

A avaliação da aprendizagem instituída no Regulamento de Organização Didática e na prática dos docentes do IFCE campus de Sobral

Evaluation of learning instituted in the Teaching Organization Regulation and IFCE campus de Sobral teacher practice

La evaluación del aprendizaje instituido en el Reglamento de Organización Educativa y en la práctica de los maestros del campo de Sobral de la IFCE

Recebido: 24/02/2020 | Revisado: 02/03/2020 | Aceito: 11/03/2020 | Publicado: 18/03/2020

Nórlia Nabuco Parente

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0910-8918>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: norlia@ifce.edu.br

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9166-8887>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: isabelfil@uol.com.br

Resumo

O estudo teve o objetivo de investigar como ocorre a avaliação da aprendizagem no Campus de Sobral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), comparando o Regulamento de Organização Didática (ROD) com a prática docente, e culminou com uma ação de orientação pedagógica. Foi motivado pelo interesse em compreender se o processo avaliativo pode estar afetando as taxas de fluxo acadêmico do campus. A análise e fundamentação teórica foram baseadas nas cinco gerações da avaliação (Lima Filho e Trompieri Filho, 2012) e no conceito de avaliação formativa de Scriven (Rios, 2006). Por ser uma pesquisa-ação, seguiu-se o ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir e o investigar (Tripp, 2005). A metodologia qualitativa partiu da análise documental do regulamento e da aplicação de questionários aos docentes. Com essas informações, foi planejada e realizada a intervenção pedagógica para discutir as dificuldades e orientar os docentes na prática da avaliação formativa. Os resultados mostraram que a avaliação no ROD/IFCE tem caráter formativo e que 51% dos docentes estão alinhados a essa concepção. Contudo, boa parte ainda prioriza os aspectos quantitativos e responsabiliza os alunos pelas dificuldades no processo. A etapa de intervenção foi avaliada positivamente e

comprovou a necessidade de aprofundar o tema, realizando outras ações de formação e estudos complementares.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Pesquisa-ação; Avaliação formativa; Fluxo acadêmico.

Abstract

The study aimed to investigate how learning is assessed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), Sobral Campus, comparing the Didactic Organization Regulation (ROD) with the teaching practice, and culminated with a pedagogical orientation action. It was motivated by an interest in understanding whether the assessment process may be affecting campus academic flow rates. The analysis and theoretical foundation were based on the five generations of evaluation (Lima Filho e Trompieri Filho, 2012) and Scriven's formative assessment concept (Rios, 2006). Being an action research, the cycle followed in which the practice is improved by the systematic interchange between acting and investigating (Tripp, 2005). The qualitative methodology originated from the documentary analysis of the regulation and the application of questionnaires to the teachers. With this information, the pedagogical intervention was planned and performed to discuss the difficulties and guide the teachers in the practice of formative assessment. The results showed that the evaluation in the ROD / IFCE has a formative character and that 51% of the teachers are aligned with this conception. However, most still prioritize quantitative aspects and hold students accountable for difficulties in the process. The intervention stage was positively evaluated and proved the need to deepen this topic discussion with other training actions and complementary studies.

Keywords: Learning assessment; Action research; Formative assessment; Academic flow.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo investigar cómo se produce la evaluación del aprendizaje en el Campus Sobral del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE), comparando el Reglamento de la Organización Didáctica (ROD) con la práctica docente, y culminó en un Orientación pedagógica acción. Fue motivado por un interés en comprender si el proceso de evaluación puede estar afectando las tasas de flujo académico del campus. El análisis y la base teórica se basaron en las cinco generaciones de la evaluación (Lima Filho e Trompieri Filho, 2012) y el concepto de evaluación formativa de Scriven (Rios, 2006). Como se trata de una investigación de acción, se siguió el ciclo en el que se mejora la práctica mediante la oscilación sistemática entre actuar e investigar (Tripp, 2005). La metodología cualitativa partió del análisis documental de la regulación y la aplicación de cuestionarios a docentes. Con esta información, la intervención pedagógica fue planeada y llevada a cabo para discutir las dificultades y guiar a los maestros en la práctica de la evaluación formativa. Los resultados mostraron que la evaluación en ROD / IFCE tiene un carácter formativo y que el 51% de

los maestros están alineados con este concepto. Sin embargo, la mayoría de ellos aún priorizan aspectos cuantitativos y responsabilizan a los estudiantes por las dificultades en el proceso. La etapa de intervención fue evaluada positivamente y demostró la necesidad de profundizar el tema con otras acciones de capacitación y con estudios complementarios.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Investigación de acción; Evaluación formativa; Flujo académico.

1. Introdução

Trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida pela Linha de Pesquisa em Avaliação Educacional (NAVE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o objetivo de investigar como ocorre a avaliação da aprendizagem no Campus de Sobral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e de promover uma intervenção para o seu aprimoramento.

