



## **Avaliação da aprendizagem no estágio curricular na formação inicial de professores**

Evaluation of learning at the curricular stage in the initial training of teachers

Evaluación del aprendizaje en prácticas curriculares en la formación inicial del profesorado

**Liane Vizzotto<sup>1</sup>**

*Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC)*

**Solange Aparecida Zotti<sup>2</sup>**

*Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC)*

**Aristo Sorlei Pegoraro<sup>3</sup>**

*Docente da Rede Pública Estadual de Ensino de SC*

*Recebido em: 28/07/2020*

*Aceito em: 07/03/2022*

### **Resumo**

Este artigo objetiva analisar aspectos da avaliação da aprendizagem em relatórios de estágio IV do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense, *campus* Concórdia/SC (2013 a 2018). Refletir como os alunos em formação vêm concebendo e materializando o processo avaliativo se faz primordial, visto que o estágio se constitui como primeira experiência docente, especialmente para aqueles que ainda não são professores. A pesquisa de fonte documental demonstra que os achados podem subsidiar o planejamento tanto dos professores que orientam os estágios quanto dos próprios estagiários. De modo geral, a avaliação da aprendizagem não é concebida como um momento do planejamento, permanecendo à parte do conjunto de necessidades que implicam a prática docente

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Formação inicial de professores. Estágio.

### **Abstract**

This article aims to analyze aspects of the evaluation of learning in Stage IV reports of the Mathematics Teaching Certificate program at the Federal Institute of Santa Catarina, Concordia, SC campus (2013 to 2018). Since the internship is the first teaching experience, especially for those who are not yet teachers, it is paramount to reflect on how students in training have been conceptualizing and incorporating the evaluation process. Documentary source research shows that the findings can support the planning of both the teachers who guide the internships as well as the trainees themselves. In general, the learning evaluation is not seen as a moment of planning, remaining apart from the set of needs of the teaching practice.

**Keywords:** Evaluation of learning. Initial teacher training. Internship.

<sup>1</sup> [liane.vizzotto@ifc.edu.br](mailto:liane.vizzotto@ifc.edu.br)

<sup>2</sup> [solange.zotti@ifc.edu.br](mailto:solange.zotti@ifc.edu.br)

<sup>3</sup> [aristopegoraro@gmail.com](mailto:aristopegoraro@gmail.com)

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar aspectos de la evaluación del aprendizaje en los informes de las prácticas supervisadas IV del Curso de Matemáticas en el Instituto Federal Catarinense, campus de Concordia / SC (2013 a 2018). Es esencial reflejar cómo los alumnos en formación han concebido y materializado el proceso de evaluación, ya que las prácticas son la primera experiencia docente, especialmente para aquellos que aún no son profesores. La investigación de la fuente documental muestra que los resultados pueden apoyar la planificación tanto de los profesores que orientan las prácticas como de los propios alumnos en prácticas. En general, la evaluación del aprendizaje no se concibe como un momento de planificación, sino que se mantiene aparte del conjunto de necesidades que implican la práctica docente.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje. Formación inicial del professorado. Prácticas.

## Introdução

A problemática que move este artigo diz respeito ao tratamento dado ao processo avaliativo da aprendizagem escolar durante a realização de estágio supervisionado, em sua etapa IV, do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus Concórdia*. Considerando um momento da formação inicial, o estágio deve abarcar todas as tarefas docentes, inclusive o avaliativo, concebido como parte do processo de ensino e da aprendizagem. Por isso, nossa questão central caracteriza-se pela seguinte pergunta: quais aspectos ligados à avaliação da aprendizagem são utilizados durante as aulas de estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal Catarinense, *Campus Concórdia*?

Em decorrência da questão inicial, categorizamos os dados coletados por meio do material empírico em: 1. concepção avaliativa que foi utilizada nos relatórios analisados, incluindo os teóricos (autores) e instrumentos utilizados para avaliar os alunos; 2. momento da aula em que a avaliação se processa; 3. identificação de como está sendo tratada a recuperação paralela.

A partir da problemática anunciada, nosso objetivo geral é analisar aspectos da avaliação da aprendizagem em relatórios de estágio IV do Curso de Licenciatura em Matemática do IFC. Os trabalhos analisados correspondem aos disponíveis *online* na plataforma virtual da biblioteca da instituição, dos anos de 2013 a 2018, totalizando 54 dos 75 relatórios de estágio IV produzidos.

