/Paraná, Brasil.

² Professora do Mestrado Profissional (ProfEPT) no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba/Paraná, Brasil.

³ Professora da Rede Municipal de Curitiba/Paraná, Brasil.

Analysis. The results made it possible to identify the teacher's difficulties when evaluating, the student's difficulties when being evaluated and the difficulties of the evaluation process itself. However, despite all these challenges in the assessment process, teachers have sought pedagogical strategies to minimize them, which involve multiple and different assessments, as they understand that students have different skills and needs.

Keywords: learning assessment; professional and technological education; challenges. teachers; evaluation process.

INTRODUÇÃO

Pensar na qualidade da educação nos remete ao papel importante que as instituições de ensino representam quanto ao respeito à diversidade, ao desenvolvimento integral do estudante, à valorização da cultura e da avaliação, com vistas em ações de planejamento, melhoramento e na promoção da emancipação social do cidadão. Para tanto, todo o processo pedagógico requer uma avaliação educacional.

A avaliação educacional está intrinsecamente relacionada ao papel do Estado e às suas transformações históricas, dado que a educação é direito de todos, dever do Estado e questão de soberania nacional. Dessa maneira, para garantir a qualidade da educação no Brasil, estratégias de avaliação educacional devem ser instituídas com objetivo de zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e desenvolvimento de políticas públicas para a educação, em seus diversos níveis e modalidades de ensino.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) – (BRASIL, 1996), a avaliação educacional deve acontecer como nas outras modalidades de ensino, uma vez que a sua singularidade está nas estratégias de aplicação e tem como finalidade preparar o estudante para o exercício de suas profissões, contribuindo para que ele possa se inserir no mundo do trabalho. Assim sendo, há uma diversidade de situações que requerem observações do desempenho do estudante, do processo de ensino e aprendizagem, nas quais são exigidas maior relação entre a teoria e a prática.

Diante disso, Machado (2008, p. 18) destaca que o professor da Educação Profissional “deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica os mundos de trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem”. O estudante da EPT, por sua vez, precisa ser preparado e avaliado para uma atuação crítica e eficaz no contexto social, com noções de ética e cidadania, tanto quanto às noções de sua profissão. Não se trata, segundo Hadji (2002, p. 26), “de conhecer por conhecer, de interpretar para saber, mas de compreender para agir”.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem dos estudantes da EPT não pode ser expressa apenas em uma nota ou conceito, numa menção como aprovado ou reprovado. Ela precisa ser vista como um processo preparatório, que possibilite o ingresso do estudante no mundo do trabalho no qual, além dos conteúdos, esse futuro profissional deverá dominar também aspectos psico-profissionais pertinentes ao mercado de trabalho (GOMES; SILVA; MOREIRA, 2016).

Assim sendo, a partir das percepções de Luckesi (2011), entendemos avaliação como uma tomada de posição sobre o sujeito avaliado para aceitá-lo e transformá-lo, baseando-se em um

ajuizamento de qualidade das tarefas por ele executadas. Nessa direção, o autor ressalta que a função da avaliação se pauta no diagnóstico de uma dada situação em busca de constantes avanços nos desempenhos dos estudantes, não apenas na dimensão intelectual, como também nas dimensões atitudinais e relacionais, inserindo-se no campo de uma avaliação socio formativa (LUCKESI, 2011). A avaliação é um processo abrangente, que resulta na reflexão crítica sobre a prática, com vistas na compreensão dos avanços, resistências, dificuldades e na tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos da aprendizagem, assim sendo, ao avaliar a aprendizagem, avalia-se todo o processo educativo oferecido (MACHADO; SILVA; SAKALAUŠKAS, 2019).

Diante do exposto, esta pesquisa tem como finalidade apresentar a análise das percepções de professores atuantes em cursos técnicos integrados, em uma escola estadual da cidade de Curitiba, quanto aos desafios da avaliação da aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo proposto, optamos pela metodologia de abordagem qualitativa do tipo exploratória para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado. Segundo Mattos (2020, p. 49), a abordagem qualitativa utiliza-se “[...] das ações e relações humanas inerentes à subjetividade”; e, a pesquisa exploratória, “[...] tem como finalidade propiciar uma visão geral do tema.