O local da pesquisa, caracterizado pelo histórico de mudanças na sua identidade institucional, hoje está organizado a partir da Lei N° 11.892/2008, integrado à Rede Federal Tecnológica, para ofertar formação profissional pública em diferentes níveis e modalidades, desde o ensino técnico à pós-graduação, incluindo a formação de professores nos cursos de licenciatura.

Por serem instituições pluricurriculares e multicampi que buscam a verticalização e a interiorização do ensino, os Institutos Federais (IF) têm uma dinâmica complexa quanto aos processos administrativos e pedagógicos, o que tem instigado pesquisas para entender essas realidades. Se por um lado os IF refletem uma política pública exitosa em alcançar regiões do Brasil que anteriormente não estavam no mapa da educação (Matsumoto et al, 2019), por outro, ainda encontram dificuldades para definir sua institucionalidade (Frigotto, 2018). São instituições que têm alcançado resultados de destaque em exames nacionais e internacionais, em olimpíadas de conhecimento, na pesquisa e na iniciação científica (Matsumoto et al, 2019), mas ainda carecem de uma política educacional consistente para o fortalecimento de suas bases formativas (Costa, 2019).

Foi diante dessas peculiaridades que se buscou estudar o processo pedagógico conduzido nos IF, partindo do contexto do Campus de Sobral, motivado pelo interesse em compreender se a forma como os professores avaliam a aprendizagem pode ser considerada como um fator que influencia as taxas de fluxo acadêmico da instituição.

Segundo o site <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br> (Acessado em 01/08/2019), o campus

de Sobral tem o registro de 7.332 alunos, desde a sua criação. São 1.861 alunos em curso regular, 1.236 formados, 1.181 retidos e 3.054 evadidos, o que representa uma evasão de 42% e uma retenção de 16%. Foram esses indicadores que provocaram a seguinte indagação que norteou essa pesquisa: a avaliação da aprendizagem pode ter alguma relação com esse problema?

Sabe-se que o problema da retenção e da evasão é multifatorial (Teixeira, Mentges e Kampff, 2019) e que os estudantes enfrentam dificuldades diversas que podem levá-los a reprovarem ou desistirem de estudar (Pozzobon, Mahendrea, Marin, 2017; Parente, 2014; Neri, 2009; Ambiel, Santos e Dalbosco, 2016). Sabe-se também que as ações dos gestores institucionais são importantes para lidar com o problema (Prestes e Fialho, 2018). Contudo, é preciso dar atenção especial ao trabalho didático-pedagógico (Villas Boas, 2006). Por isso, cabe a este trabalho dedicar-se ao entendimento do processo ensino-aprendizagem, principalmente da avaliação, pois quando é conduzido de maneira equivocada pode gerar prejuízos individuais e institucionais.

Como afirmava Villas Boas (2006), a cultura da avaliação somativa, classificatória e seletiva está impregnada na educação, sendo difícil superá-la. Ainda é recorrente a avaliação que privilegia os testes aplicados exclusivamente ao final da disciplina, que classifica os estudantes como menos ou mais capazes (Perrenoud, 1999) e que acaba excluindo aqueles que encontram dificuldades.

A literatura tem mostrado que boa parte dos professores dos IF são formados na academia clássica de áreas técnicas, as quais não costumam aprofundar os fundamentos do processo ensino-aprendizagem, muito menos estratégias didáticas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que gera uma dificuldade inclusive na forma de avaliar (Placido, Schons e Souza, 2017). Estudos de caso apontaram que os métodos de avaliação e o relacionamento com os professores dessas instituições contribuem para a reprovação (Silva et al, 2015); e que a maior parte utiliza provas para verificar aprendizagem do que foi memorizado, valorizando os resultados quantitativos (Fontes e Duarte, 2019).

Mas será que os problemas supracitados também ocorrem no Campus de Sobral do IFCE, e podem estar agravando a retenção e a evasão? Qual é a orientação institucional sobre o processo avaliativo? Os professores conseguem colocar em prática as orientações?

Para elucidar essas dúvidas foram analisados os relatos dos docentes e o ROD, para verificar as dificuldades e as concepções de avaliação, buscando compreender as possíveis consequências de tudo isso nas taxas de fluxo acadêmico.

Por ser uma pesquisa-ação, foi elaborada uma etapa de intervenção pedagógica, que

teve como foco problematizar e orientar os docentes sobre o tema, buscando na teoria e na prática as respostas para os problemas levantados.

2. 2. Fundamentação teórica

Procurou-se estabelecer um paralelo entre os estudos sobre a evolução do conceito de avaliação educacional e as informações coletadas no local da pesquisa.

