

**UFRRJ**  
**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DOS**  
**PROFESSORES DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO**  
**IFMT *CAMPUS* CONFRESA.**

**OSÉIAS DOS SANTOS**

**2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM: A PERCEPÇÃO DOS**  
**PROFESSORES DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO**  
**IFMT CAMPUS CONFRESA.**

**OSÉIAS DOS SANTOS**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dra. Silvia Maria Melo Gonçalves**

*Co-Orientação da Professora*  
**Dra. Rosane Braga de Melo**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação.

SEROPÉDICA / RJ  
Julho de 2013

370.1523

S237a

T

Santos, Oséias dos, 1977-

Avaliação de aprendizagem: a percepção dos professores do curso de bacharelado em agronomia do IFMT Campus Confresa / Oséias dos Santos. - 2013.

73 f.: il.

Orientador: Silvia Maria Melo Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2013.

Bibliografia: f. 46-50.

1. Aprendizagem - Teses. 2. Avaliação educacional - Teses. 3. Agronomia - Estudo e ensino - Avaliação - Teses. 4. Professores - Teses. I. Gonçalves, Silvia Maria Melo, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

OSÉIAS DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/07/2013.

*Silvia Maria Melo Gonçalves*

Silvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ

*Valéria Marques de Oliveira*

Valéria Marques de Oliveira, Dra. UFRRJ

*Adriane Ogêda Guedes*

Adriane Ogêda Guedes, Dra. UNIRIO

Simplesmente ao meu Deus, que me amou primeiro.

A minha Família, esposa, filha que sonharam comigo.

*Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

*Deixo vos a Paz, a minha Paz vos Dou!*

João 14:27

Aos meus pais; Egídio e Maria por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos; Iracema, Antônio, Paulo, Isaque (*in Memoria*) e Vanessa, que estenderem os seus ombros para fortalecer os meus passos.

Aos meus sobrinhos: Juliana, Giovana, Thaíara, João Paulo, Karen, Tamaris, Felipe e Lucas, pelos abraços e sorrisos nos dias de tempestade e calmaria.

À minha esposa Aline Benevides, por percorrermos juntos os trilhos das angústias e da felicidade, que me levam a am-la mais do que ontem e a certeza que amarei muito mais amanhã.

À minha filha Rafaelle Benevides, por construir poesias de amor e de alegria na minha vida.

À Prof. Dra. Rosane Melo, por me orientar no oceano do conhecimento, com atenção, dedicação e carisma.

À Prof. Dra. Silva Melo, por acreditar no meu potencial.

Ao Aécio, Aldemira e Barbara, pela amizade fortalecida com as viagens Brasil afora.

Ao IFMT pelo convênio e oportunidade.

À Família PPGEA, por marcar a minha vida, além da capacitação.

Aos Pedagogos meu respeito, admiração e gratidão.

***Muito Obrigado!***

## BIOGRAFIA DO AUTOR

Oséias dos Santos nasceu em 27 de Novembro de 1977 na cidade de Rondonópolis, MT. Coursou o ensino médio integrado em Técnico em Agropecuária na Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá, EAF-Cuiabá, com colação de grau em 1996. Graduou-se em Licenciatura em Ciências Agrícola e Engenharia Agrônômica Bacharelado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ em 2002 e 2005. Coursou *Lato sensu* pela UFRRJ em Gestão Estratégica de Recursos Humano em 2005. Mestrando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação.

Ingressou no Serviço Público Federal em 2010, no Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT *Campus* Confresa, como professor do magistério básico, técnico e tecnológico, na área de Ciências Agrárias. Atuou como, Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas de Jul/2011 à Mar/2013.

## RESUMO

SANTOS, Oséias. **Avaliação da Aprendizagem: a Percepção dos Professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT Campus Confresa**. 2013. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

Este trabalho foi realizado no Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT *Campus Confresa*, a partir da realidade da formação acadêmica em agronomia. Nesse contexto, investigou-se a percepção pedagógica dos professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus Confresa* sobre a avaliação da aprendizagem, durante o ano letivo de 2012. Para tanto, referências bibliográficas e documentos normativos da instituição foram consultados para fundamentar este trabalho, envolvendo a participação de 16 professores do magistério básico técnico e tecnológico que lecionam no curso de agronomia. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado com 17 perguntas, que foram agrupadas em três categorias: a) percepção do professor de agronomia sobre avaliação de aprendizagem; b) o entendimento conceitual sobre os instrumentos utilizado no processo de verificação de aprendizagem; e c) o uso da avaliação de aprendizagem como caráter disciplinar. A análise e a discussão das informações levantadas nesse estudo foram tratadas em dois níveis de investigação, sendo que o primeiro nível de investigação tratou as informações levantadas através da pesquisa documental, onde mostra a orientação diagnóstica do ato de verificar o conhecimento, também mostra particularidade normativas sobre o tema no *Campus Confresa*. O segundo nível de investigação tratou as informações levantadas por meio das respostas do questionário, sendo que questões como conceituar avaliação da aprendizagem, notas, conceitos e instrumentos foram abordadas. Assim as análises destes níveis de investigação mostram que professores de agronomia possuem percepções distintas sobre o processo de verificação do conhecimento.

**Palavras chaves:** Avaliação de aprendizagem, Instrumentos de avaliação, Professores.

## ABSTRACT

SANTOS, Oséias dos. **Learning Evaluation: The Perception of Teachers course of Bachelor of in Agronomy IFMT Campus Confresa.** 2013. 73 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

This study was developed at Institute Federal of Mato Grosso - IFMT Campus Confresa, from the reality from academic education in agronomy. This context, this paper investigates the understanding pedagogical on the learning evaluation by teachers of the Course of Bachelors of Agronomy from the IFMT Campus Confresa. The survey was conducted during the academic year 2012, based on references and normative documents of the institution. There was the participation of 16 teachers from magisterium basic, technical and technological who teach in the Course of Agronomy. To conduct the empirical research was used as a tool for collecting the data, a semi-structured questionnaire with 17 questions, which were grouped into three categories: a) vision of agronomy professor on assessment for learning b) conceptual understanding of the instruments used in the process check learning, and c) the use of assessment for learning as disciplinary. The analysis and discussion of gathered information in this study were treated at two levels of research. The first level of investigation is the gathered information through desk research, which shows the orientation from the diagnostic act of verifying the knowledge, also shows particularity normatizas on the theme Campus Confresa. The second level of research is the information gathered through the questionnaire responses, and questions how to conceptualize learning assessment, notes, concepts and tools have been addressed. Thus the analyzes of these levels of research show that teachers of agronomy have different perceptions about the verification process knowledge.

**Key Word:** learning evaluation, evaluation tools of learning, perception of teachers.

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS**

a.C. - Antes de Cristo

CEFET MT - Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CEFET CUIABÁ - Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá

CBA - Curso de Bacharelado em Agronomia

CBE - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

EAF - Escola Agrotécnica Federal

ETF - Escola Técnica Federal

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA - O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

MEC - Ministério da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UNED - Unidade Descentralizada de Educação

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantidade de ingressos de alunos no CBA/ano.....	18
<b>Tabela 2:</b> Caracterização dos sujeitos, de acordo com as respostas do questionário. ....	19
<b>Tabela 3:</b> Categorias formadas a partir do agrupamento de perguntas do questionário.....	23
<b>Tabela 4:</b> Síntese das declarações dos professores do CBA referente a Q <sub>2</sub> . ....	26
<b>Tabela 5:</b> Preferências dos professores de agronomia por notas ou conceitos.....	32

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Experiência ou formação pedagógica dos professores de agronomia sobre avaliação da aprendizagem.....	24
<b>Gráfico 2:</b> Avaliação aplicada no ensino médio e superior – diferença. ....	29
<b>Gráfico 3:</b> Especificidade em se avaliar no curso de agronomia.....	30
<b>Gráfico 4:</b> Para notas e conceitos, existem alternativas?.....	33
<b>Gráfico 5:</b> Você [professor] acredita em recuperação? .....	35
<b>Gráfico 6:</b> Frequência de avaliações aplicadas por semestre. ....	37
<b>Gráfico 7:</b> Uso de instrumentos avaliativos pelos professores de agronomia. ....	38
<b>Gráfico-8:</b> Instrumentos ideais para avaliação. ....	38
<b>Gráfico 9:</b> Que instrumento de avaliação que pode determinar a aprendizagem do aluno? Percepção do professor.....	40
<b>Gráfico 10:</b> Uso da avaliação como caráter disciplinar por professores do curso de agronomia. ....	42
<b>Gráfico 11:</b> Avaliação pode interferir na relação professor-aluno. ....	43

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 CAPÍTULO I UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O ENSINO AGRÍCOLA</b> .....	2
1.1 Breve Histórico Sobre o Ensino Agrícola .....	2
1.2 Do Aprendizado Agrícola do Mato Grosso ao IFMT <i>Campus</i> Confresa.....	4
1.3 O Bacharelado em Agronomia no IFMT <i>Campus</i> Confresa .....	5
<b>2 CAPÍTULO II A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> .....	6
2.1 Concepções Históricas do Ato de Avaliar .....	6
2.2 Tendências filosóficas da avaliação .....	8
2.3 A Avaliação Escolar .....	9
2.4 Decodificando a Avaliação de Aprendizagem .....	10
2.5 Instrumentos de Avaliação .....	11
2.6 Sistemas de Notas e Conceitos .....	12
2.7 A Relação Professor Aluno .....	13
2.8 Legislação e Avaliação .....	14
2.9 Avaliação de Aprendizagem no Contexto IFMT. ....	15
<b>3 CAPÍTULO III JORNADA METODOLOGICA</b> .....	17
3.1 Sobre o Método .....	17
3.1.1 Sobre o Universo da Pesquisa. ....	17
3.1.2 Participantes .....	18
3.1.3 Procedimentos .....	19
3.1.4 Instrumentos da Pesquisa .....	20
3.2 Resultados e Discussão.....	21
3.2.1 Primeiro Nível da Investigação .....	21
3.2.2 Segundo Nível da Investigação .....	23
3.2.2.1 A Percepção do Professor em Relação a Avaliação de Aprendizagem.....	24
3.2.2.2 Os Instrumentos de Avaliação na Prática dos Professores.....	36
3.2.2.3 Avaliação da Aprendizagem: Caráter Disciplinar .....	41
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	45
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	46
APÊNDICE A .....	51
APÊNDICE B.....	52
APÊNDICE C.....	53
APÊNDICE D .....	57
ANEXO A .....	69
ANEXO B .....	72

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação no Brasil vem passando por consideráveis transformações em prol da qualidade e da democratização do acesso ao sistema educacional. Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), e essa legislação foi promotora de programas educacionais e da criação de exames nacionais de avaliação de cursos superiores, proporcionando diagnóstico para que o Governo trace metas para este nível de ensino.

Dentre os avanços trazidos pela LDB de 1996 a avaliação da aprendizagem é uma conquista no sistema educacional; outrora predominava aspectos de uma avaliação tradicional, onde os exames (avaliações) limitavam-se a classificar e mensurar traços da aprendizagem do aluno.

Na literatura alguns autores atribuem a este modelo de avaliação jesuíta a exclusão e o fracasso escolar. Entretanto a avaliação da aprendizagem é inclusiva, diagnóstica e considera o contexto social do aluno. Visto que a avaliação tradicional é classificatória e excludente, pois valoriza a memorização de conteúdo e a verificação do conhecimento pontual. Entretanto a diagnóstica valoriza o desenvolvimento do aluno durante o processo de aprendizagem (ESTEBAN, 2008, LUCKESI, 2011).

Neste contexto, surge para nós a preocupação na prática pedagógica dos professores do Curso de Bacharelado de Agronomia (CBA) do IFMT *Campus* Confresa perante o processo de avaliação da aprendizagem, e em função da formação profissional do aluno.

O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) *Campus* Confresa está localizado na região nordeste do Estado de Mato Grosso, no Baixo Araguaia. Trata-se da antiga Unidade Descentralizada (UNED) do Centro Federal Tecnológico (CEFET) de Cuiabá, Instituição esta com cerca de 70 anos de fundação, caracterizada pela formação técnica (IFMT, 2009).

O IFMT *Campus* Confresa possuiu uma tendência herdada historicamente de professores adotarem métodos tradicionais de ensino, forjados em uma realidade pretérita onde as escolas profissionalizantes adotavam esses recursos na formação profissional, através *da aprendizagem por transmissão*, que associa com os princípios behavioristas, onde o professor é responsável em dar a lição, ou seja, ensina o aluno, que recebe as informações como estímulos. A aula é centrada no professor que controla o ambiente na sala de aula, recompensando ou punindo o aluno. Nessa lógica instrucional de organizar o ensino, o aluno tem um papel cognitivo passivo, sendo encarado como um mero receptáculo de informações que, mais tarde, serão úteis para a vida.

Mediante este cenário, nesta dissertação têm-se como objetivo investigar a percepção pedagógica dos professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus* Confresa sobre a avaliação da aprendizagem.

Para compreender como ocorre o processo da avaliação da aprendizagem no CBA o presente estudo foi dividido em 3 (três) capítulos.

No primeiro capítulo trataremos o tema “Um Olhar Histórico Sobre o Ensino Agrícola”, a partir de realidades históricas que culminaram no desenvolvimento do ensino agrícola no Mato Grosso e em concepções sobre a avaliação da aprendizagem, utilizando como referência Filho (2010), Marques (2010) e Soares (2007). No segundo capítulo abordaremos o tema “A Avaliação e o Processo de Ensino e Aprendizagem” a partir da perspectiva de Hoffmann (1996, 2000), Libâneo (1994), Luckesi(2011), Gadotti (1999) e entre outros. E por fim no terceiro capítulo apresentaremos a “Jornada Metodológica” percorrida para realização desta pesquisa.

# 1 CAPÍTULO I

## UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O ENSINO AGRÍCOLA

Abordar a trajetória do ensino agrícola leva-nos a compreender fatos históricos que culminaram na gênese do IFMT *Campus* Confresa. Assim o presente capítulo traz uma síntese da formação profissional para o setor agrícola; que nos remetem ao Curso de Bacharelado em Agronomia na cidade de Confresa, a partir das contribuições de Filho (2010), Marques (2010) e Soares (2007).

### 1.1 Breve Histórico Sobre o Ensino Agrícola

O Imperador Dom João VI, em 1812, solicitou por meio de carta régia ao Conde de Arcos a criação de um curso de agricultura que fosse modelo para as outras províncias. Nesse contexto, entre 1859 e 1861 foram criados o Instituto Baiano de Agricultura e o Instituto Pernambucano de Agricultura. A criação dessas instituições foi oficialmente o marco do ensino agrícola no Brasil.

No início estas instituições ofertavam cursos com duração de dois anos. Em 1877, o ensino agrícola foi dividido em níveis elementar (destinados a formar operários, regentes agrícolas e florestais) e superior (destinados a formar agrônomos, engenheiros agrícolas, veterinários e silvicultores).

Ainda no período imperial, mais três escolas agrícolas foram construídas, uma em Pelotas (RS), outra em Piracicaba (SP) e a terceira em Lavras (MG), as quais por volta de 1890 se transformaram em Liceus de Agronomia e Veterinária (SOARES, 2007).

No período Republicano com o fim da escravidão, com a chegada de imigrantes europeus e com a escassez de alimentos, houve a necessidade de modernizar a agricultura nacional. Nesta conjuntura, em 1906 foi criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que assumiu a responsabilidade de promover o ensino agrícola e aumentar a produção agrícola do País.

Entre as pretensões deste Ministério destaca-se a criação de novos cursos agrícolas e fazendas experimentais por meio do Decreto nº 8.319 de 20 de outubro de 1910 (BRASIL, 1910). Estas pretensões não vingaram, por serem consideradas muito avançadas para época. Entretanto a concepção de fazenda experimental surgiu com as primeiras escolas agrícolas ‘Patronatos agrícolas’ em 1918, que ofertavam cursos primários e profissionalizantes aos desvalidos da sorte.

Nesta época era explícito que o ensino secundário formava a elite condutora do País e o ensino profissional oferecia formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho (SOARES, 2007).

Na crise do café, de 1929, o ensino agrícola não foi contemplado no plano de reestruturação do Governo provisório de Vargas, que deu início ao processo de industrialização do País. Este fato acarretou o deslocamento do capital para o setor industrial deixando de lado o setor agrícola (LIMA, 2011).