Para coleta de dados, utilizamos o questionário e, para o suporte teórico, a revisão bibliográfica.

O questionário foi composto por 13 (treze) questões - sobre formação inicial; atuação na docência; sua formação continuada e avaliação na educação profissional e tecnológica - das quais 10 (dez) fechadas e 03 (três) abertas com os seguintes questionamentos: i) quais as maiores dificuldades daqueles que avaliam em cursos de Educação Profissional e Tecnológica? ii) quais as maiores dificuldades daqueles que são avaliados em cursos de Educação Profissional e Tecnológica? e iii) como professor, você considera que a diversidade nas estratégias avaliativas pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem?.

O questionário foi aplicado presencialmente - no período de maio e junho de 2019 – a 80 (oitenta) professores atuantes em cursos Técnicos Integrados em: Formação de Docente em Nível Médio e Técnico em Administração, de uma instituição pública de Educação Profissional de Curitiba. Ao analisarmos o perfil desses professores, verificamos que: i) 64% são do sexo feminino e 36% do sexo masculino; ii) 60% tem entre 40 e 49 anos de idade; iii) 100% afirmaram ter curso superior e concluíram sua formação inicial nos últimos 10 (dez) anos, no período entre 1993 a 2013; iv) as áreas de formação mais citadas foram: educação, meio ambiente, educação especial, matemática, educação ambiental, formação de professores, administração; v) 60% atuam com as disciplinas do núcleo básico e; vi) 30% atuam há mais de 20 (vinte) anos na Educação Profissional e Tecnológica.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EPT: ANÁLISE DOS DADOS

Nas respostas dos questionários, foi realizada a Análise do Conteúdo (AC) definida por Bardin (2016) como o conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a conteúdos

diversificados, obedecendo às seguintes fases: coleta de dados, preparação dos dados, codificação, categorização e a análise de conteúdo.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação dos questionários aos professores. Na preparação dos dados, foi realizada a leitura “flutuante” de todo o material coletado e a partir dela, foram selecionadas as respostas que apresentaram maior contribuição para responder ao objetivo de pesquisa. No processo de codificação, houve a criação de códigos, que derivaram das respostas à pergunta aberta e, para que fossem identificadas suas incidências, cada respondente recebeu um código de identificação. A categorização se deu isolando os elementos e separando-os conforme suas mensagens, por meio da análise categorial, que consistiu no agrupamento progressivo dessas categorias em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico. Essa categorização partiu do todo (categorias iniciais) para o particular (categorias finais).

Para realizar a análise de conteúdo, com base em Bardin (2016), e direcionar a discussão e análise das informações coletadas, realizamos i) a leitura das respostas de todos os participantes da pesquisa – já agrupadas pelo seu sentido semântico; ii) a reflexão sobre cada categoria de análise e; iii) a busca por sustentação ou aporte teórico para que as interpretações fossem subsidiadas e que fundamentassem a análise das percepções dos professores quanto aos desafios da avaliação da aprendizagem.

Desse processo analítico, emergiram 03 (três) códigos: dificuldades do professor ao avaliar, dificuldades do estudante ao ser avaliado e as dificuldades do próprio processo de avaliação. Por meio delas, compreendemos a identificação de incidências por semelhança nas respostas dos participantes, as quais evidenciaram suas percepções quanto aos desafios e perspectivas da avaliação.

A partir da análise das respostas, emergiram 03 (três) categorias do código “dificuldades do professor ao avaliar”: necessidade de Formação Pedagógica; déficit conceitual dos estudantes; e falta de infraestrutura física.