São consideradas na literatura cinco gerações da avaliação educacional (Lima Filho e Trompieri Filho, 2012), classificadas segundo as suas funções: mensuração, descrição, julgamento, negociação e avaliação social. As quatro primeiras foram descritas por Guba e Lincoln (1989 apud Firme, 1994) e a quinta foi incorporada para atender uma função mais ampla: a formação de um novo homem, de uma nova consciência e de uma nova sociedade (Bouchard e Fonton, 2008 apud Lima Filho e Trompieri Filho, 2012).

A geração da mensuração caracteriza-se pelo foco na aplicação de instrumentos de medida quantitativos para aferir os níveis de rendimento obtidos pela memorização das informações. A geração da descrição, representada por Tyler (1942), preocupa-se em verificar objetivos alcançados em relação aos planejados e, ainda que comece a surgir a preocupação com a avaliação qualitativa, ainda persiste a aplicação de instrumentos de exame e a ênfase no resultado. A geração do julgamento, representada por Scriven (1967), Cronbach (1967), Campbell (1969), Rossi e Williams (1972), reconhece a subjetividade da avaliação e dá destaque à tomada de decisão para a melhoria do desempenho. A geração da negociação, representada por Stake (1967), Stufflebeam (1971), Parlett e Hamilton (1972), Eisner (1979), considera o diálogo, a mediação e a participação como premissas básicas, dando importância tanto dos aspectos qualitativos quanto dos quantitativos. A quinta geração defende a avaliação social como uma atividade formativa e política, pois deve ir além dos objetivos individuais de aprendizagem.

Há também na literatura discussões sobre os tipos de avaliação: somativa, diagnóstica e formativa (Bloom, Hastings e Madaus, 1983). Enquanto a avaliação somativa preocupa-se em classificar os alunos ao final de uma etapa, a avaliação formativa é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para promover o seu aperfeiçoamento. A avaliação diagnóstica pretende averiguar as aprendizagens anteriores que servem de base para as posteriores, visando conhecer as dificuldades futuras (Kraemer, 2005).

O conceito de avaliação formativa usado neste estudo foi baseado em Scriven (apud Rios, 2005), o qual considera a avaliação formativa como processo de fornecimento de

informações a serem utilizadas na melhoria da aprendizagem. Entende-se que a função formativa é aquela pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos para reorganizarem seu trabalho (Villas Boas, 2013).

Destarte, embora a avaliação formativa já tenha sido discutida por diversos autores, sua prática ainda é um desafio e, por isso, é relevante insistir no tema.

3. Metodologia

Utiliza-se a abordagem qualitativa, pois se alinha à base teórica adotada e se mostra adequada para compreender o fenômeno em questão, por “considerar o contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (Godoy, 1995, p. 21). Nesse tipo de trabalho, o pesquisador vai a campo buscando coletar dados de fontes diversificadas e analisar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas (Godoy, 1995).

O universo da pesquisa foi composto pelos 84 professores do IFCE campus de Sobral, tendo como amostra 73 docentes de diferentes áreas de formação (engenharia, bacharelado, licenciatura e graduação em tecnologia) que ministravam aulas em cursos 11 ofertados no ano de 2017: cursos superiores de tecnologia em Alimentos, Mecatrônica Industrial, Saneamento Ambiental, Irrigação e Drenagem, e Licenciatura em Física; cursos técnicos em Agroindústria, Panificação, Mecânica, Eletrotécnica, Meio Ambiente e Fruticultura.

O percurso metodológico seguiu as etapas: (1) estudo do ROD para aprofundar os aspectos normativos da avaliação na instituição; (2) aplicação de questionários aos docentes do IFCE campus de Sobral, a fim de coletar suas percepções sobre avaliação; (3) análise dos dados coletados; (4) elaboração e realização de uma intervenção, caracterizada pela orientação dos docentes sobre como conduzir a avaliação formativa, discutindo as dificuldades apontadas nos seus relatos.

O regulamento está disponível no site <https://ifce.edu.br/espaco-estudante/regulamento-de-ordem-didatica>. Contém 8 Títulos divididos em Capítulos, Seções e Subseções, distribuídos em 69 páginas. Foram selecionadas para leitura as Subseções I e II, da Seção I – Da sistemática de Avaliação, Capítulo III – Da Aprendizagem, Título III – Do Desenvolvimento do ensino.

A análise do documento baseou-se nos critérios: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave (Cechinel et al 2016). Quanto à natureza do texto, admite-se a noção de Moniz (2016), quando afirma que são considerados

regulamentos aqueles documentos administrativos que consubstanciam normas, revestem a natureza de critérios de decisão e padrão de comportamento, por isso se assume como fonte do direito numa comunidade histórica concreta. Quanto aos conceitos-chave, foram selecionadas a palavra “avaliação” e a expressão “avaliação formativa” como categorias, buscando captar a conceito de avaliação presente no documento e como são orientadas as ações nesse sentido.