A industrialização almejada por Vargas necessitava de mão de obra qualificada, para solucionar parte dessa problemática, em 1942 o então ministro Gustavo Capanema

reformulou a educação através das Leis Orgânicas do Ensino, a qual contemplou o ensino profissionalizante e o ensino agrícola.

Mesmo com o avanço na legislação, nessa época havia a desarticulação entre os ensinos profissional e o propedêutico, de modo que não havia a possibilidade de ingressar no ensino superior (BRASIL, 1946).

Em 1967, o Ensino Agrícola foi transferido do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, pelo Decreto n.º 60.731 de 19 de maio de 1967; esta transferência foi um avanço para o ensino agrícola; a partir de 1968 o Governo começa tratar a educação profissional na perspectiva do desenvolvimento econômico (BRASIL, 1967).

A necessidade de melhoria no sistema educacional foi expressa pelo manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932; que deu origem a três versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

A primeira LDB (Lei N.º 4.024 de dezembro de 1961) descentralizou a atuação do Governo Federal sobre a educação, deu maior autonomia aos órgãos estaduais de educação. Também, manifestou a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional, dando formalmente um fim na dualidade entre ensino profissional e propedêutico; possibilitando a continuidade ao ensino superior por alunos do ensino profissional (CANALI, 2009).

Na LDB de 1971 (Lei N.º 5.692/71), o Governo reformulou o ensino com a implantação de um sistema único para profissionalização compulsória, sendo que as escolas de 2º grau (atual ensino médio) deveriam ofertar os cursos profissionalizantes junto ao ensino regular, com essa medida o governo extinguiu a dualidade entre nível de cursos (BRASIL, 1971).

A integração de ensino no 2º grau deu origem à escola única fundamentada em dois princípios: o da continuidade e da terminalidade.

A continuidade seria proporcionada por um conteúdo curricular que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau em direção à formação especial e às habilitações profissionais no 2º grau. A terminalidade seria proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, isto é, facultar uma formação que capacitasse o educando para o exercício de uma atividade. Logo, concluído o 1º grau, o jovem já estaria em condições de ingressar no mundo do trabalho como resultado da iniciação para o mesmo, oferecido nas séries finais do 1º grau. Em nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio que proporciona as condições essenciais de formação capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretendesse prosseguir para o nível superior (CANALI, 2013,p.13, grifo nosso).

Em 1982, o governo extinguiu a profissionalização obrigatória, através da Lei N.º 7.044/82, mas o estabelecimento de ensino que desejasse poderia continuar ofertando a educação profissionalizante (BRASIL, 1982).

A nova LDB n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, configurou o ensino médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação, o aprofundamento do ensino fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no Ensino Superior (CANALI, 2009).

Entre a LDB de 96 e a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, a discussão da profissionalização ficou em torno do retorno à dualidade no ensino, onde oportunizou o aluno fazer essas modalidades de forma concomitante (BRASIL, 2008).

## 1.2 Do Aprendizado Agrícola do Mato Grosso ao IFMT *Campus* Confresa.

A partir da intenção de promover o desenvolvimento da agricultura mato-grossense através do conhecimento técnico científico, em 1943 foi fundada na Serra de São Vicente, a 80 quilometro da Capital Cuiabá, o Aprendizado Agrícola do Mato Grosso.

A trajetória histórica do Aprendizado agrícola do Mato Grosso até a implantação do IFMT *Campus* Confresa confunde-se com o ensino agrícola no Estado de Mato Grosso (FILHO, 2010; IFMT, 2009, 2010, 2012; SOARES, 2007).

O IFMT *Campus* Confresa é fruto da expansão da Rede Federal da Educação Tecnológica, com a missão de:

Proporcionar a formação científica, tecnológica e humanística, nos vários níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, de forma plural, inclusiva e democrática, pautada no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, preparando o educando para o exercício da profissão e da cidadania com responsabilidade ambiental (IFMT, 2009, p.23).

A concepção do *Campus* se integra à proposta elaborada pelo CEFET Cuiabá (Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá) de instalação de uma UNED (Unidade de Ensino Descentralizada) no município de Confresa - MT, conforme a chamada pública MEC/SETEC 001/2007 de 24 de abril de 2007, para a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica-Fase II.

A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Governo Federal promoveu a expansão da Rede de educação profissional, científica e tecnológica, com ênfase na criação dos Institutos Federais (a partir da Rede formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades). Desde então, o CEFET-CUIABÁ foi incorporado ao recém-criado IFMT e passou a ser denominado IFMT *Campus* São Vicente.

Segundo Eliezer Pacheco (2010, p.16):

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

O IFMT *Campus* Confresa iniciou as suas atividades acadêmicas no dia 24 de abril de 2012, ofertando a população do Norte Araguaia os cursos profissionalizantes de nível médio integrado - Técnico em agropecuária e Técnico em alimentos - e de nível superior - Agronomia, Licenciatura em Ciências Agrícolas e Licenciatura em Ciências da Natureza – habilitação em química - (IFMT, 2009).

A população atendida pela Instituição é constituída de povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas e imigrantes de outras regiões brasileiras. Por viverem em uma região de transição entre o Bioma Cerrado e Floresta Amazônica, a pesca, o extrativismo vegetal, a agricultura de subsistência são as principais fontes econômica da população (BRASIL, 2013).

A responsabilidade de conciliar o crescimento do agronegócio da soja e a sustentabilidade ambiental, através da formação cidadã e profissional de gerações afins, pesam sobre a razão existencial do *Campus Confresa* (IFMT, 2010).

### **1.3 O Bacharelado em Agronomia no IFMT *Campus Confresa***

O Curso de Bacharelado de Agronomia (CBA) do *Campus Confresa*, forma profissionais qualificados que compreendem a dinâmica econômica, científica e tecnológica envolvida na complexidade do agronegócio, para atender o setor agrícola. Anualmente é ofertada à população 40 vagas para ingresso no Curso. Tais vagas são preenchidas por candidatos selecionados pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou por exame institucional.

De acordo com o Projeto Político de Curso (PPC), o aluno receberá o grau de Engenheiro Agrônomo, após cumprir 4.840 horas (distribuídas entre estágio curricular supervisionado, atividades acadêmica-científicas e disciplinas acadêmicas) e um trabalho de conclusão de curso (IFMT, 2010).

Desde a solicitação do Imperador do João VI ao conde de Arcos até a instalação do IFMT *Campus Confresa*, o ensino agrícola oscilou entre as prioridades e as omissões de governantes. Portanto a compreensão do panorama ensino agrícola nos próximos recursos enriquecerá as análises e as discussões correlacionadas com o tema desta pesquisa.

## 2 CAPÍTULO II

### A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Abordar a influência jesuítica e comeniana nas concepções pedagógicas conceituais sobre a avaliação escolar é o cerne deste capítulo, que conecta conceitos sobre avaliação ao cotidiano do *Campus Confresa*. A construção do capítulo foi firmada nos pilares conceituais de Hoffmann (1996, 2000), Libâneo (1994), Luckesi (2011), Gadotti (1999) e entre outros.

#### 2.1 Concepções Históricas do Ato de Avaliar

As diferentes concepções sobre o que é avaliação? Tem como essência múltipla a promoção do ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para Hoffmann:

Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atreladas a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação (Hoffmann, 2000, p. 87).

Na literatura, há registros que em 2.205 a.C., o imperador chinês Shun, testava os seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de classificá-los para promoção ou demissão (CARVALHO, CARVALHO, 2011). A avaliação é um processo que faz parte da condição humana, é natural o homem tomar decisões diante situações que afetam a sua própria realidade (DEMO, 2005).

No cotidiano escolar, a avaliação coletiva consolidou-se no século XVI e XVII com a ascensão da burguesia, até então a escolarização se resumia a poucos sujeitos - o mestre e os discípulos (LUCKESI, 2011). A partir de então, a escola passou a ser uma proposta para todos e o exame passou a ser o instrumento ideal para verificar o aprendizado dos alunos.

A avaliação escolar, via pedagogia tradicional, tem gênese no pensamento renascentista e pedagógico moderno do começo do século XVI, fundamentada por padres jesuítas e pelo Bispo protestantes João Amos Comênio.

[...] o modelo de examinar a aprendizagem na escola que conhecemos hoje foi sistematizado nos séculos XVI e XVII, expandindo-se pelo mundo conhecido da época por meios das pedagogias jesuítas (católica) e comeniana (protestante), representantes das duas correntes religiosas presente no Ocidente desde o nascimento da modernidade (LUCKESI, 2011, p.214).

A pedagogia promovida pelo jesuíta era eficiente na formação da elite burguesa e omissa completamente a educação popular. Para os jesuítas, o aluno deveria desenvolver o raciocínio lógico e argumentativo, considerando clássicos da literatura greco-latina e católica, e o professor era o sujeito que tinha o conhecimento, sendo o mesmo responsável pela

formação do aluno. Esta pedagogia contrariava as teorias educacionais de Comênio, que defendia que todos estariam aptos a aprender (GADOTTI, 1999).

Entre 1548, fundação do seu primeiro colégio jesuíta, e 1599, data da publicação da *Ratio studiorum*, os jesuítas estiveram atentos à criação de normas que garantissem uma administração comum e uniforme em todos os seus colégios. Produziram variadas versões dessas normas, num processo de amadurecimento, até que 1599 publicaram um documento considerado completo, conhecido até hoje, intitulado *Ratio atque Institutio Societatis Iesu*, que significa literalmente “Ordenamento e institucionalização dos estudos na sociedade de Jesus” (LUCKESI, 2011, p.240).

Segundo Luckesi a similaridade entre as regras do Capítulo da *Ratio* Intitulado “Normas para a prova escrita” com a atual rotina de avaliação nas escolas, como transcrito:

Presença dos alunos – Entendam todos que, se alguém faltar no dia da prova escrita, a não ser motivo grave, não será levado em consideração no exame. Tempo para a prova - Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem de o Prefeito de Estudos e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o prefeito ou quem o substituir. Cuidado com os que se sentam juntos – Tome-se cuidado com os que se sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentarem semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não se possível averiguar qual o que copiou do outro. (Luckesi, 2011, p.245, grifo nosso).

Em 1632, John Amós Comênio, publicou *Didáctica magna* (grande didática), um tratado universal da arte de ensinar de tudo a todos, por meios do uso de *realias* – coisas reais – na sala de aula. O Bispo “influenciou as pedagogias das épocas posteriores, fortalecendo a convicção que o homem é capaz de aprender e pode ser educado” (GADOTTI, 1999, p.80).

Tanto o *Ratio studiorum* como a *Didáctica magna*, utilizavam de exames para verificar a aprendizagem do aluno. Em nossos dias, essas propostas pedagógicas estão hegemonicamente visíveis no cotidiano escolar, como por exemplo, a permanência da cultura que o professor é o detentor do conhecimento e cabe ao aluno memorizar (LUCKESI, 2011, p.231).

Em síntese, herdamos e praticamos exames de modo semelhante às propostas jesuítas e comenianas. “São aproximadamente cinco séculos de cimentação de um modo de ser, o qual, por isso, se mostra de difícil remoção em curto espaço de tempo”, tal como coloca Luckesi (2011, p. 252).

No início do século XX, os estudos de Thorndike – precursor da avaliação cognitiva - e de psicólogos contribuíram para medir habilidades e aptidões de alunos por meio da avaliação educacional (GUIMARÃES, 2008). Segundo Chueiri (2009) essas contribuições, também podem ser medidas através de testes psicológicos comportamentais sobre a aprendizagem, esse foco considera que a aprendizagem pode ser quantificada, sendo a base da Pedagogia Tecnicista, conforme os estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos.

Segundo Caldeira:

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o “status” de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garante a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (CALDEIRA, 1997, p. 53)

Em 1930, Ralf Tyler introduziu no Brasil a proposta de trabalho para a verificação do conhecimento, por meio de teste que consideravam a realidade do aluno. Foi quem cunhou a expressão ‘avaliação da aprendizagem’, cuja expressão até então utilizada era ‘exames escolares’. Entretanto, a discussão do tema avaliação de aprendizagem teve início a partir da década de 70, com a chegada dos primeiros sinais da tecnologia educacional no Brasil (GUIMARÃES, 2008; LUCKESI 2011).

Entre os anos de 1960 e 1970, as ideias de Tyler foram adotadas no movimento tecnicista, cujo maior pressuposto era racionalização do trabalho. O foco da avaliação passa a ser voltado para o planejamento, com objetivo de garantir a produtividade do sistema escolar.

Segundo Luckesi (2011, p.206):

Tyler indicava um caminho de superação da exclusão pela reprovação nos exames. [...] ele não propôs grande coisa, porém importa observar que abriu as portas para a compreensão e proposição do verdadeiro significado do ato de avaliar no contexto do ensino-aprendizagem. Em vez de aprovação/ reprodução, ele propôs a construção do conhecimento.

Oficialmente no Brasil, o termo avaliação começa a ser adotado a partir da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Conforme o Art.14:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971, Art. 11).

Na década de 80, surge no sistema educacional a necessidade de romper com uma avaliação pautada em um paradigma classificatório e excludente, em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional (LUCKESI, 2011).

A partir da década de 90, a concepção de avaliação de rendimento como negociação, ganha destaque no campo das discussões teóricas, revelando-se importante instrumento para a democratização do ensino. A partir de então, surge uma série de reflexões do quanto a avaliação deve ser dialética, voltada para a transformação social do aluno.

Atualmente existem duas frentes de discussão sobre o ato de avaliar: uma que se caracteriza na racionalidade e objetividade do processo avaliativo, pela mensuração e quantificação do conhecimento, portanto considerando a avaliação apenas pelo aspecto quantitativo. A outra que tenta romper com a ideia de avaliação como produto e ampliá-la para uma concepção como processo, que considera além dos aspectos quantitativos também os aspectos qualitativos, levando em consideração não apenas o produto das aprendizagens, mas também a forma como essas vêm se dando (GUIMARÃES, 2008).

## **2.2 Tendências filosóficas da avaliação**

Na década de 70, a partir dos estudos de Ralf Tyler e a difusão das tecnologias educacionais no Brasil, o objetivo da avaliação na formação do aluno começa a ser questionada. A partir de 1996, essa discussão é ampliada para a interferência da verificação do conhecimento na determinação do sucesso ou do fracasso escolar do aluno (GARCIA, 2008). Assim qualquer mudança no ato de avaliar, tem que considerar os pensamentos filosóficos ideológicos, da relação homem, sociedade e educação (GUIMARÃES, 2008). As

discussões da avaliação ocorrem a níveis do pensamento filosófico positivista e nas tendências liberais.

No pensamento filosófico positivista o papel da educação é integrar o aluno ao organismo social existente. Nas tendências liberais, que são classificadas como: tradicional, renovada e tecnicista.

Na perspectiva tradicional, o papel da escola é de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem uma posição na sociedade. A tendência renovada defende que este papel se resume na adequação das necessidades individuais ao contexto social do aluno, e por fim, a tendência tecnicista entende que a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específica.

O professor José Carlos Libâneo, em sua dissertação de mestrado, defendida no ano de 1984 na PUC de São Paulo e intitulada a prática pedagógica de professores da escola pública, analisando o depoimentos de professores bem-sucedidos em suas atividades pedagógicas e tomando como variáveis a filosofia da educação, a teoria pedagógica e as prática didáticas, conseguiu classifica-los em “tradicional”, “renovados” e “tecnicistas”. Os “tradicional” foram caracterizados como os comprometidos com os princípios e práticas das pedagogias liberais conservadoras; os “renovados” como aqueles cujos ideários pedagógicos estavam articulados, sobretudo, com os teóricos da denominada Escola Nova; os “tecnicistas” como os alinhados com os ideários e as prática pedagógicas emergentes da tecnologia educacional. No que se refere à avaliação da aprendizagem, sua conclusão foi que todos os educadores que serviram de informantes para a sua pesquisa estava mais articulados com a pedagogia tradicional [...] Eles podiam ser diferenciados nas três categorias, tendo por bases seus “objetivos” e a “metodologia de ensino”, assim como sobre os “conteúdos escolares”; porém quanto à avaliação, mostraram-se todos aprisionados nos modos tradicionais de agir (LUCKESI, 2011 p.216).

A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da maioria dos professores tende a ser tradicional, esses podem até divergir quanto ao objetivo, metodologia e conteúdos, mas quanto ao ato de avaliar são unânimes (LUCKESI, 2011).