A categoria **necessidade de Formação Pedagógica** se apresentou como uma das maiores dificuldades dos professores durante o processo de avaliação, indicando a necessidade de se dirigir um olhar mais atento para as práticas didático-pedagógicas cotidianas dos docentes, sobretudo daqueles que não frequentaram cursos de formação docente (inicial ou continuada), uma vez que, segundo Moura (2013, p. 35) esses profissionais,

[...] não têm conhecimentos científicos aprofundados sobre o campo de atuação, por não serem graduados naquela área; não têm formação acadêmica para a docência, e, portanto, do ponto de vista científico, não conhecem o campo da educação de uma maneira geral tampouco da educação profissional [...]. Exatamente, ao não serem formados, não serem professores, não têm conhecimentos sobre os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação. Assim como, da didática e da psicologia da educação; sendo assim, qual é a perspectiva da formação da classe trabalhadora, a dimensão intelectual, a dimensão tecnológica? Esses profissionais não graduados que atuam na educação, eles próprios têm lacunas nessa dimensão intelectual, na dimensão tecnológica, na dimensão ético-política. Então, como eles podem atuar nessa perspectiva de formação humana integral, formando pessoas nessa perspectiva?

Praticamente inviabiliza a formação na direção que desejamos (MOURA, 2013, p. 35).

As reflexões do pesquisador ratificam o nosso entendimento de que para o exercício da docência, tal qual como acontece em outras profissões, é necessário que o professor tenha acesso a cursos específicos, com vistas na sua habilitação profissional, e “são as licenciaturas ou os programas de complementação pedagógica que certificam os sujeitos para a profissão de professor” (COSTA, 2017, p. 274). Frente a essas considerações, arriscamos inferir que, a maioria das dificuldades apontadas se referem aos professores não licenciados que não passaram por uma formação pedagógica que o possibilite ter acesso ao conhecimento didático necessário para ministrar seus conteúdos. Assim, reconhecemos que para professor exercer seu papel como educador é necessário, além do conhecimento didático-pedagógica e domínio da área de conhecimento, ter respeito pelo saber e autonomia do estudante; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; bom senso; humildade e tolerância; saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo; liberdade e autoridade; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996).

O **déficit conceitual dos estudantes** também se apresentou como uma dificuldade dos professores respondentes durante o processo de avaliação.

No processo de aprendizagem são estimuladas e desenvolvidas, segundo Masetto (2003): i) capacidades intelectuais (pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar); ii) humanas e profissionais (trabalhar em equipe, dialogar, comunicar-se, conhecer fontes de pesquisa etc.); e iii) atitudes e valores integrantes da vida profissional (formação continuada, preocupação com a sociedade, meio ambiente, contexto sociocultural). Esse processo corrobora a Bruno (2007), imbricado com: i) aspectos sociais (sociabilização, convivência, respeito mútuo, alteridade, trabalho em equipe); ii) aspectos afetivos (emoções, interesse, motivação, valores); e iii) aspectos cognitivos (percepção, atenção, memória, capacidade de generalização, compreensão, formação de conceitos).

As habilidades cognitivas, que abrangem autonomia, criticidade e reflexividade, caracterizam-se como indispensáveis para que o estudante consiga enfrentar as incertezas e a complexidade do contexto em que vive (GOMÉZ, 2011). É importante destacar que a dificuldade de nossos estudantes não é, de modo geral, em relação ao acesso às informações e aos dados, mas deriva da necessidade de uma organização significativa e relevante da intensidade dessas informações. Além disso, de acordo com Gómez (2011), os sistemas educacionais enfrentam dois grandes desafios que estão intimamente relacionados: i) consolidar uma escola/universidade compreensiva, que permita o desenvolvimento das capacidades de cada estudante, respeitando a diversidade e assegurando a equidade de acesso à educação, compensando as desigualdades; e ii) favorecer a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, capazes de tomar decisões sobre sua própria vida profissional e social.

Nesse encaminhamento, Machado (2016) destaca que a Educação Profissional e Tecnológica precisa mudar o seu enfoque, se quisermos formar estudantes com as características acima mencionadas. É preciso prepará-los para que resolvam situações, articulando as dimensões: científica, tecnológica, cultural e do trabalho, com conhecimentos que o possibilitem atuar no mundo do trabalho em constante mudança, de forma reflexiva, crítica e autônoma. Assim sendo,

eles necessitam de uma formação que os possibilite ir além do formar para o simplesmente fazer e/ou executar, em uma perspectiva de aprendizagem relevante, de construção de significados e produção de conhecimentos.