A avaliação da aprendizagem é um tema que sempre está em pauta no meio educacional. Ela faz parte do processo de ensinar e de aprender, mas muitas vezes é relegada à mera forma instrumental, ou seja, a provas e trabalhos. Há ainda muitas confusões conceituais, considerando que a avaliação, em muitos casos, é dissonante da proposta de trabalho apresentada pelo professor ou, ainda, daquela contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Nesse sentido, levantar-se por meio desta pesquisa, como os alunos em formação vêm concebendo e materializando o processo avaliativo se faz primordial, haja vista que, para aqueles que não possuem contato com a sala de aula, o estágio curricular se constitui como a primeira experiência na docência. Assim, os resultados poderão subsidiar o planejamento tanto dos professores que orientam os estágios quanto dos futuros estagiários, pois a investigação visa traçar um panorama geral do tema avaliação e sua prática desde a criação do curso de Licenciatura em Matemática no *campus*.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, de caráter qualitativo. Para Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Tais elementos constituem a realidade social, visto que o ser humano não se distingue somente por agir, mas por pensar o que faz e também por interpretar suas ações a partir da realidade vivida (MINAYO, 2012).

A presente pesquisa foi pautada em documentos do tipo “relatórios de estágio”. Para Lüdke e André (1986), a escolha de qual documento será analisado é fundamental, pois representa alguns propósitos, os quais, neste artigo, estão relacionados à investigação da avaliação da aprendizagem. Para as autoras, os relatórios são documentos do tipo técnico e se constituem “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Desse modo, segundo Severino (2016), os relatórios técnicos, além de se referirem a um projeto ou a um período particular, visam historiar seu desenvolvimento, a fim de descrever as atividades realizadas e apreciar os resultados obtidos. É com base nessas características que foi possível levantar os dados que deram base à construção das análises. O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos o objeto de estudo, a saber, os relatórios de estágio a partir da contextualização de sua produção (individual), no âmbito do desenvolvimento dos estágios. A segunda seção trata do assunto da avaliação da aprendizagem, levantando elementos teóricos de análise. Por último, na terceira seção, busca-se compreender os dados dos relatórios de estágio.

### **Caracterização do curso de licenciatura, do estágio curricular e das fontes da pesquisa**

Nosso objeto de estudo diz respeito à avaliação da aprendizagem descrita nos relatórios e desenvolvida durante o estágio supervisionado IV. O curso de Licenciatura em Matemática, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso Superior (PPCS), tem duração de oito semestres. É ofertado no turno noturno e tem como missão:

Formar professores de Matemática capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, bem como utilizar o conhecimento matemático e as atuais metodologias de ensino, por meio de uma sólida base científica, tecnológica, humanística e ética no desenvolvimento de sua prática pedagógica e na construção da aprendizagem junto aos estudantes (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017, p. 17)

Com relação ao seu surgimento, deu-se devido à defasagem de profissionais formados na área, principalmente em locais distantes dos centros de formação. Desse modo, atende à demanda de muitos municípios do Meio-Oeste catarinense.

Na Licenciatura, o estágio curricular é obrigatório e o cumprimento da carga horária é requisito para aprovação. Segundo o que se extrai do PPCS (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017), o estágio possibilita a aproximação da escola com o acadêmico, proporcionando participação no trabalho e experiências no ensino e na aprendizagem.

No estágio supervisionado IV, o acadêmico realiza a atuação docente na etapa final da educação básica, ou seja, no ensino médio, considerando que dispõe de conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Portanto, a escolha da referida etapa de estágio, a qual é antecedida por outras três, constitui-se como o momento final de formação inicial, que compreende grande parte das disciplinas cursadas. Nesse sentido, optamos pelos relatórios do estágio IV, ou seja, pelo fato de o acadêmico ter acúmulo maior de experiência, conhecimento e habilidades para o trabalho na docência.

Nos relatórios de estágio analisados, constam as práticas realizadas no período de estágio dos acadêmicos concluintes do curso. Para melhor tratamento dos dados, optamos por agrupá-los em três categorias. A primeira perpassa por analisar as concepções avaliativas utilizadas pelos estagiários. Isso implica em considerar os referenciais teóricos e suas respectivas concepções, incluindo os principais instrumentos utilizados para realização das avaliações. Os conteúdos trabalhados também foram identificados bem como o instrumento avaliativo escolhido pelo estagiário.

Não menos importante que a primeira categoria, no segundo agrupamento dos dados, procuramos identificar em que momento da aula as avaliações foram utilizadas, por entendermos que se ela é parte do planejamento, torna-se fundamental pensar como é tratada.

Da mesma forma, a preocupação com a recuperação paralela encontra-se destacada na terceira

categoria. Interessa saber como foi proposta no período que os acadêmicos assumiram a docência. Nesse sentido, partimos do entendimento que ela se apresenta como alternativa para novas aprendizagens, a partir da retomada dos conhecimentos. Por isso, a recuperação da aprendizagem não é mera imposição legal, mas fator inerente ao processo de ensino e de aprendizagem.

Minayo (2012, p. 88) observa que “cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização”. Neste trabalho, o critério utilizado para definir as categorias extraídas parte dos elementos que se evidenciaram diretamente a partir dos materiais empíricos.