### **2.3 A Avaliação Escolar**

A avaliação faz parte do cotidiano do ser humano, visto que não raro as situações diárias as pessoas exercem o senso de julgamento na família, na escola, no lazer, nas compras e no trabalho (DEMO, 2005). Portanto avaliação é o ato de avaliar, e avaliar é determinar o valor, compreender ou apreciar o merecimento (GLOBO, 1996). A origem etimológica do termo “avaliar”, segundo Houaiss (2001, p.53), vem do latim ‘*valere*’ que significa “ter saúde, ser forte, ter valor”. Segundo o Bueno (1974, p. 448) define que “avaliar é determinar a valia ou valor: calcular”. O sentido etimológico do termo avaliação pode ser analisado por duas perspectivas fundamentais: aval + ação. O termo aval com sentido de garantia de algo, clareza de um referencial e ação como o ato em si.

Nesse sentido, o conceito de avaliação se refere às ações que serão implementadas com base em algum referencial que se esteja adotando. Quando aplicado ao campo educacional, esse conceito não deve se restringir ao estabelecimento de um valor, no sentido restrito da palavra, mas sim em fazer um apanhado de dada situação, a fim de deliberar sobre ela, ou seja, no ato de avaliar deve estar implícita a localização das necessidades e o comprometimento com sua superação (GUIMARÃES, 2008, p.26).

“[...] A avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por bases dados relevantes, decorrentes da sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação” (LUCKESI, 2009, p.265). Similar a esta definição, Libâneo (1994) comenta que a avaliação é um instrumento que contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, e visam diagnosticar a participação da comunidade escolar do processo de ensino aprendizagem.

Em suma, avaliação no sistema educacional vai além de mensurar aprendizagem do aluno como critério determinista, mas que possibilite este a oportunidade de rever e aprender além dos limites das percepções dos professores.

Em torno da avaliação da aprendizagem, há diferentes concepções da função deste instrumento no seio da escola, os que entendem que avaliação é um instrumento para classificar o aluno perante os seus pares, atribuindo a avaliação um caráter classificatório. Também há os que entendem que é um instrumento diagnóstico, norteador da prática pedagógica do professor para oportunizar ao aluno a busca do conteúdo não assimilado (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

## **2.4 Decodificando a Avaliação de Aprendizagem**

Luciano Luckesi, precursor da discussão sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil, em Entrevista no dia 08 de agosto de 2005, concedida ao Jornalista Paulo Camargo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, define avaliação de aprendizagem como um ato diagnóstico e não classificatório:

Infelizmente, tenho que dizer que genericamente falando, ou seja, sem mencionar esta ou aquela escola, este ou aquele professor, a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o exame, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames. Historicamente, mudamos o nome, porém não modificamos a prática. Portanto, vivenciamos alguma coisa equívoca: leva o nome, mas não realiza a prática os exames são classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando (LUCKESI, 2005, p.01).

Avaliação é uma questão relevante no ambiente escolar, onde é determinante na formação intelectual e cidadã do aluno, neste ambiente pode ser tornar uma espada de dois gumes, de um lado pode ser usada pelo professor para diagnosticar e mediar o aprendizado do aluno; por outro lado, um instrumento de coibição da aprendizagem, quando o professor o utiliza para demonstrar autoritarismo (CHAVES, 2002).

Frequentemente, nas escolas as avaliações ocorrem a partir de várias concepções, sem clareza e fundamentos, nesta situação é considerada duas lógicas, a formativa e a classificatória. No entanto, avaliação que segue a lógica formativa, não dá prioridade em classificar e selecionar, estar em função do aluno, suas referências são os processos de aprendizagem, aspectos cognitivos, afetivos e relacionais do sujeito. Por outro lado, avaliação dita classificatória prioriza a memorização de estratos do conhecimento, tendo o caráter de mensuração restrita de habilidades e conhecimento (SANTOS, 2003).

A partir desta abordagem, duas vertentes são discutidas por teóricos, a avaliação com aspectos quantitativo e qualitativo. Nos aspectos quantitativos, a avaliação reduz ao mínimo as influências de elementos subjetivos e considera diferentes medidas com “o propósito de

acompanhar o processo de aprendizagem, diagnosticando-o e controlando-o; e a função de selecionar e classificar para aprendizagem” (BORDENAVE, PEREIRA, 2010, p.268-269).

Por outro lado, os aspectos qualitativos consideram que a aprendizagem une vários fatores, não só de natureza cognitiva, emocional ou afetiva, assim o fenômeno da complexidade da avaliação não pode ser reduzida a um número (FERREIRA, 2008). Porque o “mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.198).

De acordo com Lima:

A avaliação é um processo intrinsecamente ligado ao percurso de ensino e aprendizagem que professores e alunos perseguem. É parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não condição determinante dele. Por isso, não podemos crer que basta, exclusivamente, mudar o processo de avaliação para garantir a qualidade do ensino. Se a questão não é assim tão simples, é preciso analisá-la com mais profundidade, refletir mais detidamente sobre ela (LIMA, 1998, p. 09).

Assim, o ato de avaliar está associado com mudanças no olhar do professor e do estudante para a realidade, e para compreensão de que a avaliação faz parte do processo de ensino aprendizagem.

A avaliação escolar pode ser um instrumento pedagógico essencial, para que o professor tenha um diagnóstico construído a partir da verificação do conhecimento do aluno e poder tomar decisões para promover o aprendizado. Para Libâneo (1994), três funções importantes podem ser atribuídas à avaliação: a) a função pedagógico-didática: se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar; b) a função diagnóstica: permite identificar progressos e dificuldades do aluno e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos; c) a função de controle: se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.

Para muitos professores, a avaliação é um instrumento disciplinador, no qual a nota pode incentivar a memorização do conteúdo pelo aluno e classificá-lo em aprovado ou reprovado (MELO; BASTO, 2012; SANTOS, 2003; SOUZA, 1994).

O uso da avaliação sendo um fim, a nota pode levar a discrepância escolar, sendo que os alunos que retiram notas altas são recompensados, e os que retiram notas baixas são penalizados e excluídos do direito de aprender. “Apesar de quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico” (ESTEBAN, 2008, p.09).

## **2.5 Instrumentos de Avaliação**

Os instrumentos de avaliação são recursos didáticos utilizados para coletar informações, visando investigar se a aprendizagem está ocorrendo conforme planejado na disciplina, esses recursos aumentam a capacidade do professor observar a realidade (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

Usualmente, os instrumentos avaliativos são recursos didáticos, como prova, seminário, portfólio, pesquisa e outros. Considerando que avaliação da aprendizagem é um processo, torna-se inviável a adoção de um único instrumento avaliativo, devido limitar as oportunidades do aluno de revelar sua aprendizagem. No entanto, oportunizar aos alunos

diversas possibilidades de serem avaliados, implica em assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente e fidedigna (ZANON; ALTHAUS, 2008).

Segundo Schon e Ledesma (2008, p.05), instrumentos de avaliação são,

[...] todas as manifestações dos alunos que permitem ao professor acompanhar o processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: testes, trabalhos, tarefas, resenhas, textos, pesquisas, trabalhos em grupos, apresentação oral, expressão corporal, etc. A observação do professor quando registrada em forma de conceito ou notas torna-se um instrumento avaliativo.

Atualmente o “mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.195). A prova é o instrumento avaliativo mais conhecido e também o mais polêmico e está associada ao sucesso ou fracasso escolar (ESTEBAN, 2008).

Na literatura encontram-se autores com visões distintas sobre a prova. Neste contexto, para Pedro Demo (2003, p.37) “está claro que a prova, nem de longe, representa a reposta satisfatória da avaliação, porque passa ao largo dos desafios mais profundos da formação de competência, extremamente qualitativos”.

Por outro lado, Ferreira (2008, p.30), afirma que “a prova deve ser vista como um instrumento indutor da aprendizagem, eticamente a serviço da boa formação do estudante”. As provas (testes ou exames) são classificadas em duas modalidades: a prova dissertativa – constituída de várias perguntas com enunciados que aborda temas distintos; e a prova objetiva – consiste em perguntas com alternativas (LIBÂNEO, 1994; FERREIRA, 2008).

Além da prova, o uso de pesquisa e seminário frequentemente são utilizados no ensino superior como instrumentos avaliativos. Ambos são instrumentos que induz o aluno a perseguir o conhecimento, a partir do questionamento sistemático crítico e criativo.

A pesquisa é o processo de questionamento, conjugando-se a caminhos duplos: desconstruir conhecimentos pela via do questionamento, e reconstruir com devida autonomia e com base na autoridade do argumento. Pesquisa não se reduz a manejo empírico de dados, ou virtuosidades estatísticas, mas pode incluir críticas de autores e teorias, confronto de ideias e polêmicas, desde que sempre da mesma maneira (DEMO, 2003).

No seminário o aluno investiga temas relacionados à disciplina e apresenta para o professor e a turma; as críticas a esse instrumento é a transferência da responsabilidade do professor para o aluno. Por outro lado, existe a tendência dos professores mesclar o uso de vários instrumentos avaliativos que possibilita maior acompanhamento individual do trabalho pedagógico pelo professor (ZANON, ALTHAUS, 2008).

## 2.6 Sistemas de Notas e Conceitos

Entre a definição de avaliação de aprendizagem e os instrumentos do processo avaliativos, há uma estreita relação em “dar nota é avaliar” e “fazer prova é avaliar” (HOFFMANN, 1996, p.43). Essa conotação ampla e difusa se dá pelo o fato do uso de medidas para registrar a aprendizagem. As notas ou conceitos são representações abreviadas do desempenho acadêmico do aluno e de forma nenhuma é o objetivo do ensino (LIBÂNEO, 1994).

A nota é forma do registro numérico da aprendizagem, que normalmente é uma escala que varia de 0 a 10. Essa medida com o passar do tempo de forma consciente ou não, passou a ser confundida com a própria avaliação, portanto essa é apenas o registro da qualidade obtida pelo aluno, mas não é aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

No Ensino superior há o predomínio de duas concepções: os professores que utilizam a nota para impor o autoritarismo e os professores a que utilizam para promover a aprendizagem (FERREIRA, 2008).

Segundo Hoffmann (1996, p.50):

As notas/conceitos dos alunos na maioria das vezes, não correspondem a pontos referenciais determinados (determina-los consiste, mesmo, tarefa difícil), assim vale a impressão geral dos professores e sua decisão individual do que seja uma graduação numérica representativa do maior ou menor comprometimento do aluno. Entre dois professores, em situações muito próximas, podem ocorrer incríveis diferenças na atribuição de por esses aspectos atitudinais.

O conceito é representado por menções: excelente, bom, satisfatório ou insatisfatório ou por letras: A, B, C, D; SR (sem rendimento), IN (inferior), MM (médio), MS (médio superior), S (superior), esse sistema permite que aluno esteja inserida num padrão mais amplo do que na escala numérica (notas) (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

Para Hoffmann (1996, p.52):

Embora a discussão sobre “resultados” do aluno seja muito mais séria do que se definir por nota ou conceito, acredito que a adoção de conceitos significa uma maior amplitude em termos de representação. Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso de conceitos evita o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas.

Conforme esta citação há opção do uso do conceito em relação a nota, pois possibilita ao aluno maior representatividade do seu desempenho a acadêmica, no entanto a discussão sobre registro de desempenho é muito mais amplo.

## **2.7 A Relação Professor Aluno**

Um dos elementos essenciais na educação é a promoção constante do diálogo no processo ensino aprendizagem. A “relação dialógica entre professores e alunos é um marca na pedagogia moderna e um fator que jamais pode ser ignorado, negligenciado ou cerceado” (FILHO, 2010, p. 39).

Quando o tradicionalismo predomina em um ambiente escolar, a avaliação interfere no equilíbrio da relação autoridade docente e autonomia discente. Na concepção tradicional de avaliação, o professor através de instrumentos avaliativos inadequados, resume o conhecimento apreendido pelo aluno em resultados pontuais e a padrões pré-definidos. Dessa forma, a avaliação limita-se o caráter pedagógico da avaliação e configura-se uma relação de controle, pontual, classificatório, visto que não há consideração pela a visão contextual do aluno (FILHO, 2010; LUCKESI, 2011).

Segundo a professora Akiko Santos (2003, p.53):

[...] embora a relação professor/alunos envolva um conjunto de dimensões da natureza humana, ao estabelecerem interações na sala de aula aos professores ignoram o processo de construção do conhecimento, abstraem a importância da subjetividade, despersonalizam os alunos e lhes atribuem apenas a função de assimilar o saber que é transmitido através da memorização e reprodução).

Independente do critério adotado, na literatura há autores que consideram que neste caso o aluno fica em desvantagem, pois cabe ao professor, que exerce a função de julgar, estabelecer qual a forma de avaliação a ser empregada. Geralmente, no ensino superior certas

avaliações geram indignação nos alunos e os induzem a uma submissão com a qual não concordam, gerando assim instabilidade na relação professor aluno (OLIVEIRA, 2005 SANTOS, 2003; LUCKESI, 2011).

## 2.8 Legislação e Avaliação

O termo avaliação só veio a ser introduzido no contexto da legislação educacional brasileira, em nível nacional, no ano de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei de 1972 ainda se expressava em termos de “aferição do aproveitamento escolar”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trabalhava com o conceito de “sistema de exames”. As leis anteriores a essas duas, todas delimitavam as modalidades e as práticas dos exames, e não da avaliação. (LUCKESI, 2011 p.211)

A partir da Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o termo avaliação aparece pela primeira vez para aferir o rendimento escolar do aluno, no entanto a avaliação deveria ser expressa em nota; considerando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos.

Conforme o Artigo 14 dessa Lei:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971, Art.14).

A atual legislação trouxe grande avanço ao entendimento do processo avaliativo, que não está restrito a nota final, contudo ao desenvolvimento intelectual, humano e cidadã do aluno durante o processo de aprendizagem.

Conforme sugestão do Parecer CNE/CEB nº 12/97, a avaliação é um meio de verificar o alcance de objetivos visados no plano de ensino, e não necessariamente se restringe ao domínio de conteúdo: “Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.” (Brasil, 1997, p.02).

Há evidências claras de intenção de não associar avaliação a uma função classificatória, que vise subsidiar a decisão de promoção ou retenção do aluno, como se ler em parte do texto do Parecer CNE nº 12/97:

[...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento (BRASIL, 1997, p.02).

A finalidade da avaliação, até ser aprovada a lei de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retro informação. Nesse sentido, as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96 preveem mecanismos, tais como a recuperação e possibilidade de avanços na trajetória escolar, que tem por objetivo enfatizar a avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem dos alunos (SOUSA, 2009).

## 2.9 Avaliação de Aprendizagem no Contexto IFMT.

O documento normativo institucional que regulamenta o processo de avaliação da aprendizagem no IFMT está em fase de construção. Este fato leva os seus *Campi* a adotarem instrumentos normativos ou similares das ex-autarquias (CEFET-MT, CEFET CUIABÁ e EAF Cárceres) para balizarem as suas ações pedagógicas. Sendo estes: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Organização Didática e os documentos de regulação interna do IFMT *Campus* Confresa (IFMT, 2009, 2010,2011, 2012).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que institucionaliza a missão do IFMT em nortear estrategicamente as ações da Instituição nos próximos cinco anos, a contar de 2009. Entretanto, a ação de conceituar, comentar e definir avaliação da aprendizagem não cabe a esse documento. Por outro lado, o documento apresenta ações pedagógicas para promover a inclusão social através do ensino aprendizagem, valorizando a equidade no processo de avaliação da aprendizagem (IFMT, 2009).

O IFMT *Campus* Confresa orienta-se pela a Organização Didática estabelecida no CEFET MT e por portarias internas. Este documento orienta que avaliação de aprendizagem seja integrante do fazer escolar, sendo um diagnóstico constante no processo contínuo e formativo – em que os aspectos qualitativos sobreponham aos quantitativos, conforme estabelece a Lei Nº 9.394/96. (CEFET MT, 2008).

A normatização da avaliação da aprendizagem no ensino médio e superior no IFMT *Campus* Confresa se dar por meios de portarias válidas até a homologação das organizações didática do IFMT. Ambas estão em consonância com o Art. 24, Inciso V, Art. 41 da Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996.

A Portaria nº 013 de maio de 2011 (ANEXO A) - estabelece diretrizes e a normatização da avaliação da aprendizagem no ensino médio, Conforme os artigos:

**Art. 3º** - Para fins de registro acadêmicos a nota variará de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0...(dez vírgula zero), sendo 0,0 (zero vírgula zero) a menor nota e 10,0 (dez vírgula zero) a maior nota.