O Brasil ainda apresenta, de forma agravada, algumas características próprias de um país em desenvolvimento, das quais imensas deficiências no sistema educacional e na escolarização básica, que ainda estão em processo de cumprir seu papel com qualidade. As estatísticas nacionais, como os dados do Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos alertam sobre isso e denunciam a discrepância existente entre a idade e a série escolar, sendo esse número 04 (quatro) vezes maior nas escolas públicas do que nas privadas. De acordo com esses dados, as turmas das escolas públicas têm um maior número de estudantes e esses passam menos tempo na escola, em relação aos estudantes da rede privada. O Censo de 2017 também apontou que 18% dos estudantes brasileiros, matriculados no ensino fundamental, estão 02 (dois) ou mais anos de idade acima do recomendado para a série na rede pública, representando 20% do total de estudantes e, nas escolas privadas, o percentual é de 5% do total de estudantes (INEP, 2017).

No ensino médio esses números são mais díspares, visto que 28% dos estudantes estão 03 (dois) ou mais anos acima da idade recomendada para a série, o que representa 31% dos estudantes da rede pública, em relação aos 7% da rede privada (INEP, 2017).

Diante desses dados, envidamos concluir que os estudantes avaliados pelos respondentes se enquadram nessas estatísticas, uma vez que são oriundos de instituições públicas. É necessário, portanto, estabelecer estratégias prioritárias para o sistema educacional brasileiro, para que se possa garantir o estabelecido na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu art. 205, há mais de 25 anos, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em relação a categoria **falta de infraestrutura física**, depreende-se que a falta da infraestrutura adequada para a realização das aulas práticas compromete o processo de ensino e aprendizagem e se apresenta como uma dificuldade daqueles dos professores que avaliam em cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Estes aspectos vão ao encontro dos dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2017, nos quais apontam que apenas 4,2% das instituições públicas do país, que oferecem a educação básica, dispõem da infraestrutura adequada, reunindo num mesmo espaço físico todos os equipamentos exigidos por lei. Segundo o indicador, ter infraestrutura adequada significa garantir o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário da rede pública, quadra esportiva, laboratório de ciências, biblioteca ou sala de leitura e acesso à internet de banda larga. Esse dado é preocupante, visto que a determinação da estratégia 18 da meta 7 do PNE (2014-2024) é que todas as escolas, além do aparato essencial de água, eletricidade, esgoto e manejo de resíduos sólidos, ofereçam também espaço para prática esportiva, acesso a bens culturais, artísticos e laboratório de ciências, além de acessibilidade às pessoas com necessidades específicas em seus prédios.

Criar um ambiente acolhedor e agradável ao processo de ensino e aprendizagem se torna mais difícil sem a infraestrutura adequada, como mostrou a pesquisa. Por serem cursos técnicos integrados, é necessária a experiência prática laboral, conforme estabelecidos em seus currículos. Sem a infraestrutura adequada os estudantes vivenciam somente essa prática teoricamente e torna o processo de ensino aprendizagem limitado e prejudicado pedagogicamente.

Ainda, por meio da análise das respostas, emergiram 03 (três) categorias para o código **dificuldades do estudante ao ser avaliado**, as quais: falta de compreensão do processo avaliativo pelo professor; déficit conceitual e falta de interesse dos estudantes; e ausência de infraestrutura física adequada.

A categoria **falta de compreensão do processo avaliativo pelo professor**, denuncia as dificuldades do professor em relação ao processo avaliativo em cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

O processo de avaliação, em qualquer nível e modalidade de ensino, tem como objetivos antecipar, orientar, certificar e regular o processo educativo. A avaliação antecipatória precipita problemas, fornecendo parâmetros para algo que se pretende alcançar. Na avaliação como orientação, o avaliar e o intervir ocorrem simultaneamente, de modo relacional, e não somente de forma causal. Já a avaliação como certificação, indica que se completou o estabelecido no currículo formativo, atendendo as exigências legais. Por fim, a função da avaliação como regulação é permitir que o processo avaliativo aconteça de modo formativo e/ou contínuo. Por meio dos seus resultados, o processo é corrigido, antecipando e confirmando se os procedimentos e estratégias adotadas estão na direção pretendida.