É importante destacar que os relatórios de estágio se apresentam a partir da seguinte estrutura: introdução; caracterização do campo de estágio; fundamentação teórica; descrição e análise crítica das atividades desenvolvidas no estágio e considerações finais. Nesse sentido, direcionamos nosso olhar para a parte analítica dos relatórios bem como para os planos de aula, os quais se encontram nos Apêndices do Relatório. Além disso, consideramos também a parte da descrição e análise crítica das atividades do estágio.

Para realização deste trabalho, foram analisados 72% dos relatórios, desde a criação do curso, ou seja, 54 de um total de 75 relatórios. Se considerarmos essa totalidade, observa-se que 21 não foram contemplados na análise, pois não estavam disponíveis no Sistema *Pergamun*, que é um sistema *online* integrado de bibliotecas.

De modo geral, o estágio supervisionado IV foi desenvolvido nas escolas públicas estaduais da região de abrangência do IFC bem como no próprio ensino médio ofertado pela instituição formadora. As turmas escolhidas pelos estagiários para o desenvolvimento das aulas estão demonstradas no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Turma de realização do estágio**

QUANTIDADE		TURMA DO ENSINO MÉDIO
	25	1ª Série
	19	2ª Série
	10	3ª Série
Total	54	

Fonte: Própria, 2019.

Verifica-se que a maior incidência está em turmas de primeira série. Nos relatórios, não há explicações do motivo que levou quase metade dos acadêmicos a escolhê-la. Porém, vemos que gradativamente a opção pela série mais avançada é menos procurada. Nesse aspecto, é importante considerar alguns elementos que podem implicar nas escolhas: o conteúdo a ser trabalhado pelo

estagiário, pois a opção por um ou outro pode dificultar ou não as metodologias a serem utilizadas; o horário disponível do estagiário para realizar o estágio, visto que muitos dos alunos são trabalhadores e, portanto, dispensados das atividades laborais somente em horário determinado; experiências e/ou contato anterior com os saberes que deverão ser trabalhados durante o estágio, uma vez que podem ter sido objeto de estudos em disciplinas acadêmicas precedentes.

Esta primeira seção apresentou o curso, o estágio e as fontes de pesquisa, permitindo a apresentação de uma visão geral dos aspectos que envolvem ela. Desta maneira, as reflexões apresentadas permitem conhecer as categorias que emergiram da pesquisa empírica, sua organização e forma de reflexão, pois é por meio delas que as análises se construirão.

A próxima seção apresenta reflexões sobre o objeto de estudo da pesquisa, a saber, a avaliação da aprendizagem. O foco direciona-se a discutir breves teorizações de estudiosos do campo da avaliação. Isso reflete em nosso posicionamento sobre as concepções avaliativas, aquele que assumimos e defendemos como fundamentais para processo de aprendizagem.

### **A avaliação da aprendizagem**

Avaliação é um tema muito discutido no âmbito da Educação. Muitas dúvidas ainda cercam sua realização em sala de aula, visto que avaliar é um processo dinâmico, exige planejar o ensino com escolhas de conteúdo, estratégias, objetivos, critérios e instrumentos avaliativos. Para Veiga (2011, p. 149), “[...] a relação entre ensino e avaliação requer, necessariamente, a análise das formas de organização do trabalho pedagógico”.

Nesse sentido, pensar a avaliação de forma isolada no processo de ensino e de aprendizagem seria negar sua conexão com o trabalho pedagógico. Veiga (2011), observa que o trabalho pedagógico estabelece nexos com a forma como a nossa sociedade organiza o trabalho em geral, ou seja, a escola incorporou a divisão social do trabalho, a fragmentação e a desvinculação entre a teoria e prática.

Essas questões sociais materializam procedimentos de ensino e formas avaliativas também desconectadas, tornando-as ferramentas apenas de aferição, castigo, fracasso escolar e de autoritarismo, preceito que vai de encontro à democratização da educação. Entendemos, portanto, que refletir sobre a avaliação é sempre uma das pautas da formação pedagógica, inicial ou continuada, para pensar formas alternativas de superar tamanhos problemas no processo de ensino, que acabam refletindo na aprendizagem.

Para tanto, conceber a avaliação como meio e não um fim em si mesma é dar a ela a importância necessária. Para Libâneo (2013), a avaliação é definida como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos para orientar a tomada de decisão em relação às atividades seguintes. Desse modo, a avaliação cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática (papel da avaliação no cumprimento dos objetivos da educação escolar); diagnóstica (identifica progressos e dificuldades dos alunos); controle (se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados de forma a levantar diagnóstico das situações didáticas).

De acordo com Luckesi (2010, p. 76), que também tem importante contribuição sobre avaliação,

[...] o ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto.

O campo conceitual da avaliação foi constituído historicamente de acordo com as transformações e movimentos dos fenômenos sociais. O ato de avaliar está ligado a escolhas, opções e a procedimentos avaliativos. Além disso, conecta-se com a dimensão social e é muito antigo, a exemplo dos exames de seleção para os serviços públicos praticados na China. Na Grécia, praticava-se a docimasia, uma espécie de avaliação moral dos candidatos para o ingresso em funções públicas (SOBRINHO, 2003).