O questionário foi enviado aos professores que aceitaram colaborar, o que correspondeu a 83% do total de docentes do campus. Consistia em três perguntas abertas, preenchidas pelos próprios participantes e categorizadas nos seguintes temas: (Questão 1) função da avaliação, (Questão 2) prática da avaliação, e (Questão 3) dificuldade de avaliar.

O método de análise das respostas seguiu as orientações da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Para a Questão 1, foram consideradas as funções da avaliação: mensuração, exame, aprimoramento do ensino-aprendizagem e formação humana (Lima Filho e Trompieri Filho, 2012). Na Questão 2 considerou-se as práticas formativas e as práticas somativas; e na Questão 3, as categorias “dificuldades as centradas nos discentes” e “dificuldades centradas nos docentes”.

A etapa de intervenção ocorreu no Encontro Pedagógico organizado pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP), no auditório do IFCE Campus de Sobral, seguindo o modelo de pesquisa-ação educacional, que se caracteriza como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e o aprendizado (Tripp, 2005).

A ação foi apoiada na exposição dialogada de slides elaborados a partir da análise dos relatos docentes, buscando captar as dificuldades e as dúvidas sobre avaliação. A interação com os participantes teve a intenção de provocar nos sujeitos a reflexão e a busca por respostas nas suas próprias vivências, permitindo que fizessem perguntas ou acrescentassem informações durante a apresentação.

Os efeitos da intervenção foram avaliados a partir da leitura do relatório de avaliação do evento, elaborado pela CTP/IFCE, e são apresentados nas discussões deste artigo.

4. 4. Resultados e discussão

4.1. Como está regulamentada a avaliação da aprendizagem no IFCE?

O ROD/IFCE, aprovado pela Resolução do Conselho Superior (Consup) nº 35, de 22 de junho de 2015, tem por finalidade reger os processos didáticos e pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação desenvolvidos pela referida instituição.

Segundo o documento, é o processo de avaliação que dá significado ao trabalho acadêmico e que tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem nas suas diversas dimensões, assegurando a progressão dos estudos. Deve-se, através da avaliação, propiciar um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem que possibilite ao professor analisar sua prática; e, ao estudante desenvolver a autonomia para superar possíveis dificuldades (IFCE/ROD, 2015, Art. 90).

A avaliação deve ter caráter diagnóstico, formativo, processual e contínuo, com a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados parciais sobre os obtidos em provas finais. Isso mostra a consonância com o artigo 24, inciso V, alínea a, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96.

Devem constar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) do IFCE, claramente descritos: como deve ser o processo de avaliação da aprendizagem, considerando cada nível e modalidade de ensino; quais as estratégias de avaliação da aprendizagem; quais processos, instrumentos, critérios e valores de avaliação adotados pelo professor (IFCE/ROD, 2015, Art. 92, 93 e 94). Tudo isso deve ser explicitado aos alunos no início do período letivo, quando da apresentação dos Planos de Unidade Didática (PUD).

Outro aspecto importante do processo ensino-aprendizagem do IFCE, é que seus planos devem ser formulados de tal modo que o estudante seja estimulado à prática da pesquisa, da reflexão, da criatividade e do autodesenvolvimento.

Portanto, a avaliação no IFCE deve ser - além de diagnóstica, formativa, processual e contínua - um processo voltado para o estímulo à uma prática docente que integre os pilares da pesquisa, da reflexão, da criatividade e do autodesenvolvimento.

4.2. Como os docentes do IFCE Campus de Sobral compreendem a avaliação da aprendizagem?

Após o estudo do ROD, foram investigadas as concepções e as práticas avaliativas dos docentes. Para tanto, foi elaborado um questionário, que buscava coletar informações iniciais sobre o curso onde atua, a formação e a titulação e as seguintes perguntas: (Questão 1) Partindo da sua experiência docente, o que você considera ser a função primordial da avaliação da aprendizagem? (Questão 2) Como você costuma avaliar a aprendizagem dos seus

alunos? Exemplifique. (Questão 3 Você encontra dificuldades em avaliar a aprendizagem dos alunos do IFCE – Campus de Sobral? Explique.

O questionário foi enviado a todos os docentes do IFCE campus de Sobral (efetivos e substitutos) exceto aos afastados por licença. Desse total, 83% aceitaram colaborar com a pesquisa e 51% devolveram o questionário respondido à pesquisadora. 43% dos respondentes são licenciados, 34% bacharéis e 23% graduados em tecnologia, estando lotados nos cursos dos seguintes eixos: Núcleo Comum (29%), Processos Industriais (17%), Licenciatura em Física (17%), Ambiente, Saúde e Segurança (17%) Produção Alimentícia (14%) e Recursos Naturais (6%). O Núcleo Comum abrange professores das disciplinas básicas, presentes em vários cursos, como matemática, informática, administração etc.