Quando a avaliação não apresenta esses parâmetros, há uma grande probabilidade de se tornar excludente, gerando no estudante o desinteresse pela escola, limitando suas oportunidades de participação social da vida escolar.

Assim, a avaliação deve ser construída conectada no processo pedagógico e, ainda mais, ela necessita oportunizar um momento de aprendizagem. Ou seja, a avaliação não deve ser percebida como um apêndice do processo de ensino-aprendizagem, como algo que tem algum contato com o processo, mas cuja função não se sabe ao certo. Ela deve ser entendida e utilizada de maneira a estar apropriada pelo processo, como algo integrado, do qual se sabe o verdadeiro propósito (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Diante das respostas analisadas, entendemos que a falta de compreensão do processo avaliativo pelo professor se deve, em parte, ao que foi apresentado anteriormente por Moura (2013, p. 35) quando destaca que os professores que atuam na EPT, especialmente nas áreas técnicas, “[...] não têm conhecimentos científicos aprofundados sobre o campo de atuação, por não serem graduados naquela área; não têm formação acadêmica para a docência [...]”. Ou seja, ao não serem formados para a docência, não se sentem professores, não têm conhecimentos sobre os fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos da educação, sendo necessária uma formação pedagógica.

Já em relação ao **déficit conceitual e interesse dos estudantes**, as respostas dos professores indicam que esta categoria se apresenta como uma dificuldade, tanto para o avaliador quanto para o avaliado, no decorrer do processo de avaliação. A falta de base conceitual dos

estudantes já foi discutida na anteriormente, por isso vamos nos dedicar a falta de interesse desses alunos durante o processo de avaliação.

Compreender os diferentes fatores que influenciam no desempenho dos estudantes é um desafio constante para os educadores. Os fatores que influenciam a proficiência são múltiplos e complexos, contemplando dinâmicas que atuam em diferentes níveis, desde o mais elementar, das características socioeconômicas e culturais dos indivíduos e de suas famílias, até as dinâmicas que ocorrem nas salas de aula, entre professores e estudantes, e as características estruturais da escola (PALERMO, SILVA, NOVELINO, 2014).

A falta de interesse dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem é um dos fatores dos baixos rendimentos escolares e está na raiz do diagnóstico de muitos educadores, de que o currículo do ensino médio precisa sofrer ajustes e atualizações. Falta de foco, com excesso de conteúdo e ausência de contextualização, estão entre as críticas mais recorrentes. Porém, existe também um problema socioeducativo e um dos exemplos são as aulas sem a participação dos estudantes, que se limitam a ouvir as palestras dos professores e, quando muito, anotam o que foi escrito na lousa.

Para atenuar esse fenômeno, é preciso colocar o tema na pauta do planejamento pedagógico no começo do ano e discutir o assunto de forma continuada ao longo do semestre. Dessa forma, depreendemos ser possível identificar as possíveis defasagens, os estudantes que apresentam dificuldades e desenvolver estratégias pedagógicas individualizadas e pluralizadas (GARDNER, 2013), com vistas na aprendizagem realmente significativa. Normalmente a falta de interesse dos estudos foi apenas a última etapa de um processo que começou bem antes, como acreditamos ser o caso desses estudantes.

A categoria **falta de infraestrutura física**, vem reforçar o que já foi discutido anteriormente e evidencia a dificuldade tanto para o avaliador, os professores, como para o avaliado, no processo de avaliação.

Para a criação do código dificuldades do próprio processo de avaliação, foram consideradas as respostas para seguintes questões: Como professor, i) você considera que a diversidade nas estratégias avaliativas pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem? ii) quantas estratégias avaliativas você utiliza por bimestre para avaliar seus estudantes? e iii) quais as estratégias avaliativas que você mais utiliza em suas aulas?

A partir da análise das respostas emergiram para o código “dificuldades do próprio processo de avaliação” 02 (duas) categorias, sendo elas: ter estratégias diferenciadas e promover aprendizagens diferenciadas.