Contudo, é na educação escolar que a avaliação vai encontrar seu lugar privilegiado, não somente pelo fato de ser uma prática política e pedagógica, mas por abrir um importante campo de estudo (SOBRINHO, 2003, p. 15). Desde o final do século XIX já se praticava a avaliação com base em recursos científicos, especialmente como medida e com os objetivos de seleção e classificação, mas “ela vai atingir os altos graus de complexidade e largo espectro, como hoje a percebemos, somente há cerca de meio século” (SOBRINHO, 2003, p. 15).

Considerando os aspectos conceituais da avaliação, inclusive seu caráter político, posicionamos em favor às definições apresentadas por Libâneo (2013) e Luckesi (2010), bem como o enfoque contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da avaliação processual e contínua. Consideramos, ainda, a abordagem conceitual apresentada por Gil (2010), a saber, a avaliação deve ser contínua, ou seja, desenvolve-se ao longo de todo o curso. Para tanto, ela precisa ser diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica é um processo constante e de caráter formativo, que se articula com outros modelos pedagógicos. Esse modelo de avaliação é utilizado desde o início até o fim do período

letivo, permitindo perceber em qual conteúdo houve uma aprendizagem significativa e as defasagens (GIL, 2010). Sobre a avaliação diagnóstica, o autor afirma que

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2010, p. 247).

Com base nas reflexões do autor, evidencia-se que o modelo de avaliação não envolve nota, mas, sim, a averiguação da aprendizagem e a indicação ao professor, no sentido de rever sua prática pedagógica, fazendo o uso de diversos métodos de ensino. A avaliação diagnóstica contribui para que o professor reconheça os níveis do conhecimento de seu aluno, se houve progresso/regresso. Também Luckesi (2005), como acima informado, valoriza a avaliação diagnóstica. Destaca que a avaliação, em primeiro lugar, deve partir dessa perspectiva para servir à democratização do ensino, excluindo seu caráter classificatório, ou seja, “[...] 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”. (LUCKESI, 2005, p. 81).

No que diz respeito à avaliação formativa, essa é o oposto da classificatória, pois objetiva entender e aprimorar ações para a promoção da aprendizagem. Assim, é necessário que o professor dê um *feedback* para o aluno, um encaminhamento onde trata da aprendizagem do educando, fazendo-o refletir sobre o caminho percorrido e o que precisa ser superado. Segundo Gil (2010, p. 247-248), tem por finalidade “proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir”.

Sobre a avaliação somativa, Gil (2010) aponta que pode ser realizada no final do bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo. O aluno recebe uma nota, no entanto, essa nota é a soma dos resultados, que reflete o desempenho da aprendizagem do estudante.

A perspectiva da avaliação dos autores acima citados possibilita que o aluno também possa avaliar-se, ou seja, tomar consciência de sua aprendizagem. Isso contribui para superar práticas autoritárias na avaliação, que têm apenas na verificação da aprendizagem o sentido avaliativo.

Muitas vezes, a verificação acaba se materializando por meio de alguns instrumentos desconectados dos aspectos qualitativos da avaliação, que promovem impressões parciais da



aprendizagem ou cumprem mera formalidade regimental do PPP. A avaliação é parte essencial e necessária do planejamento do professor. Na medida em que ele o elabora, tem a oportunidade de refletir sobre sua ação e propor procedimentos metodológicos e formas avaliativas coerentes e articuladas às necessidades da realidade educacional em que atua. Por isso, segundo Libâneo (2013, p. 246), o planejamento se torna uma atividade de reflexão, de opções e escolhas e, portanto,

A ação de planejar se caracteriza como uma atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas.

As considerações sobre avaliação ora apresentadas indicam a necessidade de concebê-la e materializá-la de maneira articulada e consciente e não apenas como mera atribuição burocrática da forma da educação escolar. A seguir, expomos os dados de como ela se desenvolveu e se apresentou nos relatórios de estágio.

#### **Analisando os dados: o que nos dizem os relatórios de estágio supervisionado**

Nesta seção, apresentamos as reflexões sobre os dados coletados nos relatórios analisados a partir das categorias inicialmente organizadas.

#### **Categoria 1 - Concepções avaliativas e os instrumentos utilizados em avaliações durante a realização do estágio supervisionado IV**

A primeira categoria levanta aspectos relacionados às concepções e instrumentos avaliativos utilizados pelos estagiários. Também apresenta os conteúdos da disciplina de matemática trabalhados no estágio. O Quadro 2 refere-se apenas às fontes de consulta teórica sobre avaliação e mostra uma variedade de autores encontrados nos relatórios, com ênfase em Luckesi. Contudo, chama a atenção o fato de 21 trabalhos citarem o conteúdo sobre a avaliação contido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dos cursos técnicos onde o estágio foi desenvolvido.