**Art. 4º**- A média anual, semestral, bimestral, do módulo, ou unidade especificada do Projeto Pedagógico de Curso, conforme o caso, para aprovação é a nota 6,0 (seis vírgula zero) em cada disciplina.

**Art. 6º** – Elementos qualitativos a serem avaliados obrigatoriamente e discriminados no diário de classe: **I** – Interesse; **II** - Participação; **III** – Auto - avaliação.

**Art. 7º** - Para todas as disciplinas os elementos citados no artigo 6º corresponderão no mínimo 55% (cinquenta e cinco por cento) da média do discente no módulo, bimestre, semestre ou ano letivo e serão adquiridos: **I** - Avaliando o aluno com vários instrumentos, considerando o processo avaliativo qualitativo individual e coletivo de aprendizagem dos educandos...

**Art. 8º** - As formas de nivelamento e recuperação acontecerão paralelamente à disciplina, por meios diversos que primem pela interação do discente com as atividades relacionadas à disciplina, procurando diversificar a forma de avaliar.

A Portaria N.º 017 de maio 2011 (ANEXO B), estabelece diretrizes, a normatização da Avaliação da Aprendizagem para o Ensino superior e dá outras providências, conforme os artigos 2º e 3º:

**Art. 2º** - O professor terá que utilizar no mínimo dois instrumentos avaliativos, com duas avaliações para os cursos semestrais e quatro avaliações nos cursos anuais. I- O professor definirá os valores e os critérios de cada avaliação diante das peculiaridades de sua disciplina;[...] IV- a recuperação de conteúdos deve ser paralela e acontecer durante o decorrer do curso.

**Art. 3º** - Para fins de registro acadêmicos a nota variará de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0...(dez vírgula zero), sendo 0,0 (zero vírgula zero) a menor nota e 10,0 (dez vírgula zero) a maior nota.

Nesse documento não há preocupação em limitar o processo da avaliação em percentuais para elementos qualitativos ou quantitativos, também estabelece que ficasse a critério do professor definir a forma de avaliar de acordo com as peculiaridades da disciplina e, por fim, o aluno deve-se recuperado durante o curso (IFMT, 2011).

No PPC do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus Confresa*, a avaliação da aprendizagem é definida como um instrumento para diagnosticar o aprendizado do aluno. No entanto, deve ser contextualizada a realidade profissional e os aspectos qualitativos devem ser considerados. Porém, não define/regula quais os critérios a serem avaliados e os instrumentos que deverão ser utilizados, deixando esta tarefa na responsabilidade do professor.

## 3 CAPÍTULO III

### JORNADA METODOLOGICA

#### 3.1 Sobre o Método

Para responder às questões levantadas na revisão de literatura e propor um processo reflexivo sobre a avaliação de aprendizagem, propomos uma pesquisa qualitativa à medida que para nós a compreensão do tema deve ser realizada na conjuntura do sujeito.

Visto que o objetivo dessa pesquisa empírica foi:

a) Investigar a percepção pedagógica dos professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus* Confresa sobre a avaliação da aprendizagem.

Para alcançar tal objetivo foi necessário:

a) Realizar a revisão teórica da literatura para contextualizar avaliação da aprendizagem;

b) Conhecer os instrumentos de avaliação de aprendizagem utilizados pelos professores do curso de agronomia;

c) Verificar a existência do uso da avaliação de aprendizagem em outras funções diferentes do aprender, tais como caráter disciplinar.

O planejamento do presente trabalho contou com dois instrumentos: um questionário (Anexo C) semi-estruturado aplicado a professores do curso de agronomia e uma pesquisa documental. Os resultados da pesquisa foram analisados e discutidos considerando aspectos qualitativos e quantitativos. Visto que consideramos a pesquisa documental como primeiro nível de investigação e a pesquisa empírica como segundo nível de investigação.

#### 3.1.1 Sobre o Universo da Pesquisa.

Como avaliar? O que deve ser avaliado? São dilemas que estão longe do consenso teórico nos diferentes níveis de ensino (HOFFMANN, 1996; FERREIRA, 2008). Não diferente de outras instituições! No *Campus* Confresa – Universo da nossa pesquisa - a avaliação é um tema que está continuamente em discussão entre coordenadores de cursos, professores e alunos.

Com a missão de formar engenheiros agrônomos para atuar nas cadeias produtivas e econômicas do agronegócio, foram iniciadas no dia 28 de abril de 2010, as atividades acadêmicas do Curso de agronomia. Desde então, a seleção dos candidatos ao ingresso, ocorre anualmente e são ofertadas 40 vagas, que são preenchidas via exame seletivo institucional ou SISU (IFMT, 2010).

No período que foi realizada esta pesquisa, segundo a Coordenação de registro escolar, haviam 113 alunos matriculados no Curso, distribuídos em três turmas (tabela 1).

**Tabela 1:** Quantidade de ingressos de alunos no CBA/ano.

<b>Turma</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº de ingressos/ano</b>	<b>Nº de matricula em 2012</b>
<i>Agronomia 2010</i>	<i>2010</i>	<i>73</i>	<i>50</i>
<i>Agronomia 2011</i>	<i>2011</i>	<i>34</i>	<i>24</i>
<i>Agronomia 2012</i>	<i>2012</i>	<i>39</i>	<i>39</i>
		<b><i>146</i></b>	<b><i>113</i></b>

Fonte: Adaptada - Coordenação de documentação escolar do IFMT *Campus Confresa*.

De acordo com o PPC, o aluno concluirá o curso quando: cumprir 4.840 horas, apresentar um trabalho de conclusão de curso e integrar o currículo no período mínimo de dez semestres e no máximo de dezesseis semestres (IFMT, 2010).

A matriz curricular do curso está organizada em regime seriado semestral, composta de disciplinas (obrigatórias e optativas) e um estágio supervisionado. Também são atividades constantes na matriz (segundo a necessidade da disciplina), as visitas técnicas, as atividades de pesquisa e extensão, realização e participação em seminários (IFMT, 2010).

### **3.1.2 Participantes**

O planejamento da investigação teve por base um estudo piloto envolvendo uma amostra de 26 professores – sujeitos da pesquisa - que lecionam no Curso de Bacharelado em Agronomia. Estes profissionais também atuavam nos curso médio integrado: Técnico em agropecuária; Técnico em alimentos e Técnico em alimentos modalidade PROEJA; nos cursos superiores de Licenciatura em Ciências Agrícolas e Licenciatura em Ciências da Natureza - habilitação em química.

Convidamos para participar da pesquisa 26 professores (servidores estáveis da união) que lecionam no Curso de Agronomia, destes 16 (dezesseis) aceitaram participar. Sendo que 15 participantes eram do sexo masculino e 01 do sexo feminino, com idades entre 27 e 43 anos, com experiência docente entorno de 06 meses a 20 anos.

Referente a formação profissional dos participantes, havia (Tabela 2): 04 engenheiros agrônomos, 01 engenheiro agrícola, 01 engenheiro de alimentos, 01 tecnólogo em irrigação e drenagem, 01 licenciado em química, 01 licenciado em física, 01 licenciado em filosofia, 01 licenciado em letras, 01 bacharel em ciência da computação, 01 médico veterinário e 02 professores declarados.

Concernente a pós-graduação, havia: 05 especialistas, 05 mestres, 05 doutores e 01 pós-doutor.

**Tabela 2:** Caracterização dos sujeitos, de acordo com as respostas do questionário.

Professor	Idade	Tempo docência			Tempo docência (IFMT)		Pós-graduação	Graduação
		Ano	Ano	Mês	Ano	Mês		
Código	Ano	Ano	Mês	Ano	Mês	Titulação	Formação profissional	
P <sub>1</sub>	35	04	-	-	08	Ph.D	Licenciado em Física	
P <sub>2</sub>	30	03	-	-	06	Doutor	Tecnólogo em Irrigação	
P <sub>3</sub>	28	03	-	-	03	Doutor	Agrônomo	
P <sub>4</sub>	39	03	02	03	02	Especialista	Engenheiro Agrícola	
P <sub>5</sub>	34	10	-	-	06	Mestre	Licenciado em Filosofia	
P <sub>6</sub>	29	-	07	-	07	Mestre	Engenheiro agrônomo	
P <sub>7</sub>	40	05	-	-	06	Mestre	Licenciado em letras	
P <sub>8</sub>	27	05	-	05	-	Especialista	Engenheiro agrônomo	
P <sub>9</sub>	30	03	-	03	-	Doutor	Engenheiro de alimentos	
P <sub>10</sub>	32	05	-	06	-	Doutor	Engenheiro agrônomo	
P <sub>11</sub>	43	20	-	03	-	Mestre	Professor	
P <sub>12</sub>	30	01	06	03	-	Especialista	Bacharel em química	
P <sub>13</sub>	31	10	-	03	-	Especialista	Professor	
P <sub>14</sub>	40	08	-	03	-	Especialista	Lic. Ciências biológicas	
P <sub>15</sub>	28	03	-	03	-	Mestre	Ciência da computação	
P <sub>16</sub>	31	03	06	03	-	Doutorado	Medicina veterinária	

Fonte: o próprio Autor.

Segundo a Coordenação do CBA, no 2º semestre letivo do ano de 2012, a carga horária média de um professor era de 6 horas semanais, que correspondia a duas disciplinas por semestres.

### 3.1.3 Procedimentos

O primeiro passo para o desenvolvimento do primeiro nível de investigação foi solicitado ao gabinete da direção geral e coordenações, os seguintes documentos públicos e particulares para análise: Organização didática do CEFET MT; Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT; Portaria nº 013, 04 de maio de 2011; Portaria nº 017, 18 de maio de 2011; Regimento Geral do IFMT e a Organização didática do IFMT (em construção). Tal solicitação ocorreu no mês de março de 2012.

Na pesquisa documental, a fonte de informações está restrita a documentos (manuscritos ou não) que contenham registros do fenômeno a ser pesquisado. Para Neves (1996, p.03) essa técnica,

[...] é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos estudos qualitativos e possibilita a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoque diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico [...] Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempos.

No nosso trabalho a pesquisa documental tem como objetivo proporcionar o levantamento de informações institucional para correlacionar com a prática docente referente ao processo de avaliação de aprendizagem.

O primeiro passo para o desenvolvimento do segundo nível de investigação foi a elaboração de um questionário, confeccionado de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa. Concluído o questionário (Apêndice C), realizou-se o pré-teste em um técnico administrativo de área do IFMT *Campus* Confresa, que fez considerações sobre a objetividade e clareza do instrumento, o que contribuiu para a exclusão e a reformulação de perguntas.

A coleta de dados aconteceu na primeira quinzena de março de 2013. Esta ação iniciou-se com a ciência da Direção geral do *Campus*, do Departamento de ensino e da Coordenação do Curso, via informativo (Apêndice A) enviado pelo autor.

O contato oficial do autor com os sujeitos investigados ocorreu na primeira semana de março de 2013, o mesmo relatou aos sujeitos os objetivos que seriam alcançados com a pesquisa. Em seguida, solicitou que voluntariamente assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e entregou um questionário impresso a cada indivíduo. Após o contato, foi enviado por e-mail institucional um questionário a cada indivíduo, totalizando 26 questionários enviados, destes 13 retornaram por e-mail, e 03 impressos.

A diversidade de profissionais formados em áreas distintas, no quadro de docentes do CBA potencializa a ocorrência de múltiplos entendimentos sobre a verificação da aprendizagem. Por isso, para coletar informações destes profissionais, optou-se pelo questionário.

### 3.1.4 Instrumentos da Pesquisa

Para o tratamento das questões levantadas nessa pesquisa, contou-se com dois instrumentos. O primeiro instrumento foi o questionário com 17 perguntas, sendo: 10 perguntas abertas, 03 múltiplas escolhas e 02 fechadas.

Podemos considerar que as 17 perguntas do questionário voltadas para esta etapa da investigação, distribuem-se nos seguintes eixos temáticos:

- a) Percepção do professor sobre avaliação da aprendizagem;
- b) O entendimento conceitual sobre os instrumentos utilizado no processo de verificação da aprendizagem e;
- c) O uso da avaliação como caráter disciplinar.

A seguir apresentamos as perguntas que correspondem à cada eixo.

#### I. Percepção dos professores.

- ✓ **Questão (Q<sub>1</sub>)** - Durante a sua formação acadêmica na sua graduação, você destaca alguma (s) disciplina (s) ou experiência (s) que contribuiu (íram) para o seu entendimento sobre avaliação?
- ✓ **Questão (Q<sub>2</sub>)** - O que é a avaliação de aprendizagem?
- ✓ **Questão (Q<sub>3</sub>)** - A avaliação pode contribuir na aprendizagem do aluno?
- ✓ **Questão (Q<sub>7</sub>)** - Você vê alguma relação entre avaliação e aprendizagem?
  
- ✓ **Questão (Q<sub>11</sub>)** - Você acha que há diferenças nas avaliações aplicadas no ensino médio e no ensino superior? ( ) SIM. ( ) NÃO. Justifique.
- ✓ **Questão (Q<sub>12</sub>)** - E no Curso de Agronomia, você considera que exista alguma especificidade para se fazer a avaliação? ( ) SIM. ( ) NÃO. Justifique.
- ✓ **Questão (Q<sub>13</sub>)** - Além das notas e conceitos, você acha que tem outras formas de um professor avaliar seu aluno? Quais?
- ✓ **Questão (Q<sub>14</sub>)** - Você tem alguma experiência interessante em sala de aula sobre o tema avaliação de aprendizagem?

- ✓ **Questão (Q<sub>16</sub>)** - Você acha importante dar um retorno/feedback para sua turma sobre as avaliações realizadas e resultados obtidos? Justifique.
- ✓ **Questão (Q<sub>17</sub>)** - Você acredita em recuperação? Justifique.

## II. Instrumentos de avaliação.

- ✓ **Questão (Q<sub>4</sub>)** - Quantas avaliações você formula por semestre?  
( ) Uma; ( ) Dois; ( ) Três; ( ) Quatro; ( ) Mais
- ✓ **Questão (Q<sub>5</sub>)** - Quais os instrumentos de avaliação que você usa?  
( ) Prova; ( ) Seminário; ( ) Portifólio; ( ) Pesquisa; ( ) Outros
- ✓ **Questão (Q<sub>6</sub>)** - Quais os instrumentos de avaliação que você considera ideal?  
( ) Prova; ( ) Seminário; ( ) Portifólio; ( ) Pesquisa; ( ) Outros:
- ✓ **Questão (Q<sub>8</sub>)** - Existe algum instrumento de avaliação que pode determinar a aprendizagem pode determinar a aprendizagem do Aluno ? Qual?
- ✓ **Questão (Q<sub>10</sub>)** - Você prefere notas ou conceitos? Por quê?

## III. Caráter disciplinar

- ✓ **Questão (Q<sub>9</sub>)** - Em algum momento da sua experiência você usou a avaliação para resolver casos de indisciplina? Justifique.
- ✓ **Questão (Q<sub>15</sub>)** - Você acha que a avaliação pode afetar a relação professor-aluno?

## 3.2 Resultados e Discussão

### 3.2.1 Primeiro Nível da Investigação

Neste nível, apresentaremos correlações entre informações extraídas de documentos institucionais, para observarmos a avaliação de aprendizagem na visão do IFMT *Campus Confresa*, a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da Organização Didática do IFMT e do CEFET-MT; das Portarias 013 e 018 de março de 2011 (IFMT, 2009, 2010, 2011, 2012).

Estes instrumentos normativos orientam que as ações pedagógicas dos professores do magistério básico, técnico e tecnológico devem valorizar a formação humana, cidadã e “[...] assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento.” (IFMT, 2009, p.28).

Considerando a razão existencial do IFMT *Campus Confresa* em formar cidadãos profissionais, a avaliação de aprendizagem se apresenta como elemento essencial para formação do aluno, como diagnóstico da aprendizagem, que permite ao professor e ao aluno rever suas práticas cotidianas.

Observamos na organização didática do CEFET MT: “A avaliação, integrante do fazer escolar, deverá ser um diagnóstico constante - processo contínuo e formativo – em que os aspectos qualitativos sobreponham aos quantitativos, conforme estabelece a Lei Nº 9.394/96” (CEFET MT, 2008, p.25).

A questão diagnóstica permanece na minuta da organização didática do IFMT. Conforme Art.2º. § 1º:

A avaliação será norteada pela concepção dialógica, formativa, processual e contínua, pressupondo a contextualização dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas, a fim de propiciar um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, que possibilite ao docente refletir sobre sua prática e, ao educando, comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia. (IFMT, 2012, p.10)

A concepção da avaliação de aprendizagem como diagnóstico, predomina entre os professores de agronomia, conforme será discutido no segundo nível dessa investigação.