A categoria **ter estratégias diferenciadas**, apresenta incidências especificamente relativas ao próprio ato de avaliar. Este, por sua vez, constitui-se como um processo de diálogo com a realidade de sala de aula, objetivando refletir e se posicionar sobre o que acontece nessa realidade, num movimento de autoanálise e de autoconhecimento, tanto do professor quanto do estudante. Para tal, o professor precisa: i) reconhecer-se como docente; ii) compreender os impactos de suas decisões na vida dos estudantes; iii) estar atento ao comportamento assumido por seus estudantes, já que este pode ter muitas significações; iv) compreender que aspectos de sua própria personalidade (desejos, valores, preocupações, frustrações) podem influenciar em seu

comportamento ao longo das interações que mantém com os estudantes, colegas professores e gestores.

Nessas interações, o professor deve buscar compreender as dificuldades dos estudantes e, dessa forma, conseguirá permanecer atento à algumas condições para que ocorra a aprendizagem, evidenciando a metodologia e os objetivos da proposta de ensino. Desta forma, terá subsídios para observar o desempenho dos estudantes, analisar suas produções continuamente e perceber os motivos que levam alguns deles a apresentar dificuldades. Neste movimento os professores reavaliam sua prática e sua ação docente, tentando identificar falhas e superá-las, uma vez que é igualmente responsável por aqueles estudantes que apresentam dificuldades, que não aprendem ou não se apropriam conceitualmente de determinados assuntos. Por isso, concordamos com professores que responderam os questionários, dos quais 95% deles afirmaram que a diversidade nas estratégias avaliativas influencia positivamente no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os dados, 45% dos professores utilizam 05 atividades avaliativas, 30% utilizam 04 atividades avaliativas e 25% dos professores utilizam 03 atividades avaliativas por bimestre para avaliar seus estudantes e as estratégias avaliativas mais utilizadas são: i) atividades individuais (100%); ii) Atividades em grupo (90%); iii) Provas individuais sem consulta (85%); iv) Seminários – os estudantes apresentam (80%); v) Participação efetiva nos encontros presenciais e Pesquisas orientadas (75%); vi) Debates sobre filmes, documentários (65%); vii) Discussão crítica sobre temáticas indicadas e Provas individuais com consulta (55%); viii) Leitura de textos em aula e Visitas monitoradas (45%); ix) Produção de mídias - filmes, áudio/podcast e Resolução de casos (40%) e; x) Atividades orientadas em laboratório (20%).

Diante disso, aponta-se que a maioria dos professores procura investir na preparação das suas atividades avaliativas de forma a obter melhores resultados na sua prática pedagógica, no processo significativo para seus estudantes. É possível, também, verificar que a categoria **promover aprendizagens diferenciadas** apresenta incidências relativas ao processo de avaliação que, para Romanowski (2008), não se trata apenas de compreender ou melhorar os procedimentos e instrumentos avaliativos, já que é no processo das relações sociais que a educação se engendra. Assim sendo, a ação mediacional precisa ser uma situação direcionada também pela avaliação, com vistas a atender aos diferentes processos de aprendizagem dos estudantes. Torna-se essencial para focalizar o estudante em seus avanços e necessidades e não pode ser medida por meio de uma escala numérica, relativa a um período curto, em um momento específico marcado para avaliar.

Desse modo, e necessário que o processo de avaliação ocorra no dia a dia escolar, durante as discussões coletivas e na realização das atividades em grupos ou individuais, para poder diagnosticar o processo de construção do conhecimento. Nesses momentos, o professor pode perceber se os estudantes estão ou não se aproximando dos conceitos e das habilidades consideradas importantes, além de identificar as dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas por meio de intervenções, informações complementares e novos caminhos que levem ao aprender significativo.

Em razão disso, a avaliação não deve se limitar a um único instrumento, nem restrita a um só momento ou a uma única forma. Um amplo espectro de recursos subsidia o processo de avaliação e possibilitam ao professor condições para que analise, provoque, acione, raciocine, tome decisões e providências, que atendam às necessidades pedagógicas de cada estudante. Nessa

direção, Almeida Filho et al (2021) reforçam a importância de se identificar o estilo de aprendizagem dos alunos, para que o corpo docente da Instituição possa ter conhecimento do seu público e de como ele atua, recebendo, processando e aprendendo o que é proposto diariamente nas aulas e, do mesmo modo, possa saber como o professor influencia nesse processo em sala de aula.