#### **Quadro 2 - Autores citados no trabalho em relação à avaliação**

Quantidades de citações	Autores
9	Cipriano Carlos Luckesi

6	Jussara Maria Hoffmann
4	Philippe Perrenoud
3	Regina Cazaux Haydt
2	José Carlos Libâneo
2	Lino de Macedo
2	Moacir Gadotti
2	Ubiratan D'Ambrosio
1	Augusto Cury
1	Regina Luzia Cório de Buriasco
1	Michel Barlow
21	Projeto Pedagógico do Curso (PPC)
Total	54

Fonte: Própria, 2019.

A discussão presente nos relatórios, a partir de Luckesi, cita que a avaliação deve ser diagnóstica para obtenção de resultados esperados, pois auxilia na busca por melhores resultados. Não referencia a avaliação como instrumento de medida, ou aprovação e reprovação, mas, sim, uma avaliação mediadora do conhecimento em que o aluno se encontra (HOFFMANN, 1996, 2005). Essa avaliação concebida como mediadora aproxima o aluno do professor, possibilitando o diálogo, de modo a repensar e modificar as práticas de ensino de acordo com a realidade do estudante.

Como anteriormente observado, 21 relatórios citam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) escolhido para realização do estágio como a referência para a avaliação. Ocorre que o PPC é um documento que organiza e traça as diretrizes dos Cursos Técnicos Integrados ofertados pelo IFC, logo apenas citar a avaliação ali contida, ou seja, repetir suas concepções, critérios de avaliação bem como o número mínimo de atividades avaliativas por trimestre e o direito dos alunos à recuperação paralela implica na secundarização da prática avaliativa, pois são aspectos burocráticos e organizacionais. Muito embora no PPC dos cursos técnicos a avaliação é caracterizada como um processo contínuo, cumulativo, diagnóstico e inclusivo, com objetivo de acompanhar as competências necessárias para um curso técnico, os relatórios analisados não mostram como isso ocorreu no desenvolvimento da prática de estágio.

Observa-se, portanto, que a orientação contida no PPC não foi materializada no desenvolvimento das atividades de estágio. A avaliação foi secundarizada e isso implica em repensarmos que, no caso em tela, ela se apresenta como pró-forma no processo educacional.

Além da limitação ora verificada, alguns relatórios apresentam aspectos parciais da avaliação, quando concebida a partir das reflexões apresentadas na seção anterior. O quadro a seguir apresenta características observadas no conteúdo sobre avaliação.

**Quadro 3 - Características gerais do conteúdo sobre avaliação encontrados nos relatórios**

	QUANTIDADE DE TRABALHOS	CARACTERÍSTICAS GERAIS
1	10	As atividades de estágio não apresentam ou nominam quaisquer instrumentos avaliativos, mas apresentam fundamentação teórica.
2	14	Não apresentam qualquer forma de fundamentação teórica em relação à avaliação, mas apresentam instrumentos.
3	23	Apresentam instrumentos avaliativos e uma base teórica envolvendo avaliação.
4	7	Não apresentam instrumentos e nem fundamentação sobre avaliação
	Total	54

Fonte: Própria, 2019.

Dos 54 relatórios, apenas 33 nominam autores (linhas 1 e 3) e suas respectivas reflexões teóricas. A partir desse quantitativo, 23 relatórios (linha 3) citam ainda a utilização de instrumentos avaliativos. Alguns trabalhos (linha 1), muito embora citam os fundamentos teóricos sobre avaliação, não aplicaram nenhum instrumento avaliativo. A preocupação em mostrar referencial teórico em alguns relatórios é positiva, no entanto, a não materialização de nenhum tipo de avaliação torna contraditória a presença da teoria e até mesmo inócua. Ela aparece como texto ilustrativo que não se verificou na descrição das aulas.

Observamos também que 14 relatórios (linha 2) apresentam somente instrumentos avaliativos, mas desvinculados dos elementos teóricos. Esse dado, somado ao de 23 relatórios (linha 3) que possuem instrumentos avaliativos e autores, evidencia um total de 37 trabalhos que se preocuparam com a avaliação utilizando-se de instrumentos. Desse modo, na relação fundamento teórico/utilização de instrumento, evidencia-se que o uso de algum instrumento avaliativo sobressaiu aos autores.

Chama atenção que 17 relatórios (linhas 1 e 4) mostram a não utilização de instrumentos durante o desenvolvimento do estágio, o que sugere a ausência de avaliação, seja diagnóstica, formativa ou somativa. Desses, 7 relatórios (linha 4), não apresentam nem fundamentos teóricos da avaliação, tampouco instrumento, revelando, com isso, a secundarização da avaliação como momento do planejamento escolar.