As respostas à Questão 1 foram categorizadas segundo as concepções teóricas sobre as funções da avaliação, sendo agrupadas em quatro categorias: foco na mensuração (quantificar, mensurar); foco no exame (verificar, examinar, constatar); foco no aprimoramento do ensino-aprendizagem (aprimorar, acompanhar, estimular, auxiliar); e foco na formação humana (incluir, formar, transformar). As categorias foram dispostas hierarquicamente, partindo do nível primário da avaliação (mensuração) para o nível complexo (formação humana).

Os professores enquadrados na categoria “mensuração”, correspondem a 9%, entendem que a função da avaliação é: “quantificar o quanto o aluno consegue acompanhar os questionamentos formulados durante a disciplina” (professor 19); “avaliar o grau de aprendizagem do aluno” (professor 18); “detectar o grau de internalização de um dado conteúdo” (professor 6).

Na categoria “exame”, que correspondem a 31%, estão os docentes que entendem ser a função primordial da avaliação: “verificar de forma concisa a aprendizagem” (professor 3); “usar provas escritas feitas em sala de aula que são cruciais para saber se o aluno aprendeu ou não” (professor 8); “conferir, confirmar o repasse da informação ao aluno. Se ele sabe empregar aquele conhecimento no dia a dia, como profissional formado” (professor 28).

Os docentes da categoria “aprimoramento do ensino-aprendizagem”, 51% dos respondentes, compreendem que a função da avaliação é: “dar feedback sobre o que estão fazendo incorretamente com sugestões sobre como melhorar” (professor 25); “obter informações sobre o desempenho de cada aluno, nos orientando no planejamento de novas ações” (professor 14); “acompanhar a evolução discente desde o momento que chega (1º dia de aula) até o momento da conclusão da disciplina” (professor 24).

Os discursos dos participantes agrupados na categoria “formação humana”, que representa 9% dos respondentes, mostram um amadurecimento sobre o entendimento do

processo avaliativo que tem como objetivo: “atender à perspectiva humanística da avaliação que enfoca a inclusão social e a formação humana” (professor 5); “buscar o interesse e o empenho dos alunos para que eles não desanimem e nem se sintam incapazes de aprender”(professor 16); “transformar informação em conhecimentos para solução de problemas” (professor 22); “direcionar os horizontes do ensino e, por conseguinte, a formação dos alunos” (professor 31).

Embora 51% dos docentes reconheçam que a função primordial da avaliação é aprimorar o processo ensino-aprendizagem, na prática ainda prevalecem instrumentos voltados para a avaliação somativa. Isso foi constatado na análise das respostas à Questão 2. Quando perguntados sobre como costumam avaliar, a expressão “prova escrita” foi aquela que surgiu com a maior frequência nas falas dos participantes.

Cabe ressaltar que os professores estudados também citaram formas de avaliar voltadas para a observação dos aspectos qualitativos, como seminários, autoavaliação, projetos e pesquisas, o que representa um avanço em direção à avaliação formativa.

Analisando a Questão 3, quando perguntado aos professores se eles encontram dificuldades em avaliar a aprendizagem, 60% responderam “sim” e apresentaram seus motivos: dificuldades relacionadas à formação dos alunos; dificuldades relacionadas à própria formação docente; dificuldades quanto ao número de alunos por turma; dificuldade quanto à carga horária da disciplina.

As dificuldades de avaliar relacionadas à formação discente foram agrupadas em: (1) nível precário de conhecimentos básicos por parte dos alunos; (2) falta de motivação dos alunos; (3) falta de responsabilidade dos alunos.

Segundo os participantes, essas dificuldades são decorrentes de problemas educacionais vivenciados antes de sua entrada na instituição e que, na visão dos professores, afetam aprendizagem no ensino superior, pois em alguns casos, falta base para construir o conhecimento mais complexo. O nível precário de conhecimentos básicos provoca: dificuldade para acompanhar a aula; disparidade de conhecimentos básicos; dificuldade de escrita e de comunicação; turmas de níveis heterogêneos.

Quanto à falta de motivação dos alunos, os professores citaram que: é preciso conscientizar o aluno a estudar, a valorizar os estudos e os professores; nem todos alunos são favoráveis às estratégias didáticas que os colocam como protagonistas; e que os alunos parecem desistir com facilidade. Infere-se que essa falta de motivação pode ser associada à terceira categoria “falta de responsabilidade dos alunos”, pois os professores relataram que alunos: não fazem sua parte; só estudam na véspera; não se aprofundam; ficam esperando

pelo professor; não têm proatividade nos trabalhos em grupo; não são atenção à aula; não têm compromisso nem se dedicam a estudar.