Diante disso, na educação profissionalizante, a avaliação é singular pela necessidade de atender aos pressupostos básicos educacionais, pautadas não somente na teoria, mas também na prática. Portanto, a avaliação da aprendizagem se constitui, nesse segmento educacional, em uma prática bastante complexa e fundamental na formação desse novo profissional.

A busca de significado para a avaliação requer tempo e um olhar sensível para o estudante durante o processo avaliativo, e, aos professores, mesmo utilizando várias estratégias avaliativas, torna-se importante rever o processo de aprendizagem, no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes, se está sendo refletido no cotidiano e nos seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos uma reflexão sobre processo avaliativo, nosso objetivo está longe daqueles que almejam encontrar soluções ou “receitas” definitivas para um bom fazer pedagógico. Nosso intuito foi analisar as percepções dos professores da educação profissional e tecnológica, que atuam nos cursos técnicos integrados, quanto aos desafios da avaliação da aprendizagem.

Considerando a complexidade do objeto, suas relações e causas, este estudo se caracteriza como de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. A coleta dos dados se deu por meio da revisão da literatura e a aplicação de questionários a professores atuantes em cursos técnicos integrados, em uma escola estadual da cidade de Curitiba. A análise dos questionários foi realizada por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e possibilitou identificar três códigos: dificuldades do professor ao avaliar, dificuldades do estudante ao ser avaliado e dificuldades do próprio processo de avaliação.

Desses códigos, derivaram as categorias de análise, que materializam as percepções dos professores participantes quanto aos desafios da avaliação da aprendizagem, das quais: i) a necessidade de formação pedagógica para os professores, especificamente aos não licenciados, o déficit conceitual dos estudantes dos cursos técnicos integrados e a falta de infraestrutura física da instituição de ensino, como desafios do avaliador ao avaliar; ii) a falta de compreensão do processo avaliativo pelos professores, o déficit conceitual e a falta de interesse dos estudantes e a falta de infraestrutura física da instituição de ensino, como desafios do avaliado ao ser avaliado; e iii) as estratégias avaliativas diferenciadas podem influenciar no processo de avaliação e promover aprendizagens diferenciadas.

Nas discussões no processo investigativo, foi possível observar que a avaliação da aprendizagem pode acolher um processo dinâmico, construtivo, reflexivo, que subsidia a participação ativa e autônoma dos participantes do processo na produção do conhecimento.

Reconhecemos a avaliação da aprendizagem como um acompanhamento do processo de desenvolvimento e transformação dos estudantes, inserido no processo de transformação social e, para tanto, precisa: i) por objetivo, **diagnosticar** a situação de aprendizagem do estudante, tendo

em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do ensino ou dos instrumentos avaliativos; ii) ser **inclusiva**: na medida em que não seleciona os educandos com maiores ou menores dificuldades, mas para subsidiar a busca de meios pelos quais todos possam aprender os conhecimentos necessários, no seu tempo, de forma equânime. iii) ser **amorosa**, na medida em que acolhe o educando como é, para verificar o que pode ser feito para o seu crescimento; iv) ser **diagnóstica e processual**, ao admitir que, naquele momento, o estudante não possui um determinado conhecimento ou habilidade, mais depois poderá apresentar conhecimento esperado e; v) ser **dinâmica**, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para melhorá-la a partir de novas decisões pedagógicas.

Assim, com vistas a encontrar caminhos de soluções mais adequadas e mais satisfatórias, exige do educador: i) compromisso com a profissão; ii) formação adequada, contínua e consistente; iii) comprometimento permanente; iv) atenção plena e cuidados em todas as intervenções e; v) clareza no relacionamento com os estudantes.