De modo geral, o Quadro 3 aponta para repensarmos alguns pontos sobre o processo formativo

docente no que diz respeito à avaliação:

a) a tomada de consciência por parte do aluno sobre sua aprendizagem; a ausência da avaliação durante a aplicação do estágio impede que o aluno possa se autoavaliar bem como obter diagnóstico sobre sua aprendizagem.

b) a relação entre ensino e aprendizagem enfraquece, quando a avaliação é concebida apenas como um elemento “teórico decorativo”, ou ainda, quando é apresentada sem reflexão por meio de instrumentos prontos e acabados; na prática educativa a avaliação é parte integrante dos processos de ensino, correlacionando-se à aprendizagem.

c) o sentido dado ao planejamento; quando ele cumpre apenas formalidade na prática docente, esvazia-se do seu sentido político.

d) a maior parte dos relatórios de estágio (37) preocuparam-se com a aplicação de uma avaliação, mesmo que desse total, apenas 14 encontraram nos instrumentos o sentido avaliativo; isso pode representar o início de uma caminhada que dê à avaliação sentido mais amplo e adequado a projetos de formação humana.

Para Luckesi (2011, p. 127), o ato de planejar não é neutro, “é um ato político-social, científico e técnico”, pois está comprometido com as finalidades sociais bem como com o conhecimento da realidade e, portanto, exige a definição de meios eficientes para se obter os resultados. Logo, a avaliação ao não ser pensada como momento do planejamento, compromete o fim da educação bem como prejudica a definição de estratégias que podem contribuir para processos diagnósticos que, por sua vez, são essenciais para a aprendizagem dos alunos. O quadro seguinte apresenta os instrumentos utilizados no período de estágio.

**Quadro 4 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos estagiários durante a realização do estágio**

QUANTIDADE		INSTRUMENTOS UTILIZADOS
	17	Provas
	15	Trabalhos
	1	projeto apresentado
	1	questionário avaliativo
	2	listas de exercícios avaliativas
	1	apresentação de conceitos/trabalho
	17	não consta
Total	54	

Fonte: Própria, 2019.

Considerando os 37 relatórios que aplicaram algum instrumento avaliativo no período de estágio, destacam-se as provas com um total de 45,94%, seguido de trabalhos sobre os conteúdos ensinados. Entendemos que é necessário cautela para analisar e julgar a prática docente a partir dos instrumentos eleitos nos processos avaliativos. Isso porque depende muito da natureza do conteúdo e dos objetivos que se quer atingir com a aplicação de um instrumento e não outro, pois possuem tanto características positivas como também limites.

Se tomarmos a prova objetiva como exemplo de instrumento de avaliação, pode-se pensar que ela permite julgamento imparcial da aprendizagem. Por outro lado, garante rapidez na correção, proporciona imediato *feedback* ao estudante e possibilita a comparação entre turmas. Permite ainda a identificação das diferenças individuais e contribui para a avaliação do trabalho docente (GIL, 2010).

Quando planejada com objetivos definidos, a avaliação serve aos propósitos do planejamento e não poderia ser pensada fora dele apenas como aferição. A ausência de base teórica em muitos trabalhos converge na negação de posicionamento político em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, pois somente a aplicação de prova pode evidenciar mera aferição da aprendizagem, fragmentando-a do processo de ensino. Nesse sentido, a avaliação, é um momento à parte do trabalho educativo.

Do mesmo modo, a ausência de avaliação em 17 relatórios revela fragmentação sobre a concepção de planejamento, uma incompletude que pode indicar julgamentos inadequados sobre a aprendizagem do aluno. Mesmo que alguns relatórios cite a importância da avaliação (ver Quadro 3, linha 1), mostram também que não a praticaram. Após a conclusão do período de realização do estágio, como é que o acadêmico pôde perceber a aprendizagem dos alunos e ainda avaliar sua prática?

Como mostra o Quadro 4, durante as aulas de estágio houve utilização de diversos instrumentos avaliativos. No entanto, os trabalhos mais significativos são aqueles que realizam sua avaliação no decorrer das aulas, não a deixando para o penúltimo ou último dia, como se observa mais adiante, no Quadro 6. É, portanto, preciso considerar que

Para coletar os dados e proceder à medida da aprendizagem do educando, os professores, em sala de aula, utilizam-se de instrumentos que variam desde a simples e ingênua observação até sofisticados testes, produzidos segundo normas e critérios técnicos de elaboração e padronização (LUCKESI, 2010, p. 73).

Observamos que para medir a aprendizagem do aluno, os estagiários utilizaram pelo menos um dos diversos instrumentos, desde uma avaliação individual a uma apresentação de conceitos. Ponderamos que os relatórios ora analisados mostram a atividade da docência por meio da escrita e muitas motivações não aparecem claramente identificadas. Por isso, entendemos que a ausência de avaliações também pode ser motivada pelo pouco tempo reservado às atividades de estágio e que a escolha dos instrumentos pode ser uma orientação do professor (regente da turma ou orientador). Enfim, nossas análises estão embasadas pelos dados extraídos do relatório individual de cada estagiário.