Sobre a falta de colaboração dos discentes, os professores dizem que: “os alunos não assumem o compromisso necessário para com o processo avaliativo, demorando na entrega dos instrumentos e deixando de realiza-los” (professor 2); “as dificuldades que encontro é na conscientização dos alunos em estudar, valorizar os estudos e principalmente seus professores” (professor 3); “faço exercícios em sala, mostro exemplos, mas a maioria dos alunos simplesmente não estuda, então quando faço avaliações os resultados não são satisfatórios” (professor 9).

Também reclamam quanto ao nível da turma quando afirmam: “com as turmas heterogêneas do primeiro semestre, o cuidado deve ser redobrado” (professor 6); “Muitas vezes é difícil nivelar a turma pois existe uma enorme disparidade entre o conhecimento básico dos alunos” (professor 34);

Já as dificuldades de avaliar relacionadas à formação docente foram: avaliar alunos com necessidades educativas especiais; quantificar o aprendizado; avaliar com metodologias ativas; trabalhar de forma individualizada; estabelecer parâmetros de comparação para saber se está no caminho certo; falta de formação pedagógica; fazer avaliações que não sejam objetivas. Algumas angústias foram citadas, como sentimento de impotência por não conseguir mensurar e receio de cometer injustiças, como pode ser observado no relato: “a avaliação tem muitas dimensões e a mensuração da mesma tem um aspecto delicado, havendo receio de injustiças e, quando não há o efeito desejado, a superação das deficiências na aprendizagem do aluno fica de certa forma no professor um sentimento de impotência” (professor 4).

Os 40% que relataram não ter dificuldades em avaliar a aprendizagem, deixaram marcas nas suas falas de uma perspectiva de avaliação mais condizente com o que propõe o ROD, seguindo princípios de natureza qualitativa, formativa, contínua, processual e democrática. Eles afirmaram que têm facilidade de avaliar porque: avaliam desde o início e diversificam os instrumentos; buscam aproximação com os alunos e diálogo; sentem-se livres para desenvolver projetos, tendo apoio da gestão e dos alunos que são participativos; utilizam avaliações personalizadas e ouvem a opinião dos alunos; fazem avaliação continuamente; fazem trabalhos direcionados à solução de problemas reais; percebem as dificuldades individualmente e direcionam a avaliação.

4.3. Etapa de intervenção: ação de orientação pedagógica para os docentes do IFCE Campus de Sobral

Após a aplicação e análise dos questionários, foi planejada a intervenção, promovida no Encontro Pedagógico do IFCE, Campus de Sobral, com o objetivo discutir as concepções dos docentes, trazendo as contradições entre o que o ROD prescreve e as práticas relatadas pelos professores.

Definiu-se como tema da ação de orientação pedagógica: “Dimensão formativa da avaliação da aprendizagem nos cursos do IFCE campus de Sobral: entre o prescrito e o vivido”. A frequência de participação na ação foi de 67% do total de sujeitos que compunham a comunidade acadêmica (professores, técnico-administrativos e terceirizados), exceto alunos (Relatório CTP/ IFCE, 2017)

O primeiro momento consistiu em provocar a reflexão dos presentes, a partir das seguintes questões norteadoras: O que significa avaliar a aprendizagem? Qual o sentido da dimensão formativa? O que dispõe o ROD do IFCE sobre avaliação? Quais as percepções dos docentes do IFCE campus de Sobral sobre avaliação da aprendizagem?

Depois de ouvidas as primeiras reflexões, buscou-se confrontar os conceitos apresentados sobre o que é avaliação da aprendizagem, apresentando a citação: “Não se pode confundir aprendizagem com desempenho, que é o comportamento através do qual se infere a ocorrência da aprendizagem, uma das muitas variáveis de influenciam o desempenho” (Campos, 2011, p. 32). Foram ressaltadas as seguintes características da aprendizagem: é um processo construído na interação e que promove desenvolvimento; resulta da procura do restabelecimento de um equilíbrio, rompido pela nova situação (problema); é uma modificação sistemática do comportamento ou da conduta em função de condições ambientais e condições orgânicas; é um processo dinâmico/ativo, contínuo, global, pessoal/intransferível, gradativo e cumulativo (Campos, 2011).

Em seguida, levantou-se a seguinte pergunta: Por que ou para que avaliamos? E, a partir dela foram discutidos os diferentes conceitos e funções da avaliação desenvolvidas historicamente, confrontando com as percepções coletadas. Foram destacados e discutidos os relatos dos docentes nas categorias já descritas, levando-os a refletirem sobre a função primordial da avaliação. Em seguida, os professores presentes foram provocados a pensar sobre as contradições entre o conceito de avaliação, segundo o ROD, e as concepções coletadas.