Por exemplo; os participantes bacharéis não tiveram disciplina pedagógica na graduação, o diagnóstico provindo da avaliação de aprendizagem do aluno permite a estes a reflexão para construir as suas concepções pedagógicas. Considerando que é dever do professor: “apresentar proposições que visem a aprimorar os métodos de ensino e avaliação da aprendizagem” (IFMT, 2012, p. 27).

No IFMT *Campus Confresa* há uma particularidade normativa sobre avaliação, que não foi encontrada nos demais instrumentos normativa, existem Portarias que doutrina a avaliação no curso superior e Portaria que doutrina a avaliação no ensino médio, dando a atender que há diferença entre estes níveis de ensino. As diferenças substanciais estão no uso dos instrumentos de verificação do conhecimento e na obrigatoriedade da recuperação paralela.

A Portaria N.º 013 de maio de 2011 (ANEXO A) - estabelece diretrizes e a normatização da avaliação da aprendizagem no ensino médio, considerando aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme os artigos 6º e 7º:

**Art. 6º** – Elementos qualitativos a serem avaliados obrigatoriamente e discriminados no diário de classe: **I** – Interesse; **II** - Participação; **III** – Auto - avaliação.

**Art. 7º** - Para todas as disciplinas os elementos citados no artigo 6º corresponderão no mínimo 55% (cinquenta e cinco por cento) da média do discente no módulo, bimestre, semestre ou ano letivo e serão adquiridos: **I** - Avaliando o aluno com vários instrumentos, considerando o processo avaliativo qualitativo individual e coletivo de aprendizagem dos educandos...

Percebe-se neste documento a preocupação enfatizar instrumentos avaliativos, para que a avaliação não se resume meramente a nota. No Artigo 7º são citados alguns destes instrumentos.

Art. 7º - Para todas as disciplinas os elementos citados no artigo 6º corresponderão no mínimo 55% (cinquenta e cinco por cento) da média do discente no módulo, bimestre, semestre ou ano letivo e serão adquiridos:

I - Avaliando o aluno com vários instrumentos, considerando o processo avaliativo qualitativo individual e coletivo de aprendizagem dos educandos em: Seminários, Visitas Técnicas, Produção Escrita, Trabalho em Grupo e Individual, Pesquisas, Diálogo Informal, Estudo Dirigido, Relatórios de qualquer natureza e outros instrumentos que o (a) professor (a) e/ou Coordenação Pedagógica julgar procedente e estejam de acordo com o caput (IFMT, 2011, p.02)

A Portaria N.º 017 de maio 2011 (ANEXO B), estabelece diretrizes, a normatização da Avaliação da Aprendizagem pra o Ensino superior. Analisando essa normativa,

percebemos que avaliação dos alunos no ensino superior não se limita a percentagens de elementos qualitativos e quantitativos, e cabe ao professor estabelecer os critérios de avaliação conforme as particularidades da disciplina.

O Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus Confresa*, dentre os documentos analisando é o que mais contempla a temática avaliação de aprendizagem; que é “entendida como parte do processo educacional que permite delinear, obter e fornecer informações úteis para a tomada de decisões com vistas a atingir níveis mais aprimorados de aprendizagem” (IFMT, 2010).

A avaliação dos alunos, em consonância com os objetivos previstos, deve abranger os aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos, considerando o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes, hábitos e conhecimentos (IFMT, 2010, p.22).

Para alcançar este entendimento sobre o processo avaliativo da aprendizagem, o PPC apresenta estratégias de avaliação fundamentadas na Lei No 9.394/96 (LDB), para:

- a) Promover a articulação entre teoria e prática, educação e trabalho enquanto processo contínuo, somativo e formativo;
- b) Respeitar as características dos diferentes componentes curriculares previstos nos planos de curso;
- c) Deve funcionar como mecanismo de monitoramento e aferição da promoção escolar;
- d) Respeitar a diversidade de clientela quanto às competências adquiridas e experiências anteriores;
- e) Servir de instrumento de diagnóstico permanente da prática pedagógica e da qualidade do ensino ofertado pelo IFMT *Campus Confresa*.

Em suma, observando a discussão que ocorrerá no segundo nível da investigação dessa pesquisa, a maioria dos professores do curso de agronomia utiliza a avaliação de aprendizagem como diagnóstico, pois foi constatado que 75% dos professores observam que a diferença na avaliação da aprendizagem entre o ensino médio e o ensino superior. Constatação contrária a Ferreira (2008) que afirma: “o objetivo da avaliação da aprendizagem é igual a ambos os níveis de ensino”.

### 3.2.2 Segundo Nível da Investigação

Para melhor análise dos dados, agrupamos as perguntas do questionário em categorias, conforme os objetivos dessa dissertação. De posse dos dados coletados, estes foram transcritos (Apêndice D) em uma das três categorias estabelecidas (Tabela 3). O autor utilizou do critério maior relevância, para citar repostas dos investigados.

**Tabela 3:** Categorias formadas a partir do agrupamento de perguntas do questionário.

<b>Categorias</b>	<b>Questionário</b>
<i>Percepção dos professores.</i>	Q <sub>1</sub> ; Q <sub>2</sub> ; Q <sub>3</sub> ; Q <sub>7</sub> ; Q <sub>11</sub> ; Q <sub>12</sub> ; Q <sub>13</sub> ; Q <sub>16</sub> ; Q <sub>17</sub>
<i>Instrumentos de avaliação.</i>	Q <sub>4</sub> ; Q <sub>5</sub> ; Q <sub>6</sub> ; Q <sub>8</sub> ; Q <sub>10</sub> ;
<i>Caráter disciplinar</i>	Q <sub>9</sub> ; Q <sub>14</sub> ; Q <sub>15</sub>

Fonte: O próprio autor

Com a intenção de preservar o anonimato dos participantes, o autor estabeleceu o uso dos códigos P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub>,... P<sub>16</sub>, conforme a ordem que foram entregue os questionários; por outro lado, as perguntas estão apresentadas pela sequência algébrica Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub>,... Q<sub>17</sub>.

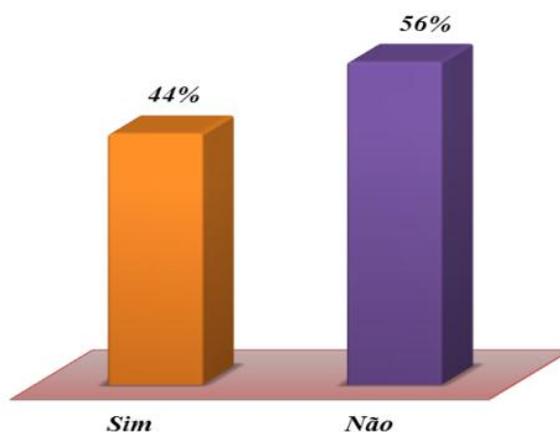
Levantadas as categorias de análise, a partir da revisão bibliográfica das perspectivas teóricas e concepções pedagógicas referentes ao processo de avaliação, procedeu-se a Análise de conteúdo das respostas dos professores. No decorrer do texto informações obtidas estão apresentadas em forma de tabelas, gráficos e representação escrita.

Foram adotados procedimentos sugeridos por Bardin (1994) para identificação das categorias, onde o objetivo foi propiciar uma abordagem qualitativa e quantitativa das entrevistas e avaliar a saliência dos conceitos e ideias utilizados pelos professores.

### 3.2.2.1 A Percepção do Professor em Relação a Avaliação de Aprendizagem.

Pretendendo investigar a percepção dos professores sobre o tema avaliação da aprendizagem, as respostas (Q<sub>1</sub>, Q<sub>2</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>7</sub>, Q<sub>10</sub>, Q<sub>11</sub>, Q<sub>12</sub>, Q<sub>13</sub>, Q<sub>16</sub> e Q<sub>17</sub>) dos sujeitos (P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, ... P<sub>17</sub>) agrupamos na categoria: a avaliação da aprendizagem na ótica do professor de agronomia. Buscando compreender se os professores utilizavam experiências e conhecimentos pedagógicos, adquiridos na graduação, para avaliarem os seus alunos (Gráfico 1). Perguntou-se a estes: (Q<sub>1</sub>) Durante a sua formação acadêmica (graduação) você destaca alguma (s) disciplina(s) ou experiência(s) que contribuiu(íram) para o seu entendimento sobre a avaliação?

**Gráfico 1:** Experiência ou formação pedagógica dos professores de agronomia sobre avaliação da aprendizagem.



Fonte: o próprio Autor.

Verificando o Gráfico 1, percebe-se que 56% dos professores afirmaram que não tiveram na graduação experiências ou formação pedagógica sobre avaliação da aprendizagem, por outro lado, 44% responderam que tiveram experiências ou formação pedagógica na graduação.

Segundo os professores P<sub>2</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>10</sub>:

**P<sub>2</sub>** - Sim. As disciplinas de Didática Geral, Didática Especial de Geografia, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Aprendizagem, cursadas durante o Curso de Licenciatura em Geografia, e como experiência, os estágios em sala de aula, em turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e no Ensino Médio.

**P<sub>7</sub>** – Sim didática.

**P<sub>10</sub>** - Estatística experimental.

Há correlação entre a formação acadêmica do professor o entendimento metodológico sobre o ato de avaliar.

Entre os professores do Curso de agronomia, os que são licenciados e os bacharéis que fizeram pós-graduação relataram que cursaram disciplinas pedagógicas. Por exemplo, didática que é a ‘disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto’. De acordo com Libâneo (2010, p.71) “os conhecimentos teóricos e metodológicos, como domínio do modo fazer docente, proporcionaram uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor”.

Entretanto, 44 % dos professores responderam que não tiveram experiências ou formação pedagógica sobre avaliação da aprendizagem, durante a graduação. Percentual que está coerente com as repostas dos professores P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> e P<sub>5</sub>:

**P<sub>3</sub>** - Não tive nenhuma que conferisse formação docente. Gostaria de receber formação pedagógica.

**P<sub>6</sub>** - Não, pois sou graduado em um curso que não existe nenhuma disciplina regular ou optativa que fizesse sequer menção a este tema.

**P<sub>8</sub>** - Não. Durante a minha graduação não houve nenhuma disciplina ou discussão que remetesse ao processo de avaliação. Mesmo porque os professores dessas áreas não tem o costume de discutir avaliação.

A ausência de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelados pode ser uma das razões que leva os professores a reproduzirem o tradicionalismo do modelo histórico da educação jesuíta; a reprodução do conhecimento através da memorização do aluno por meio da avaliação (ANATASIOU, 2011). Nesse caso a ausência de experiências didática na graduação poderá contribuir para que avaliação seja classificatória (LUCKESI, 2011).

A avaliação é uma prática comum no sistema educacional (RODRIGUES, 1999), o professor faz o planejamento como abordará os conteúdos da disciplina “X” e determina como e quando será avaliação. Por isso planejar requer do professor, a “compreensão segura das relações entre a educação e os objetivos sócio-políticos, ligando-os aos objetivos de ensino das matérias” (LIBÂNEO, 1994, p.72).

Sobre a luz da reflexão, a Q<sub>2</sub> trouxe a discussão conceitual sobre: O que é avaliação da aprendizagem? Como os professores do curso de agronomia a define? Examinado as informações coletadas nota-se que existem diferenças conceituais entre os participantes.

Geralmente, a avaliação da aprendizagem é associada como os instrumentos avaliativos usados para quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno, neste contexto, “a discussão direta desse tema encontra um forte complicador que se constitui na relação estreita estabelecida por esses professores; do tipo: “*dar nota é avaliar*”, “*fazer provas é avaliar*”” (HOFFMANN, 1996, p.43). Na literatura a essência das definições de avaliação da aprendizagem é o diagnóstico voltado para promoção da aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2011).

As declarações dos professores a Q<sub>2</sub> foram agrupadas em duas classes: a que define a avaliação como instrumento de mensuração e a outra como diagnóstico (Tabela 4).

**Tabela 4:** Síntese das declarações dos professores do CBA referente a Q<sub>2</sub>.

O que é avaliação da aprendizagem?	
Síntese das respostas	Porcentagem
Diagnóstico para promover a aprendizagem.	54%
São instrumentos para mensurar a aprendizagem.	46%

Fonte: O próprio autor.

Na Tabela 1, observamos que 54% dos professores declaram que avaliação da aprendizagem é o diagnóstico que promove a aprendizagem. Nesse grupo de professores predomina a ideia de acompanhamento contínuo da aprendizagem do aluno, que “Avaliação é *“movimento”*, é ação e reflexão” (HOFFMANN, 1996, p.43).

Na concepção do professor P<sub>7</sub> avaliação da aprendizagem é:

**P<sub>7</sub>** - Processo pelo qual professor faz o diagnóstico de onde o aluno está e onde pode chegar.

Porém, 46% dos professores afirmaram que a avaliação da aprendizagem são os instrumentos utilizados para medir a aprendizagem do aluno. “Na área da educação, medir significa determinar, através de instrumentos adequados, aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano” (BORDENAVE, PEREIRA, 2010, p. 269).

De acordo com as declarações dos professores P<sub>1</sub> e P<sub>3</sub>, avaliação da aprendizagem pode ser:

**P<sub>1</sub>** - Avaliar o que foi proferido em uma aula, teórica, prática. Realizar uma verificação de todos os alunos quanto aos seus conhecimentos adquiridos por meio de uma mensuração.

**P<sub>3</sub>** - Provas e trabalhos.

Independente da definição teórica intelectual, em ambas as classes há a tendência dos professores buscarem conhecimentos didáticos pedagógicos para compreenderem a complexidade do ato de avaliar; conforme se percebe na fala do professor P<sub>8</sub>:

**P<sub>8</sub>** - Pergunta difícil! Eu entendo por avaliação da aprendizagem o processo pelo qual se pode notar/constatar o que realmente foi absorvido/compreendido pelo discente do que foi ministrado. Tenho consciência, hoje, que essa avaliação é muito complexa, pois temos alunos com formas de aprendizagem e entendimentos diferentes, e nem sempre conseguimos atingir nossos objetivos como docentes acerca de um determinado conteúdo. E de repente o que estamos avaliando (ou querendo que o nosso aluno reproduza) não é exatamente o que queremos ouvir, o que não significa que ele não aprendeu. Então, é um processo complexo!

Em suma, há diferença conceitual entre os sujeitos pesquisados sobre a definição de avaliação da aprendizagem, porém há o consenso que todos buscam o aprendizado do aluno. A avaliação oportuniza o poder de aprovar ou reprovar ao professor. Contudo, possibilita ao este o poder de tomar decisões a favor da melhor aprendizagem do educando (LUCKESI, 2011 p.203).

Na Q<sub>3</sub>, procurou-se saber qual seria a opinião do professor de agronomia sobre a interferência da avaliação na aprendizagem do aluno. Houve unanimidade nas respostas dos

docentes. Porém analisando-as percebemos que há diferenças de opiniões entre os sujeitos: os que afirmam que avaliação diagnóstica contribui no aprendizado do aluno e os que defendem avaliação como mecanismo motivador (coação) da aprendizagem.

Segundo Ralph W. Tyler (Apud, BORDENAVE, PEREIRA, 2010, p.267) “Uma pesquisa feita nos Estados de Nova York demonstrou que os instrumentos de avaliação usados tinham mais efeito sobre o que era ensinado que os próprios programas de estudos.”.

Para os professores P<sub>2</sub> e P<sub>6</sub> a avaliação da aprendizagem deve ser utilizada como reflexão da prática pedagógica do docente; sobretudo se a metodologia está adequada a promoção do conhecimento, ao invés da reprodução pontual do mesmo.

**P<sub>2</sub>** - Sim. A avaliação só contribuirá na aprendizagem, se ela tiver o objetivo de estimular o aluno a construir o conhecimento, o que é diferente do aluno reproduzir conteúdos ditos pelo professor de forma pronta e acabada.

**P<sub>6</sub>**-Sim, pois por meio dela é possível intervir em algum método de ensino utilizado que pode não estar surtindo o efeito desejado para aquela situação. Uma turma pode reagir bem a determinado método de ensino e outra da mesma série/ano não responder bem, daí surge à necessidade de se avaliar para encontrar o melhor método.

A avaliação como diagnóstico levará o professor a repensar os seus métodos de ensino e a intervir no processo de aprendizagem em situações individuais ou coletiva.