No processo avaliativo, os professores que atuam nos cursos integrados têm desempenhado um trabalho significativo, mesmo com muitas dificuldades, buscam realizar a avaliação de forma diversificada, com o intuito de realizar um processo de construção do conhecimento com os estudantes, também no momento das avaliações. Diante dos desafios, os professores buscam alternativas para que o seu trabalho possa se desenvolver da melhor forma possível. Nesta perspectiva, as percepções dos professores participantes desta pesquisa, que atuam nos cursos técnicos integrados, foram:

- A necessidade de formação pedagógica para os professores não licenciados, o déficit conceitual dos estudantes dos cursos técnicos integrados e a falta de infraestrutura física da instituição de ensino, como desafios do professor ao avaliar;

- A falta de compreensão do processo avaliativo pelos professores, o déficit conceitual, a falta de interesse dos estudantes e a falta de infraestrutura física da instituição de ensino, como desafios do estudante ao ser avaliado;

- As estratégias avaliativas diferenciadas podem influenciar no processo de avaliação e promover aprendizagens diferenciadas.

Contudo, apesar de todos esses desafios, os professores, mesmos enfrentando dificuldades no processo avaliativo, têm buscado estratégias pedagógicas, nas quais envolvem múltiplas e distintas avaliações, por entenderem que os estudantes têm habilidades e necessidades diferentes, e, portanto, não obterão desempenho acadêmico igual em todas as atividades.

Diante disso, defendemos que a ação avaliativa deve ser: i) individualizada, ou seja, em vez de avaliar a mesma coisa, da mesma forma para todos, devemos aprender a respeito de cada estudante e tentar avaliá-lo de forma que faça sentido para a sua maneira particular de pensar e; ii) pluralizada, pois avaliar o que é importante de várias formas, visto que, nada que é considerado importante pode ser avaliado de uma só forma, por certo, para cada situação de avaliação há um contexto, o que conta, o que participou, o que viveu e tem um todo que fundamenta as partes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Marcos Adelino; SOUZA, Josiany Costa de Souza; CHAVES, Bruno Edson; PANTOJA, Lydia Dayanne Maia. Estilos de aprendizagem dos discentes de um curso de licenciatura em ciências biológicas no município de Fortaleza – CE. **Revista Meta: Avaliação**: Rio de Janeiro, 2021, v. 13, n. 38, p. 52-80, jan./mar. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2974/pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL., Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988. BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BRUNO, A.R. A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line. 2007. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Estudos Avaliação Educacional**: São Paulo, 2012, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/1935>. Acesso em: 03 set. 2021.
- COSTA, Maria Adélia. A prática docente na educação profissional: percepções discentes. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 5, 29 ago. 2017. Disponível em: [A prática docente na educação profissional: percepções discentes | Argumentos Pró-Educação \(univas.edu.br\)](https://www.univas.edu.br/argumentos-pro-educacao/argumentos-pro-educacao-univas-edu-br). Acesso em: 03 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, Knud. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 127-137.
- GOMES, Francinete Viana; SILVA, Maria Coelho da; MOREIRA, Camila Mascarenhas. Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: uma reflexão crítica. **Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional**, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1223>. Acesso em: 08 out. 2021.
- GOMÉZ, Angel Ignacio Perez. **Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação**. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Penso, 2011, p. 64-113.
- HADJI, Charles. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? In: Pátio. Porto Alegre: Artmed, 2002, jul/ago. **Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional**.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2017. Brasília: MEC.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro. As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica a Distância. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/00006045.pdf> Acesso em: 14 dez. 2019.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; SILVA, Flávia Heloísa; SAKALAIUSKAS, Silvia Renata. As contribuições do portfólio digital como instrumento de avaliação. Curitiba, **Revista Intersaberes**, 2019, 13(30), 494-503. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1490>. Acesso em: 14 set. 2021.

MASETTO, Marcos. Tarciso. **Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia**. In: MORAN, José. Manuel; MASETTO, Marcos. Tarciso.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Entrevista: professor Dante Henrique Moura**. Revista Eletrônica Inter-Legere, 2013, n. 13 jul./dez.

PALERMO, Gabrielle; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. **Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro**. *Rev. bras. estud. popul.* [online]., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/NLjZXbZcRrRHBknTf9C9VSz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 out. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Avaliação da aprendizagem na educação a distância: análise da prática para início de conversa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, 2008, v. 10, n. 2, p. 283-306, jul./dez. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71511645002.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Recebido em: 18/08/2022

Aceito em: 19/04/2023