Uma das maiores dificuldades apontadas pelos docentes na realidade de suas práticas avaliativas é saber lidar com a necessidade da predominância dos aspectos qualitativos. Segundo os docentes, os aspectos qualitativos são difíceis de serem mensurados. Assim, passou-se a favorecer a problematização a partir dos axiomas do método dialético. Refletiu-se sobre a unidade dos contrários (Gadotti, 1990), presente entre: o quantitativo e o qualitativo; a objetividade e a subjetividade.

Esclareceu-se que os métodos qualitativos têm o fim de entendimento, interpretação de significados e compreensão, e que, sobre o caráter formativo da avaliação: “uma avaliação não deixa de ser formativa porque se apresenta sob o instrumento de testes de múltipla escolha, nem se configura como formativa porque o instrumento não é objetivo e permite que o aluno ‘se coloque mais’ na avaliação” (Silva e Peres, 2012, p. 66).

A fim de alcançar a síntese, propôs-se a seguinte reflexão: Afinal, o que representa a avaliação formativa? Então, discutiu-se que o que define a avaliação como formativa é o posicionamento do docente e do discente diante do ato de avaliar, trazendo passagens do ROD sobre o conceito de avaliação formativa e citações de autores.

Partiu-se para a análise das práticas avaliativas adotadas na realidade do IFCE, com a seguinte pergunta: Como avaliamos? Foram conflitadas as formas de avaliar, segundo o ROD, quando afirma que “as estratégias de avaliação da aprendizagem em todos os componentes curriculares deverão ser formuladas de tal modo que o estudante seja estimulado à prática da pesquisa, da reflexão, da criatividade e do autodesenvolvimento” (IFCE/ROD, Art. 93); e os relatos dos participantes da pesquisa, apontando que as formas tradicionais de avaliar, com o uso de provas, são as mais frequentes na realidade.

O último momento da ação pedagógica caracterizou-se por uma aproximação à maiêutica socrática, que consiste em uma forma de ensinar os indivíduos a descobrirem as coisas por eles mesmos, através do diálogo (Ferreira; Silva, 2004). Por meio da interação, mostrou-se que as respostas para as dificuldades acerca da avaliação estão dentro dos próprios sujeitos e que a reflexão crítica é capaz de alcançá-las.

Assim, foram apresentadas, a partir da pergunta-problema “Quais os Caminhos possíveis?”, as possibilidades de utilização da avaliação formativa na realidade dos cursos do IFCE, extraídas das falas dos docentes, tais como: avaliar desde o início; diversificar os instrumentos; buscar aproximação com os alunos e diálogo; desenvolver projetos; estimular a participação e ouvir a opinião dos alunos; avaliar continuamente; direcionar os alunos à solução de problemas reais; perceber as dificuldades individualmente e, assim, direcionar a avaliação.

Com essa reflexão final, a ação de intervenção pedagógica foi finalizada e avaliada pela comunidade acadêmica. Seus resultados positivos foram apresentados no Relatório elaborado pela CTP do campus, a partir dos dados coletados pelo questionário aplicado aos participantes da ação, para verificar os aspectos positivos e negativos do evento.

A partir da leitura dos relatos extraídos dos questionários da CTP, respondido por 34 participantes, a ação promovida pela pesquisadora foi apontada como ponto positivo e o tema “avaliação da aprendizagem” foi escolhido para ser discutido e aprofundado nos próximos encontros pedagógicos, o que comprova o interesse do corpo docente no tema.

5. Conclusões

A pesquisa se propôs a responder as seguintes perguntas: Como a instituição IFCE e seus professores concebem a avaliação da aprendizagem? Como os professores praticam a avaliação? Há dificuldades nesse processo? Ações de orientação pedagógica podem colaborar com o enfrentamento do problema? A forma como os professores avaliam pode ter como consequências a retenção e a evasão?

Concluiu-se que:

- Segundo o ROD, a avaliação da aprendizagem no IFCE deve ter caráter formativo, diagnóstico, processual, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, estimulando a criatividade, a reflexão e a pesquisa;
- 51% dos docentes participantes da pesquisa estão alinhados a concepção instituída no regulamento. Destacam-se os 9% que reconhecem a função social da avaliação, aproximando-os dos princípios teóricos da quinta geração da avaliação educacional (Lima Filho; Trompieri Filho, 2012). Contudo, 31% ainda veem a avaliação como exame e 9% como um instrumento de mensuração quantitativa;
- As provas tradicionais são usadas com mais frequência pelos participantes, embora tenham sido relatadas formas alternativas de avaliação (participação, projetos, pesquisas, dinâmicas, autoavaliação etc.);
- 60% dos professores afirmaram que têm dificuldade de avaliar a aprendizagem. Desse percentual, 57% atribuem o problema aos alunos, pois lhes faltam conhecimentos básicos, motivação e responsabilidade. Por outro lado, 33% dos docentes reconhecem suas próprias dificuldades. Os 40% que afirmaram não ter dificuldade de avaliar, justificam que isso ocorre porque dialogam com os alunos, acompanham o processo e ajustam os instrumentos;