**P<sub>14</sub>** - Sim, é com estes dados que descobrimos nossos “pontos falhos” na aprendizagem coletiva e podemos trabalhar melhor na aprendizagem de nossos alunos.

Ao contrário de muitos docentes, que associam a avaliação como o estágio final e decisivo da aprendizagem, sendo um recurso utilizado para retirar o aluno do comodismo (sentido coagir), conforme as palavras do professor:

**P<sub>3</sub>** - Sim, pois faz com que o aluno busque mais e não se acomode.

A partir dessa reflexão a prática docente em sala de aula é direcionada para esse momento e não para promoção do aprender, por isso é comum coagir o aluno a estudar por causa da avaliação e não por causa da emancipação do individuo como pessoa e cidadão. Por isso na prática mais vale a avaliação do que o aprender.

**P<sub>8</sub>** - Acredito que estamos atualmente diante de um sistema que os discentes estão acomodados, só se esforçam realmente para aprender algo se isso lhe é cobrado, e infelizmente a única forma que se tem até hoje (pelo menos a que mais se fala) para compreensão de um determinado assunto é através da avaliação.

Não entraremos no mérito da defesa ou da acusação, para julgar qual a linha de pensamento está correta sobre a avaliação da aprendizagem, o que pode se afirmar que jamais pode ser um instrumento utilizado além dos limites da educação.

Porém, entendermos que avaliação da aprendizagem “implica necessariamente, educar e conhecer” (DEMO, 2005, p.32).

Quando se ceifa na ceara da avaliação, deparamos com muitas técnicas para desenvolver a aprendizagem. Existe a opção de trabalhar com técnicas arcaicas para não assumirmos os riscos da inovação; o que é importa é o fim da colheita e não as perdas de produção pelo uso de instrumentos inadequados. Outros planejam a colheita, escolhem os

instrumentos adequados e se importam em diminuir as perdas de produção. No fim ambos produzem, mas os que são eficazes em seus planejamentos entendem que a produtividade da ceara é mais interessante do que a produção.

Em continuidade a essa reflexão, na Q<sub>7</sub>, verificou-se junto aos professores se havia alguma relação entre avaliação e aprendizagem. Diante desse contexto, examinando as repostas, percebe-se a tendência de 15 sujeitos em afirmar que existe correlação entre esses temas, por outro lado 01 professor manifestou dúvida a respeito do assunto.

Avaliação e aprendizagem fazem parte do cotidiano da vida, por isso estão interligadas com o propósito de diagnosticar a eficiência do processo ensino aprendizagem, conforme nota-se nas repostas dos professores P<sub>1</sub> e P<sub>6</sub>.

**P<sub>1</sub>** - Uma será a consequência da outra. No momento que vc acorda até o momento que vc vai dormir. Você está é um processo de aprendizagem. Qualquer pergunta que seja proferida a uma pessoa comum referente ao seu dia, se faz como uma avaliação do dia. Por isso nas ações vividas e as perguntas pertinente a ela, é um exemplo de avaliação.

**P<sub>6</sub>** - Sim, estes dois conceitos estão intimamente ligados, porque a avaliação serve para medir se os métodos utilizados pelo docente estão surtindo efeito sobre a aprendizagem dos alunos. E o melhor instrumento de medir a aprendizagem é por meio de avaliações, sejam elas qualitativas, quantitativas, diárias ou por etapas.

O professor P<sub>8</sub> afirma ter dúvidas se há relação entre ensino e aprendizagem, porque a reprodução do conhecimento não é sinônimo de aprendizagem no cotidiano escolar.

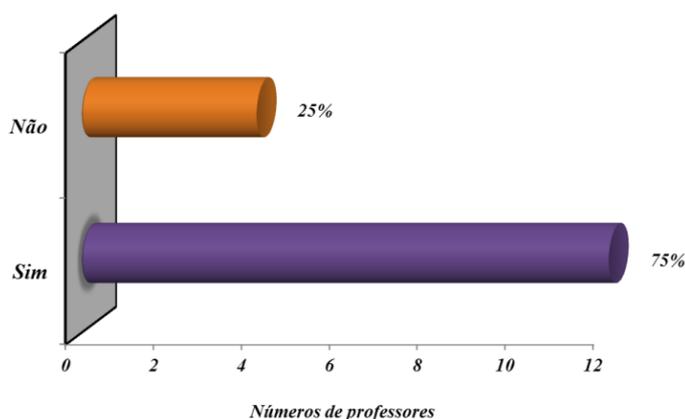
**P<sub>8</sub>** - Eu sempre fico em dúvida enquanto docente, e até enquanto estudante, se o aprendizado pode ser avaliado/medido/mensurado e a que nível isso deve e pode ser feito. E reproduzir determinado assunto não significa aprender, e a avaliação da maneira como ela nos foi ensinada, é justamente essa reprodução. Não sei se existe essa relação, fico em dúvida.

Por isso, entenda-se conforme os resultados que existe a relação entre avaliação e aprendizagem, mas depende da concepção pedagógica do professor (LUCKESI, 2011).

No IFMT *Campus* Confresa, o processo da verificação do conhecimento é regulamentado por duas Portarias a de nº 013, de 04 de maio de 2011 (Anexo A) e a de nº 017, 18 de maio de 2012 (Anexo B). A primeira se aplica aos cursos do Ensino Médio Integrado, Subsequente e Ensino Médio e a segunda estabelece diretrizes; a normatização da avaliação da aprendizagem para o ensino superior e outras providências.

A intenção inserida na Q<sub>11</sub> foi conferir se no cotidiano do CBA ocorrem diferenças no ato de avaliar entre os níveis de ensino, a partir da visão do professor. O Gráfico 2 apresenta a opinião dos professores de agronomia sobre a questão.

**Gráfico 2:** Avaliação aplicada no ensino médio e superior – diferença.



Fonte: o próprio autor

Analisando o gráfico, observa-se que 75% dos professores que opinaram que existe diferença no processo avaliativo entre os níveis de ensino, percentual superior aos 25% que não acham diferença. Justificando as suas respostas, os professores afirmam que os objetivos são diferentes entre o ensino médio e superior e por isso a avaliação possui dinâmica diferente.

Assim, também justificaram os professores P<sub>2</sub> e P<sub>6</sub>:

**P<sub>2</sub>** - No Ensino Médio, as avaliações devem ter um caráter principalmente de construção de conhecimentos e cidadania, e no Ensino Superior, de formação do aluno e preparação para o mercado de trabalho numa área específica.

**P<sub>6</sub>** - Porque o nível de cobrança é diferente. No ensino superior estamos lidando com profissionais que devem estar aptos a desempenharem funções de grandes responsabilidades e, portanto o nível de cobrança deve ser maior. Estamos formando profissionais que tem que saber o porquê está praticando determinada técnica e não apenas qual técnica deve ser usada.

Os que não percebem essa diferença, afirmam que a diferença está nos instrumentos usados para verificar o conhecimento. Pois, o objetivo da avaliação da aprendizagem é igual a ambos os níveis de ensino.

Segundo Ferreira (2008) para os teóricos da avaliação de aprendizagem, o foco das suas atenções é o ensino fundamental e o ensino médio, mas provavelmente não fariam nenhuma mudança substancial em suas ideias se tivessem falando do ensino superior.

Contexto que também está expresso na fala dos professores P<sub>8</sub> e P<sub>15</sub>.

**P<sub>8</sub>** . O nível de conhecimento exigido para cada um desses níveis de escolaridade é diferente, porém os instrumentos de avaliação são os mesmos.

**P<sub>15</sub>** \_ Independente do nível dos conteúdos ministrados e da fase etária, se faz o diagnóstico do conhecimento construído.

Analisando as justificativas do grupo que obteve maior percentual, percebe-se que a visão da maioria dos professores do curso de agronomia, está ligada a concepção da superioridade do ensino superior em relação ao ensino médio. Acredita-se que este está voltado a formação do profissional que assumirá grandes responsabilidades técnicas. Apesar de que essa visão não é compatível com as definições da LDB de 1996, que estão voltadas a emancipação do cidadão e a formação para o mundo do trabalho, segundo o Art. 35 dessa lei

uma das finalidades do ensino médio é a preparação básica do indivíduo para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Comparando essa finalidade do ensino médio com o artigo 43 e inciso II, que uma das finalidades atribuída ao ensino superior é “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais”. Observamos que apesar das particularidades de cada nível, ambos estão voltados ao mundo do trabalho e a formação cidadã e humana do indivíduo. Essa discussão vai de encontro com a valorização do saber por Paulo Freire (1987, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferente”.

A maioria dos sujeitos entrevistados afirmou que há diferença entre avaliação no ensino médio e no superior. Esse contexto levou-nos a uma nova discussão sobre o uso de avaliações específicas no Curso de Agronomia.

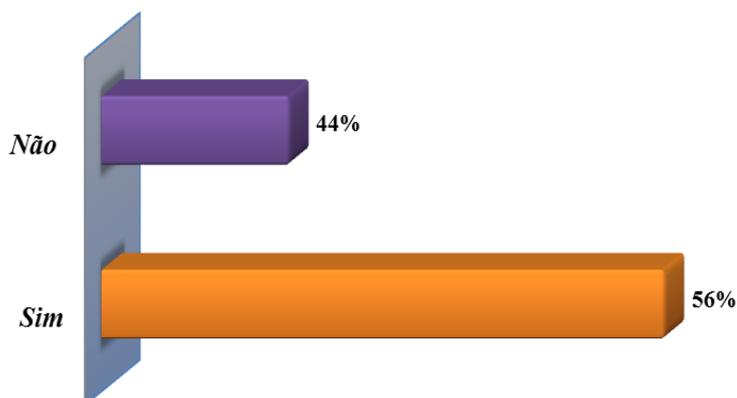
O discurso prático na formação agrônômica é muito forte na academia, por causa da atuação do engenheiro agrônomo no campo agrário, sendo responsável pelo desenvolvimento e manuseios de novas tecnologias de produção vegetal. A formação acadêmica do aspirante a engenheiro agrônomo contempla estudos científicos, nas áreas da física, química e biológica, voltados a agricultura (ALMEIDA, 2000).

Os cursos agronomia raramente ofertam disciplinas pedagógicas aos seus acadêmicos, pois acreditam que a técnica ensina pela técnica, e desconhecem que o grande educador brasileiro Paulo Freire escreveu sobre a educação promovendo o ensino agrônômico, através do seu livro: comunicação e extensão rural (FREIRE, 1983).

O ensino agrônômico está engessado nos tradicionais pensamentos behavioristas, que associam a habilidades comportamentais com a formação profissional de qualidade. Que se limita ao professor seguir a ementa da disciplina durante o semestre e a valorização dos resultados das provas para atribuir a classificação do aluno. Se este cumprir a ementa e fizer os exames compreende-se que ocorreu aprendizagem (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003, p.02).

Na intenção de conhecer a dinâmica da avaliação da aprendizagem no CBA, na Q<sub>12</sub> questionou-se se há alguma especificidade para se avaliar no Curso de Agronomia. O Gráfico 3 apresenta uma síntese esta questão.

**Gráfico 3:** Especificidade em se avaliar no curso de agronomia.



Fonte: o próprio Autor.

No gráfico 3 percebemos que 56% dos professores que atuam no curso de agronomia expressaram que há avaliações específicas no curso de agronomia, percentual superior aos 44% dos professores que afirmaram que não existe especificidade para se avaliar no curso.

Examinando as respostas da Q<sub>12</sub>, nota-se que a visão dos professores é que o curso é prático, que se aprende a fazer fazendo e o mercado de trabalho é o alvo a ser alcançado, esses argumentos justificativos foram utilizados pelos sujeitos que consideraram que as avaliações no curso superior de agronomia são diferentes em relação a outros cursos.

Como está evidente nos comentários dos professores P<sub>5</sub> e P<sub>14</sub>.

**P<sub>5</sub>** - é um curso bastante teórico, já que formamos engenheiro agrônomo, um bacharelado em engenharia... Contudo, o acadêmico tem uma percepção muito prática do curso, praticamente um técnico em agronomia. Do ponto de vista dos acadêmicos interessam mais as questões de aplicabilidade, mas o curso foi escrito tendo em vistas a formação de um engenheiro bacharel, por isso é um curso diferente e a ênfase sobre a aprendizagem de conceitos é necessária – claro para os professores que conhecem o PPC do curso apenas.

**P<sub>14</sub>** - Agronomia é uma formação profissional, o mercado de trabalho é muito competitivo e muitos deles creem que o diploma seria a solução de seus problemas, mais isto não é fato, estamos trabalhando para que este profissional consiga obter sucesso no mundo fora da instituição; a avaliação é meio para detectarmos onde ele esta com dificuldades e então suprimos esta lacuna.

Os professores contrários a essa opinião, foram categóricos em dizer que não há especificidade para se fazer avaliação no Curso de Agronomia, porque a dinâmica da avaliação é semelhante a qualquer outro curso de graduação, apesar do resultado levemente favorável a especificidade da avaliação da aprendizagem. Igualmente justificou o professor P<sub>5</sub>.

**P<sub>5</sub>**- É semelhante a qualquer outro curso de graduação.

Analisando o PPC e as normativas do *Campus*, ambos não sugerem atributos específicos para verificar a aprendizagem, ao contrário todos os atributos constados nesses documentos estão adequados a LDB em vigor. Dentro dessa discussão, considerando que todos os cursos de graduação são semelhantes, no ensino superior o ato de verificar a aprendizagem, deve ser visto como uma prática indispensável para permitir o aluno a construir o conhecimento e não reproduzir, independente que o conhecimento seja prático ou teórico (OLIVEIRA; SANTOS, 2005).

No sistema educacional, notas e conceitos são representações de medidas utilizadas para afirmar se o aluno aprendeu ou não (HOFFMANN, 1996). “A nota e o conceito não é o objetivo do ensino apenas expressa níveis de aproveitamento escolar em relação aos objetivos propostos” (LIBÂNEO, 1994, p.217).

Em tese, esses recursos é a síntese dos resultados obtidos pelos alunos nos processos avaliativos no decorrer de um período de tempo. Há teóricos que defendem notas e conceitos como sendo o ideal para representar o conhecimento de forma qualitativa e quantitativa (BORDENAVE, PEREIRA, 2010, p.269) e também há os que não defendem o uso de notas e conceitos, por que, são recursos classificatórios excludentes (LUCKESI, 2011).

Para Esteban (2008, p.8), “a reflexão sobre avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela a reflexão sobre a produção do fracasso/ sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social”.

No IFMT *Campus* Confresa, o sistema de registro adotado é a nota para todos os cursos. Dentre esse contexto, sabendo que nota e conceitos estão interligados com o ato de avaliar a aprendizagem, na Q<sub>10</sub> deste trabalho, pretendeu-se saber qual seria preferência dos indivíduos investigados entre nota e conceito, e na Q<sub>13</sub> se existia alternativa ao sistema.

Através da Q<sub>10</sub> perguntou-se: Você [professor] prefere notas ou conceitos? Por quê? Na tabela 5 estão percentualmente apresentadas preferências dos professores do curso de agronomia por notas ou conceitos.

**Tabela 5:** Preferências dos professores de agronomia por notas ou conceitos.

Respostas	Porcentagem
<i>Notas</i>	71%
<i>Notas/conceitos</i>	19%
<i>Conceitos</i>	00%

Fonte: o próprio autor.

Analisando a tabela 5, observou-se que 71% dos professores adotam a nota no registro de suas avaliações, 19% utilizam os dois sistemas (notas e conceitos), e não houve opção pelo uso isolados de conceitos entre os indivíduos.

Há evidências nos resultados, que a opção dos sujeitos entre o uso da nota ou do conceito está atrelada ao entendimento dicotômico entre objetividade e subjetividade, onde prevalece a concepção de que a nota é eficaz, porque é objetiva.

No dia-a-dia do magistério, os professores intuem a natureza imbricada da subjetividade humana. No entanto, as regras que delimitam o ensino seguem as orientações objetivistas, racionalistas, uniformizantes, burocratizantes, economicistas, excludentes. Assim é quem tem prevalecido a Pedagogia Tradicional (SANTOS, 2003, p.52).

Neste entendimento de objetividade, as notas passam a ser confundidas com a própria avaliação da aprendizagem. Esta situação é revelada pelo fato de muitos docentes, até de forma inconsciente, propõem aos alunos seus trabalhos de estudos para que “melhorem a nota” e não para que “melhorem a aprendizagem” (LUCKESI, 2011, 407).