Na extração dos dados empíricos, optamos pela observação dos conteúdos trabalhados pelos estagiários, com o intuito de compreender a avaliação ali posta. Contudo, não levantamos os aspectos metodológicos, e sem eles há um limitador para a análise inicialmente pretendida. Por outro lado, os conteúdos nos ajudam a perceber a maior incidência dos saberes trabalhados com a turma escolhida para o estágio. Assim, há consonância dos dados entre os Quadros 1 e 5.

**Quadro 5 - Frequência dos conteúdos trabalhados durante período de estágio**

QUANTIDADE		CONTEÚDO
11		Funções (afim, quadrática e composta)
9		Equações Exponenciais
4		Matemática Financeira
7		Progressão Aritmética e Geométrica
3		Matrizes
5		Estatísticas
2		Geometria Analítica
2		Polinômios
5		Geometria Plana
3		Geometria Espacial
2		Equação Linear
1		Logaritmos
Total	54	

Fonte: Própria, 2019.

A opção por conteúdos como, por exemplo, funções (afim, quadrática e composta), progressão

geométrica e aritmética, tanto quanto logaritmo, correspondem aos da primeira série do ensino médio. No estágio supervisionado, o conteúdo não é de livre escolha do estagiário, mas é uma sequência do trabalho desenvolvido pelo professor regente da turma, planejado e apresentado no plano de ensino. Salienta-se que o estagiário, antecipadamente, entra em contato com o professor regente para conhecer os conteúdos que trabalhará bem como outros combinados relacionados ao estágio.

## **Categoria 2: quando a avaliação foi utilizada? Em que sentido ela foi transformada?**

Iniciamos apresentando os dados referentes ao período de realização da avaliação no estágio, conforme quadro abaixo.

**Quadro 6 - Período de realização da avaliação durante o estágio**

QUANTIDADE		PERÍODO DA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO
	22	último dia de estágio
	2	quinta aula do estágio
	17	não consta
	5	penúltimo dia de estágio
	2	penúltimo e último dia de estágio
	3	sexta e sétima aula
	2	durante o período de estágio
	1	quarta aula
Total	54	

Fonte: Própria, 2019.

Conforme o PPCS (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017), a carga horária do estágio supervisionado IV é de 105 horas. Desse total, o acadêmico atua na docência 12 horas ou 16 horas/aula, o que implica em 4 aulas semanais em algumas escolas ou 3 em outras. Na prática avaliativa dos estagiários, 59,5% desenvolveram avaliação no último dia de estágio, lembrando que o percentual foi calculado sobre os 37 trabalhos que contêm instrumentos avaliativos. No entanto, considerando os pressupostos teóricos sobre avaliação assumidos nesse trabalho, o período escolhido para a atividade avaliativa indica que não houve valorização da aprendizagem significativa, que trata o erro como forma de aprender e de diagnosticar a situação do aluno. Por outro lado, é possível que o professor regente, de

posse das avaliações deixadas pelo estagiário, tenha posteriormente retomado o conteúdo quando a avaliação apontou para a não aprendizagem.

O Quadro 6 revela que 17 relatórios não têm informações do período de realização da avaliação, supondo-se que, pelas poucas horas de intervenção (docência), não houve tempo suficiente ou, ainda, por incompreensão de que avaliar é um momento do planejamento. Salienta-se que a intervenção é apenas uma parte da carga horária, sendo ainda previsto tempo para planejamento, produção do relatório e orientações gerais.

Considerando os dados dos relatórios, observa-se que o sentido atribuído à avaliação não atende à concepção avaliativa dos autores como Libâneo (2013), Luckesi (2005, 2010, 2011), Gil (2010) e Veiga (2011), sendo que em sua maioria, tangenciam para um tipo de avaliação somativa, aquela que confere um dado numérico à aprendizagem do aluno, isolando-a das demais características que a avaliação possui.

### **Categoria 3: recuperação paralela**

Analisando as descrições das aulas, constatamos que em nenhum relatório consta atividades de recuperação paralela para atender os alunos com baixo rendimento. Para extração deste dado, foram analisados, além da parte escrita, também os planos de aula contidos no apêndice dos relatórios.

Mesmo não tendo trabalhos que tomam a recuperação paralela, apontamos que ela é obrigatória para casos de baixo rendimento. Conforme a LDB 9394/1996, art. 24, inciso V, alínea “e”, os critérios de verificação do rendimento escolar tornam obrigatórios “os estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

A realização da recuperação paralela não deixa de ser um ato de avaliar e reavaliar, tendo um papel fundamental de replanejar. Ela não pode ser desenvolvida no período de aula e na carga horária da disciplina por entender-se paralela (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

A não menção à recuperação paralela pode indicar que não houve dificuldades de aprendizagem, pelo menos, nos 37 trabalhos que mencionam terem realizado algum tipo de avaliação. Contudo, os relatórios não deixam claro essa informação, o que possibilita levantar a hipótese de que a recuperação paralela tenha sido realmente esquecida ou, ainda, desenvolvida após a conclusão do estágio.