- A ação de orientação pedagógica foi avaliada positivamente pelos participantes, que afirmaram ter aprendido mais sobre avaliação e demonstraram interesse em aprofundar o estudo;

- Considerando que 40% dos professores priorizam a avaliação somativa e que 57% responsabilizam os alunos pelas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, pode-se inferir que essa forma de conduzir a avaliação pode ter como consequência a retenção e a evasão, pois refletem atitudes ultrapassadas, compatíveis com as primeiras gerações de avaliação educacional. Contudo, sugere-se pesquisas de correlação para essa confirmação.

Os resultados reforçam a necessidade de continuar a discussão sobre o tema avaliação além dos eventos institucionais do IFCE, através de estudos longitudinais que correlacionem estatisticamente as variáveis em questão e que aprofundem também seus aspectos qualitativos em outros estudos de caso.

Referências

Ambiel, RAM.; Santos, AAA. & Dalbosco, SNP (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Revista Psico*, 47 (4). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/23872>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bloom, BS., Hastings, JT. & Madaus, GF (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Campos, DMS (2011). *Psicologia da Aprendizagem* (39a ed.) Petrópolis: Vozes.

Cechinel, Andre et al (2016). Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESC*, 5(1). Recuperado de <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2446>

Costa, DV (2019). Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio histórica. *Revista Brazilian Journal of Development*, 5(1),801-813. Recuperado de <http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/995>

Ferreira, RAS & SILVA, FWO (2004). Aplicação da maiêutica em atividades formativas de introdução à engenharia. *Revista Educação e Tecnologia*, 9 (1), 35-41. Recuperado de <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/60/55>

Firme, TP (1994). Avaliação: tendências e tendenciosidades. *Revista Avaliação Políticas Públicas Educacionais*, 1 (2), 5-12. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf>

Fontes, MA. & Duarte, AM (2019). Aprendizagem de estudantes do ensino técnico brasileiro: motivos, investimento e satisfação. *Revista Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100551

Frigotto, Gaudêncio (Org.) (2018). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP.

Gadotti, M (1990). *Concepção Dialética da Educação* (7 ed). São Paulo: Cortez.

Godoy, AS (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.

Regulamento da Organização Didática (2015). Dispõe sobre as normas de organização didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Fortaleza, 2015. 63p.

Relatório do IX Encontro pedagógico (2017). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, emitido pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica do IFCE Campus de Sobral, 2017.

Kraemer, MEP (2005). Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber. *V Colóquio Internacional Sobre Gestión Universitaria En América Del Sur*. Repositório da UFSC. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96974>.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.1.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

Lima Filho, GG & Trompieri Filho, N (2012). As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1, 1-21. Recuperado de <https://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>

Matsumoto, MCSGB et al (2019). Indicadores de gestão do ensino técnico federal e sua correlação com eficiência acadêmica: uma análise da relação entre o desempenho discente e os investimentos ocorridos com a política pública de expansão dos institutos federais da região Nordeste entre 2012 e 2016. *Revista de Gestão e Tecnologia NAVUS*, 9 (3). Recuperado de <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/index>

Moniz, ARG (2016). *Estudos sobre os Regulamentos Administrativos*. (2a ed.) Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Neri, M (2009). *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS. Recuperado de https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf

Parente, NNP (2014). *As condições de acesso e permanência dos estudantes do curso de licenciatura em física do IFCE, Campus de Sobral*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

PERRENOUD, P (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Placido, RL, Schons, M & Souza, MJC (2017). Utilização das estratégias de ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Revista Dynamis*, FURB, Blumenau, 23 (1), 40-57, 2017. Recuperado de <http://roxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6754>

Pozzobon, M, Mahendra, F & Marin, AH (2017) Renomeando o fracasso escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf>

Prestes, EMT & Fialho, MGD (2018). Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000300869&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Rios, MPG (2006). A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum* 1 (1). Recuperado de <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Silva, TOC et al. (2015). Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do instituto federal do Paraná (IFPR) Campus Ivaiporã. *Revista Pesquisa e Debate em Educação UFJF* 5(1). Recuperado de <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/122>

Teixeira, RP., Mentges, MJ & Kampffa, JC (2019). *Evasão no ensino superior: um estudo sistemático*. Repositório Institucional PUCRS. Recuperado de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15080>

Tripp, D (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

Villas Boas, BMF (2006). Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Revista Linhas Críticas*, 12(22). Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>

Villas Boas, BMF (2013). *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papyrus Editora.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Nórlia Nabuco Parente – 50%

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca – 50%