Concernente a essa discussão, a visão inserida entre os professores P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> e P<sub>15</sub> é que o conceito pode induzir a erros de avaliação, porque é passível de interpretação.

**P<sub>2</sub>** - Notas. Vejo que é a forma mais justa de avaliar os pontos fortes e fracos do aluno. Atribuir um conceito (Aprovado ou Reprovado), o professor pode errar e ser injusto com o aluno. Por exemplo, um aluno com enormes dificuldades em Cálculo I, o professor comete o erro de aprová-lo sem adquirir o conhecimento necessário para cursar Cálculo II. A partir de então, esse aluno reprova várias vezes em Cálculo II. Isso significa que não houve a construção da base necessária de conhecimentos para esse aluno cursar Cálculo II sem maiores dificuldades. Vejo “Conceito” como algo subjetivo, e “Nota” como algo objetivo.

**P<sub>3</sub>** - Notas porque é mais objetivo e consigo compor nota com varias avaliações, somando tudo.

**P<sub>15</sub>** - Prefiro notas. Prefiro o quantificável, o numérico, o preciso ao invés do subjetivo, passível de interpretação.

Os sujeitos que utilizam os dois recursos (notas e conceitos) justificaram que não existem diferenças entre eles, por que ambos são ajustados em uma escala numérica. Como observado nas respostas dos professores P<sub>4</sub>, P<sub>6</sub> e P<sub>10</sub>.

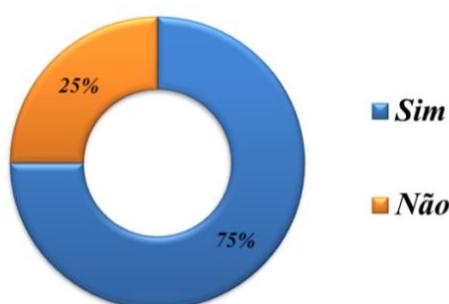
**P<sub>4</sub>** - Tanto faz, pois o conceito pra mim é mesma coisa em vez de colocar números vc letras, portanto quem tem conceito A é aluno nota 10. Resumindo é isso.

**P<sub>6</sub>** - Procuo utilizar os dois, pois acredito que alguns conceitos tem que ser medidos de maneira qualitativa, já outros podem ser medidos quantitativamente.

**P<sub>10</sub>** - Acredito na indiferença, pois ambos podem ser adequados em uma tabela de valores.

Continuando a reflexão entorno das notas e conceitos, através da Q<sub>13</sub>, buscou saber dos indivíduos investigados se eles conheciam alguma alternativa as esses sistemas de registro de desempenho acadêmico. O Gráfico 4 representa percentualmente as repostas da Q<sub>13</sub>, que indagou: Além das notas e conceitos você acha que tem outras formas de um professor avaliar o seu aluno? Quais?

**Gráfico 4:** Para notas e conceitos, existem alternativas?



Fonte: o próprio Autor.

No gráfico Q<sub>13</sub>, nota-se que 75% afirmam que não existem outros sistemas para avaliar (registrar) de notas e conceitos, percentual superior aos 25% que declararam que conheciam outros sistemas. Por exemplo, estes valorizam a extensão tecnológica.

Para os professores que afirmaram que não existem alternativas para o sistema de notas e conceitos, porque ambos reduzem a medidas numéricas, como enfatizou o P<sub>12</sub>:

**P<sub>12</sub>** - Não, essas são as mais difundidas e corretas, e no final tudo se converte em números.

Segundo o professor P<sub>2</sub>, a extensão tecnológica é uma opção qualitativa para se avaliar o aluno.

**P<sub>2</sub>** - Sim. Notas e conceitos são formas de avaliação quantitativa e qualitativa da aprendizagem. Simultaneamente, o professor poderá avaliar qualitativamente, o interesse do aluno, habilidades em atividades práticas, a participação do aluno na comunidade, por exemplo, transferindo tecnologia e conhecimentos adquiridos na escola, e avaliando sua participação em pesquisas experimentais e de campo.

Atributos e instrumentos avaliativos sugeridos pelos sujeitos como sendo alternativas para o registro do desempenho acadêmico dos alunos foram: seminário, frequência, pesquisa (revisão bibliográfica), participação, observação diária do aluno, avaliações práticas em campo, comprometimento, iniciativa, empreendedorismo, pró-atividade, maturidade e participação.

Examinado as repostas da Q<sub>13</sub>, percebe-se que os indivíduos investigados confundem registros de avaliação com instrumentos avaliativos ou atributos a serem avaliados no aluno. Quando se pergunta na Q<sub>13</sub>: [...] há outras formas de um professor avaliar seus alunos? É no sentido anotar, registrar o processo avaliativo. Existe alternativas ao sistema, o professor

poder valorizar a qualidade através de rendimentos – “inferior, regular, bom, muito bom excelente” (LUCKESI, 2011, p. 406).

Independente dos recursos utilizado para registrar o conhecimento adquirido pelo aluno, o diferencial vai está no educador que existir no professor. Porque,

Embora a discussão sobre a “expressão dos resultados” dos alunos seja muito mais séria do que se definir por nota ou conceito, acredito que a adoção de conceitos significa uma maior amplitude em termo de representação. Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso de conceitos evita o estigma da precisão e arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas (HOFFMANN, 1996, p.52).

Uma das tarefas inerentes à aprendizagem é o exercício constante e contínuo do diálogo. “A relação dialógica entre professores e alunos é um marca na pedagogia moderna e um fator que jamais pode ser ignorado, negligenciado ou cerceado” (FILHO, 2010, p. 39).

Embora a relação professor/alunos envolva um conjunto de dimensões da natureza humana, ao estabelecerem interações na sala de aula aos professores ignoram o processo de construção do conhecimento, abstraem a importância da subjetividade, despersonalizaram os alunos e lhes atribuem apenas a função de assimilar o saber que é transmitido através da memorização e reprodução (SANTOS, 2003, p.53).

Promover a aprendizagem após uma avaliação ocorre quando as arestas das dúvidas são aparadas através do dialogo, por isso é importante que haja o *feedback* do professor para com a turma, não só para comentar as repostas da avaliação, mas sim consolidar o conhecimento que o aluno já construiu e oportunizar a revisão de conteúdo. Porém, o *feedback* da avaliação não pode ser a conclusão do processo avaliativo, mas a partida para o sucesso escolar do aluno.

Indiscutivelmente, a prática do *feedback* influencia na conformação e transformação da consciência do avaliador como do aluno. Ambos podem superar deficiências estabelecidas durante o processo de ensino aprendizagem, no contexto de embates ocorridos em sala de aulas, nos quais ocorre a melhora na capacidade de análise e reestruturação mental das pessoas justamente ao participarem da dinâmica de discussão de conceitos, normas, valores e hierarquia (SANTOS, 2003).

Diante desse fato, na Q<sub>16</sub> buscou-se compreender qual seria a percepção dos indivíduos investigados em relação ao *feedback* do conhecimento, que foi verificado através de determinado instrumento avaliativo. Por isso, indagou-se aos professores: Você acha importante dar um retorno/*feedback* para as suas turmas sobre avaliações realizadas e resultados obtidos? Justifique.

Os professores foram unanimes em suas repostas, em afirmarem que fazem comentários (*feedback*) sobre o conhecimento abordado e os resultados obtidos na avaliação da aprendizagem. Analisando as justificativas, perceber-se que o *feedback* é utilizada como diagnóstico para “redimensionar a aprendizagem” (SANTOS, 2003, p.74) dos alunos e a metodologia do professor, sendo o ponto de partida para reconstrução de novos conhecimentos. Percepção que estar de acordo com as justificativas dos professores P<sub>7</sub>, P<sub>8</sub> e P<sub>5</sub>:

**P<sub>7</sub>** - Sim. Porque a avaliação deve ser ponto de partida e não o fim da linha!

**P<sub>8</sub>** - Sim. Há métodos de avaliação que funcionam melhor para uma turma e não é legal para outras. Esse feedback auxilia o professor na tomada de decisão quanto ao mais adequado para o momento.

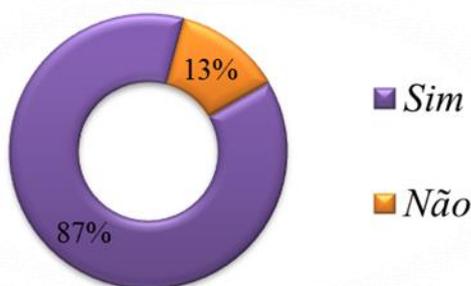
**P<sub>5</sub>** - sim, pois tendo em vista que a avaliação é diagnóstica, podemos perceber que após o exame da aprendizagem dos alunos podemos inferir mudanças.

Em suma, percebemos que a intenção do *feedback* é promover a reflexão diagnóstica, para verificar a eficiência da metodologia adotada pelo professor para ensinar, identificar e recuperar deficiências de aprendizagem individuais ou coletiva.

Por isso, percebemos que todos os professores reconhecem a importância do *feedback* no contexto da avaliação da aprendizagem, porém este entendimento leva-nos ao dilema da recuperação da aprendizagem no ensino superior. A priori a prática nas instituições acadêmicas é o uso da prova final como uma nova oportunidade para o aluno que não conseguiu a média de aprovação. Por isso não é comum abordar a recuperação no ensino superior, como é abordado no ensino médio.

No entanto, existem recomendações nessas instituições acadêmicas que a recuperação seja de conteúdo e paralela no decorrer da disciplina, assim como é normatizado no IFMT *Campus* Confresa pela Portaria nº 017, 018 de maio de 2011, artigo 2º e inciso IV (Anexo A). A aplicabilidade dessa normatização sobre recuperação no curso de agronomia do *Campus* é polêmica, por isso procurou-se saber na Q<sub>17</sub>, se professor de agronomia acreditava em recuperação. O Gráfico 5 apresenta a percepção do professor em relação a recuperação.

**Gráfico 5:** Você [professor] acredita em recuperação?



Fonte: o próprio Autor.

Observando o gráfico nota-se que 87% dos professores acreditam na recuperação, percentual consideravelmente superior a 13% que não acreditam na recuperação.

Apesar do significativo percentual dos sujeitos que acreditam na recuperação de conteúdo pelo aluno, estes admitem que o sucesso deste processo dependa quase que exclusivamente do aluno. A recuperação deve ser planejada pelo professor e o aluno não irá recuperar diretamente a nota, mas o conteúdo. Justificativa que estão evidentes nas repostas dos professores, P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>6</sub>, P<sub>8</sub>, P<sub>14</sub> e P<sub>15</sub>.

**P<sub>2</sub>** - Sim, depende do interesse do aluno. E desde que seja realizada durante todo o período de estudos, de forma organizada e criteriosa. O calendário escolar deve ser organizado para que esta forma de avaliação de fato aconteça, pois requer dedicação do professor (aulas-extras) e do aluno. Só não é possível a recuperação formal para o aluno desinteressado. A recuperação depende não só do professor.

**P<sub>4</sub>** - Sim. Caso haja dedicação do aluno principalmente.

P<sub>6</sub> - Sim acredito. Mas às vezes ela deve ser conduzida de uma forma individual, pois só aplicar uma prova com o conteúdo de todo o bimestre ou semestre, em minha opinião não está recuperando ninguém.

P<sub>8</sub> - É outro tema complexo! Acredito! Mas para que cumpra seu papel, tem que haver vontade mais da parte do aluno do que do professor. E acredito na recuperação pela vontade de aprender, não para conseguir nota.

P<sub>14</sub> - Sim, muitos tratam a recuperação como um castigo para o aluno que não foi bem, isto é um erro gravíssimo, pois, deve ser tratada como uma segunda oportunidade para que o aluno tenha um melhor desempenho durante o ano, não reter estes alunos cria-se uma legião de semianalfabetos diplomados, onde como o diploma na mão, não tem a ascensão social prometida pelos sistemas de educação e governos, pois não consegue concorrer de igual pra igual com outras pessoas. E o pior, deixa de ser responsabilidade do Estado.

P<sub>15</sub> - Sim. Acredito que o aluno pode se recuperar, depende mais dele que do professor, depende da sua força de vontade. O professor funciona mais como um incentivador, um guia.

P<sub>16</sub> - Sim. Trabalhamos com pessoas cada um vive um momento particular na vida a cada dia. Isso influência na aquisição do conhecimento (aprendizagem). Desta forma, o que hj é impossível de aprender, amanhã será possível.

Para a minoria que não acreditam na recuperação, justificaram que o aluno receberá só mais tempo para estudo.

P<sub>3</sub> - Não, so da mais tempo para ele estudar mais.

Em suma, entenda-se que os processos pedagógicos da recuperação tem que ser desvinculados da cultura focada nas notas como sendo o fim para a continuação formal nos estudos. E vinculem-se no sentido do conhecimento e não devem estar condicionado a uma mera exigência para obter nota para certificação. Compreenda-se que a recuperação da aprendizagem é imprescindível para que o aluno construa a suas competências profissionais para colocar-se a serviço da sociedade em geral, por isso o professor não pode ser abdicar da responsabilidade de providenciar condições para que a aprendizagem possa ocorrer (SORDI, 2005, p.25)

### **3.2.2.2 Os Instrumentos de Avaliação na Prática dos Professores.**

Avaliar faz parte do cotidiano de nossas vidas, avalia-se para contrastar quantidades e/ou qualidades, para qualificar desempenhos, para acompanhar metas, para comparar situações, para comparar dinâmicas, para propor padrões, para distribuir expectativas, para permitir/barrar/progressão, para evitar excessos/carências e para prevenir (DEMO, 2005).

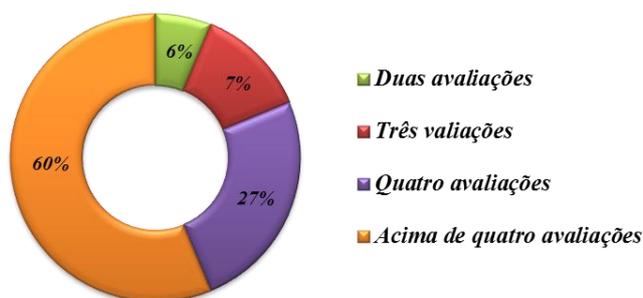
Para quantificar ou qualificar as nossas percepções sobre o que está sendo avaliado é necessário o uso de instrumentos com máxima precisão possível, para que o diagnóstico seja correto. Quando um instrumento quantifica os elementos de um material tangível, o resultado é concreto objetivo, porém ha situação que é necessário medir o intangível, para diagnosticar objetivando o subjetivo. Porém para Luciano Luckesis (2011, p.417) “Na verdade, ao nosso ver, não existe avaliação quantitativa, mas somente qualitativa, pelo fato de que, constitutivamente, a qualidade é atribuída tendo por base uma quantidade”.

Esta reflexão direciona-se aos celebres dilemas da avaliação, como avaliar? Qual ou quais os instrumentos mais eficaz para verificar a aprendizagem do aluno? Estes dilemas estão incorporados no seio da escola.

Limitando-se ao universo desta pesquisa, com a pretensão de encontrar respostas ao questionamento anterior, procurou-se conhecer nesta categoria, quais seriam os recursos didáticos instrumentais utilizados pelos professores de agronomia para verificar a aprendizagem de seus alunos. Em busca deste objetivo, as análises e as discussões das respostas das questões (Q<sub>4</sub>; Q<sub>5</sub>; Q<sub>6</sub>; e Q<sub>8</sub>) foram agrupadas nesta categoria: Os instrumentos avaliativos no contexto da prática do professor de agronomia.

Intentando-se saber qual seria a frequência que os professores de agronomia avaliavam os seus alunos em uma disciplina, através da Q<sub>4</sub> perguntou-se a estes: Quantas avaliações você [professor] formula [aplica] por semestre? O Gráfico 6 apresenta a frequência de avaliações formuladas por disciplina em um semestre.

**Gráfico 6:** Frequência de avaliações aplicadas por semestre.



Fonte: O próprio Autor.

Percebemos que 60% dos professores formulam/aplicam acima de quatro avaliações por semestre, 27% consideram que quatro avaliações são o suficiente, porcentagem superior aos 7% que formulam três avaliações e aos 6% que formula duas avaliações por semestre.

Apesar de que a maioria dos entrevistados formula acima de quatro avaliações por semestre, no entanto, a quantidade de avaliações aplicadas no semestre não é sinônimo de eficiência para mensurar a aprendizagem, porque depende do tipo de instrumento e do que se pretende avaliar

O fato dos professores aplicarem no mínimo duas avaliações no decorrer do semestre atendem a orientação normativa do artigo 2º da Portaria 017, de 18 de maio de 2011. “Art. 2º - O professor terá que utilizar no mínimo dois instrumentos avaliativos, com duas avaliações para os cursos semestrais e quatro avaliações nos cursos anuais.”