### **Considerações finais**



Neste trabalho, apresentamos as principais características da avaliação da aprendizagem contidas nos relatórios de estágio supervisionado IV do curso de Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal Catarinense, *Campus Concórdia*. Consideramos que os relatórios são documentos escritos, técnicos, apresentando relatos objetivos da prática de estágio e podem não revelar motivos e opções que justifiquem escolhas das práticas pedagógicas descritas. Reafirmamos nosso entendimento sobre o compromisso do estágio como possibilidade de aproximar a escola do acadêmico e proporcionar experiências no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o estágio se constitui num momento de refletir sobre acertos, assim como sobre os limites constatados no percurso.

Dizemos isso, pois consideramos que os resultados têm que ser analisados a partir de ponderações e dos limites que a análise documental pode oferecer, muito embora disponha de dados ricos e qualitativos. No decorrer das análises, percebemos que para um trabalho ainda mais completo, poderia contar com dados empíricos de entrevistas com professores e acadêmicos.

No entanto, muitas constatações foram levantadas, revelando os aspectos ligados às avaliações da aprendizagem utilizadas no estágio IV, a partir de três dimensões que consideram questões teóricas, instrumentais e processuais do processo avaliativo. De modo geral, a conclusão a que chegamos é que a avaliação da aprendizagem ainda não é concebida como um momento do planejamento, permanecendo à parte do conjunto de necessidades que implicam a prática docente, de acordo com os pressupostos teóricos apontados pelos autores elencados na pesquisa. Para chegar a essa ideia conclusiva, as características limitadoras apontadas na pesquisa mostram que:

a) os instrumentos se sobressaem às propostas avaliativas que valorizam a teoria, logo a relação teoria e prática fica prejudicada, o que pode tornar a prática inócua ao fim educacional;

b) nos relatórios onde havia avaliação com aplicação de instrumentos variados, não conseguimos perceber preocupação com o processo numa perspectiva diagnóstica, formativa, sendo, em sua maioria, avaliações do tipo somativa, que unicamente resulta em aferição quantitativa e numérica para fins de aprovação ou reprovação;

c) há número considerável de relatórios que não valorizam a avaliação, tanto no que se refere à prática quanto no que se refere às reflexões teóricas;

d) os instrumentos utilizados no período final do estágio tendem a mostrar, numa proporção maior, que a avaliação é produto e não um meio de repensar a prática;

e) a avaliação da aprendizagem, quando não concebida como parte do planejamento, não se

traduz como um ato político e, portanto, é secundarizada, visto muitos relatórios apresentarem aspectos parciais sobre ela (ora teoria, ora somente prática ou demonstrando ausência do processo avaliativo);

f) em grande parte dos relatórios, não foi possível constatar preocupação com a avaliação diagnóstica ou formativa, pois a maioria fez o uso de provas e trabalhos no último dia de estágio, o que pode ter levado à dispensa da recuperação paralela.

Contudo, aspectos positivos também podem ser verificados nos relatórios analisados quando consideramos a temática abordada. A respeito deles, tecemos as seguintes considerações:

a) do total de relatórios analisados, 60% preocuparam-se em teorizar a prática avaliativa com base em autores clássicos dos estudos sobre avaliação ou processos de ensinar e aprender, o que evidencia que tal prática poderá ser incentivada durante a realização dos estágios;

b) mesmo que parcialmente, em forma de aplicação de instrumento ou trazendo teóricos para a discussão, os relatórios abordam a avaliação da aprendizagem, fato esse que representa um caminho para a totalidade que o processo exige;

c) o estágio está cumprindo com a função que lhe cabe, portanto, sempre é tempo de redimensioná-lo em aspectos como os apontados nesta pesquisa.

Por fim, entendemos que os resultados apresentados podem servir para repensar a avaliação da aprendizagem. Além disso, pode subsidiar a prática docente de professores das Licenciaturas existentes no *Campus* Concórdia, a fim de oferecer orientações aos alunos que desenvolvem o estágio supervisionado, tanto em aspectos que podem ser continuados quanto nos que devem ser revistos.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). **Estudos de recuperação**, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14144-nota-sobre-estudos-recuperacao-cne-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14144-nota-sobre-estudos-recuperacao-cne-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jun.2019.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 20. ed. Porto Alegre. Mediação. 1996.

HOFFMANN, Jussara. Registro em avaliação mediadora. *In*: HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – *Campus* Concórdia. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**, 2017. Disponível em: <http://licenciatura-matematica.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/24/2018/03/PPC-2017-VERS%C3%83O-05.12.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** 2010. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/200000154-2a28e2b216/LUCKESI%20Verificacao%20ou%20avaliacao%20.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 79-108

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.