**P<sub>8</sub>** - Antigamente usava 2 ou 3, mas hoje vejo a necessidade de mais avaliações. Para o professor, é muito incômodo, é mais trabalho, porém para o aluno é melhor!

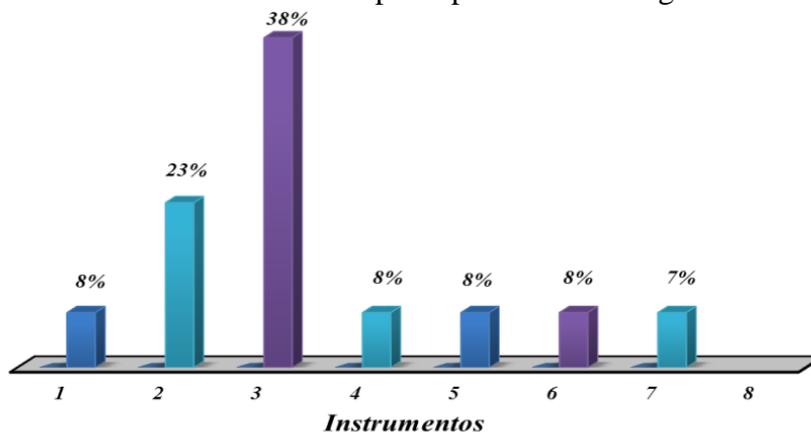
Entende-se que a quantidade avaliações a serem feitas e os instrumentos a serem utilizado depende da particularidade da disciplina, por exemplo: carga horária, há uma lógica quanto maior a carga horária maior a quantidade de conteúdo a ser abordado ou maior grau de dificuldade para trabalhar o conhecimento.

Em continuidade com a questão anterior, procurou-se conhecer quais eram os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores de agronomia. A partir das

respostas da Q<sub>5</sub>, listou-se que os mais utilizados são: prova, seminário, pesquisa, portfólio, auto avaliação, frequência e produção de texto.

Entretanto, conforme apresentado no Gráfico 7, há variação de preferência quanto ao uso desses instrumentos pelos sujeitos investigados.

**Gráfico 7:** Uso de instrumentos avaliativos pelos professores de agronomia.



1 - Prova. 2 - Prova; seminário. 3 - Prova; seminário, pesquisa. 4 - Prova; seminário; portfólio; pesquisa. 5 - Prova; pesquisa. 6 - Prova; seminário, outros. 7 - Outros

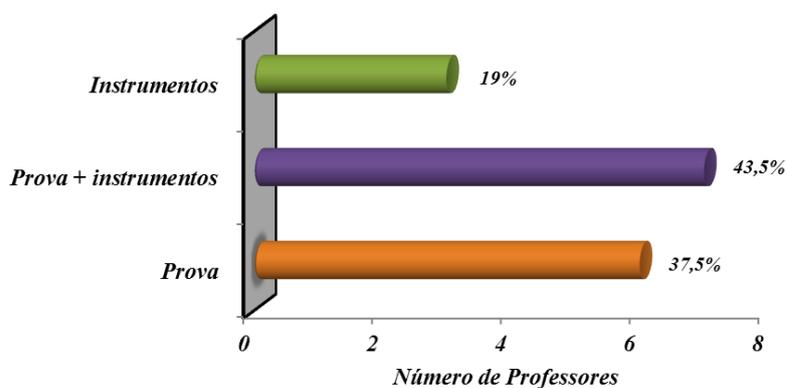
Fonte: o próprio autor.

Verificando o gráfico percebemos que 38% dos professores utilizam prova, seminário e pesquisa para avaliarem os seus alunos; 23% optam em utilizar prova e seminário e 8% optam prova e pesquisa; 8% utilizam um único instrumento avaliativo que é a prova; enquanto 8% professores preferem mesclar entre instrumentos clássicos e inovadores, como prova, seminário e portfólio; no entanto 7% optam por instrumentos não clássicos como auto avaliação e frequência.

Como esperado (por fatores históricos do sistema educacional), a prova prevalecesse sobre os outros instrumentos. Entretanto o uso de seminários e pesquisa é comum no curso de agronomia. A auto-avaliação é um elemento novo nesse cenário.

Sabendo que os professores formulam mais dois instrumentos avaliativos, sendo a prova, seminário e pesquisa os mais utilizando, também na Q<sub>6</sub> pretendeu-se conhecer qual ou quais seriam os instrumentos ideais para avaliar a aprendizagem do aluno, de acordo com o olhar do professor pesquisado. O Gráfico 8 representa a síntese dessa questão.

**Gráfico-8:** Instrumentos ideais para avaliação.



Fonte: o próprio Autor.

Ponderando os resultados apresentados no Gráfico 8, para 37,5% dos professores a prova é o instrumento ideal para se avaliar; percentual inferior aos 40% dos professores que afirmam que o ideal é verificar o aprendizado através de prova e de outros instrumentos avaliativos. Ao contrário ao uso de prova associado ou não com outros instrumentos, 20% dos professores consideram outros instrumentos mais eficientes do que a prova.

Além da prova, os instrumentos citados nas Q<sub>6</sub> foram: auto avaliação, lista de exercícios, portfólio, pesquisa e seminário. Alguns desses instrumentos foram isoladamente citados como o ideal (pesquisa, auto avaliação) ou associados entre si, entretanto 40% dos professores usam esses instrumentos conjugados com a prova.

Para o professor P<sub>2</sub>, a conjugação entre prova, seminário, pesquisa e outro instrumentos, são recursos ideais para promover a avaliação da aprendizagem.

**P<sub>2</sub>** - O instrumento ideal dependerá do conteúdo ministrado, e do objetivo da disciplina. O professor poderá se utilizar de cada instrumento como os seguintes objetivos: - Provas: para avaliar a capacidade de síntese, a formação das idéias e raciocínio lógico do aluno. - Seminários: para que estimule o aluno a pesquisar, treinar e adquirir a habilidade de falar em público. - Pesquisa: para que o aluno adquira o hábito de investigar, desenvolver novas ideias num infinito universo do conhecimento e produzir algo novo a benefício da sociedade. - Trabalho escrito: para que o aluno treine sua redação e organização de ideias sobre determinado tema.- Projeto: para que o aluno seja capaz de planejar, quantificar e dimensionar algo que queira colocar em prática. Ex: projeto de um sistema de irrigação.- Relatório e exercícios individuais: para assimilar melhor os conteúdos e facilitar o conhecimento. Ex: relatório de aula prática ou visita técnica, exercício de fixação.

No cotidiano da formação agrônômica é comum o uso destes instrumentos avaliativos, alternativos a estes o professor P<sub>5</sub> apresenta como ideal a auto avaliação do aluno.

**P<sub>5</sub>** - A auto-avaliação, se conduzida com técnicas adequadas poderá inferir ao aprendiz a responsabilidade pelo ato de medir progressão na aprendizagem, e desta forma, aumentar interesse e participação.

No véis que o conhecimento deve ser construído e não reproduzido, o professor P<sub>8</sub> apresenta como ideal a pesquisa.

**P<sub>8</sub>** . A pesquisa é ideal pois estimula a curiosidade do aluno em buscar mais informações sobre um determinado assunto, e isso significa que este aluno jamais esquecerá o que ele descobriu. O problema é que os professores não são capacitados para usar outros instrumentos avaliativos que não seja a prova, ou em alguns casos, simplesmente não aceitam.

A prova é o instrumento que prevalecesse no sistema, considerando a soma dos percentuais do uso isolado e conjugado desse instrumento, chega a 80% o percentual de professores que consideram esse instrumento como o ideal. Para os professores P<sub>3</sub> e P<sub>15</sub>.

**P<sub>3</sub>** - a prova “faz com que o aluno busque mais e não se acomode”.

**P<sub>15</sub>** - a prova “Permite diagnosticar o conhecimento construído pelo aluno com maior precisão que os outros métodos.”

Concernente as questões anteriores, a Q<sub>8</sub> aponta-nos a outra reflexão, qual seria a opinião dos professores de agronomia referente a existência de instrumentos avaliativos que determinam a aprendizagem do aluno. Nesta questão, compreenda-se que mensurar, aferir, averiguar são diferentes de determinar no sentido definir.

Examinando os depoimentos dos professores, os quais responderam a pergunta da Q<sub>8</sub>: Existe algum instrumento de avaliação que pode determinar a aprendizagem do aluno? Qual? Percebemos que a tendência a afirmarem de que o conjunto de instrumentos avaliativos pode determinar a aprendizagem. Conforme representado no Gráfico 9.

**Gráfico 9:** Que instrumento de avaliação que pode determinar a aprendizagem do aluno? Percepção do professor.



Fonte: o próprio autor.

Nota-se que para 69% dos professores existe quando são usados vários instrumentos avaliativos, estes podem determinar a aprendizagem do aluno. No entanto para 31% dos professores a prova é o recurso que mais se aproxima da determinação.

Os professores P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub>, P<sub>8</sub>, P<sub>12</sub> além de afirmar que a aprendizagem está condicionada ao professor e o aluno, avaliação é somente um indicador para aferir se houve aprendizagem, também relatam que o uso de vários instrumentos pode sim contribuir na aprendizagem e não determinar. Contudo, alguns professores como P<sub>15</sub>, declaram que não existe um instrumento determinista da avaliação, a prova pode chegar próximo.

**P<sub>4</sub>** - todos os instrumentos ajudam no aprendizado do alunos, uns mais outros menos. Importante: acredito que a avaliação não determina o aprendizado, o aprendizado está condicionado no professor e dedicação do aluno. A avaliação somente vai identificar se o aluno teve êxito nas aulas e nos estudos independente de qualquer método avaliativo.

**P<sub>5</sub>** - Não há determinismo na aprendizagem, mas uma avaliação pode sim indicar aprendizagem ou não.

**P<sub>8</sub>** - Acredito que não! O mais próximo que se consegue disso é um conjunto de instrumentos que vai desde a prova (meio mais comum e conhecido) até as discussões/debates.

**P<sub>12</sub>** - Todos os métodos são válidos depende da habilidade dos profissionais em identificar qual é o mais eficiente para cada disciplina ou para cada aluno, ou seja para cada especificidade.”

**P<sub>15</sub>** - Não existe. O que mais se aproxima é a prova.

Em suma, entende-se que os instrumentos avaliativos inadequados e mal elaborados ou como os adequados e bem elaborados pode sim determinar aprendizagem do aluno, porque uma das funções da avaliação é “determinar o quanto e em que nível de qualidade que está sendo atingidos os objetivos, são necessários instrumentos e procedimentos de verificação adequado” (LIBÂNEO, 1994, p.204). “O ato de avaliar exige do professor a elaboração de instrumentos adequados, do ponto de vista da investigação do desempenho do estudante [...] E do estudante exige estudo, dedicação, investimento, aprofundamento, busca dos melhores resultado” (LUCKESI, 2011, p. 425).

### **3.2.2.3 Avaliação da Aprendizagem: Caráter Disciplinar**

Avaliação é dos elementos complementar e indispensável na relação professor aluno, trata-se do equilíbrio entre autoridade docente e autonomia discente (FILHO, 2010, p. 40). Por isso, é necessário que ambos conheçam suas responsabilidades no processo de construção do conhecimento. Para Paulo Freire (2008, p.88-89):

[...] outro saber indispensável à prática educativo-crítica é de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina. Resultado da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. [...] Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade e liberdade.

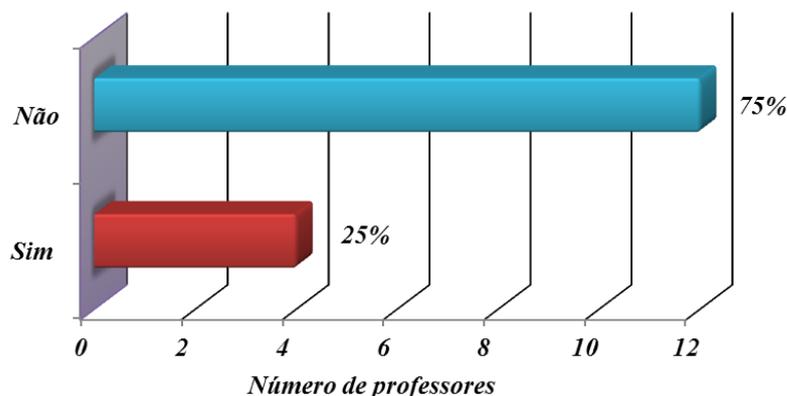
Há relatos na literatura, de casos de autoritarismo no sistema educacional, onde professores utilizam avaliação como instrumento para perseguir, punir, disciplinar o aluno ou a turma (HOFFMANN, 1996). Esta reflexão enviou-nos a questionar sobre o uso da avaliação como caráter disciplinador no universo desta pesquisa.

Por isso, almejando verificar a existência do uso da avaliação da aprendizagem em outras funções diferentes do aprender, tais como caráter disciplinar. Duas perguntas (Q<sub>9</sub>, Q<sub>15</sub>) foram feitas aos sujeitos investigados, a primeira abordava o uso da avaliação para resolver o caso de indisciplina e a segunda a avaliação no contexto relação professor/aluno.

Não diferente dos demais cursos superiores, também a momentos que alunos do curso de agronomia manifestam insatisfações por causa das avaliações da aprendizagem que seguem “o modelo tradicional, que estabelecem uma relação de poder que exclui o diálogo” (OLIVEIRA, SANTOS, 2005, p. 40).

Concernente a esse assunto avaliação e disciplina, na Q<sub>9</sub> procuramos saber dos sujeitos investigados se em algum momento eles usaram a avaliação para resolver casos de indisciplina? O Gráfico 10 apresenta a síntese das respostas dessa questão.

**Gráfico 10:** Uso da avaliação como caráter disciplinar por professores do curso de agronomia.



Fonte: o próprio autor.

No Gráfico 10, observamos que 75% dos professores não utilizaram a avaliação como caráter disciplinar, percentual superior aos 25% dos que usaram a avaliação para resolver casos de indisciplina.

Para o professor P<sub>2</sub>, a indisciplina pode ser corrigida através da prática docente cotidiana do contexto sala de aula:

**P<sub>2</sub>** - Não. Professor e alunos devem utilizar a avaliação (prova) como algo normal para que o processo ensino aprendizagem de fato ocorra. Por outro lado, numa turma de alunos mal avaliada, é provável que surja casos de indisciplina. Ex: um professor que não registra a frequência dos alunos às aulas, a aprendizagem pode se tornar deficiente, devido ao alto índice de ausência dos alunos, já que os mesmos não reprovarão por falta às aulas. Nesse caso, a recuperação se torna difícil para ambos. Avaliação não significa punição. Significa atingir um objetivo.

O professor P<sub>5</sub> concorda com o uso da avaliação para estabelecer a disciplina na escolar.

**P<sub>5</sub>** - Embora todo mundo negue, fazemos e faço sim. No caso de pedir uma auto-avaliação posso com isso querer chamar atenção para casos de omissão na construção da aprendizagem, fazendo por exemplo uma avaliação coletiva, onde podem ser expressos verbalmente os casos de efetivo interesse percebidos pelo coletivo. Tenho em mente que o controle social existe, a liberdade é questão de percepção, e que nós temos sim necessidade de domínio sobre o processo de aprendizagem e isso se insere na disciplina escolar.

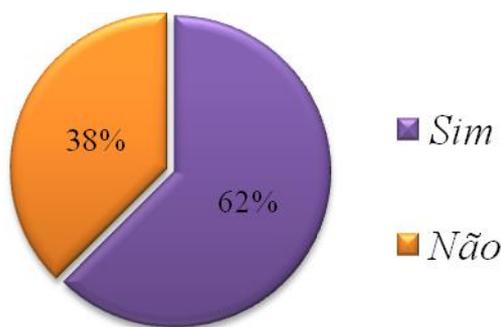
Durante o processo de ensino aprendizagem vários elementos são determinantes na relação interpessoal entre professor aluno. Podemos citar a concepção de ensino e aprendizagem, inserida no ambiente microssocial da sala, se o professor adota pensamentos behavioristas que valoriza o comportamento do aluno em realizar atividades acadêmicas ou neobehaviorista, onde a reponsabilidade de ensinar cabe ao docente e de aprender ao aluno (VASCONCELOS, PRAIA, ALMEIDA, 2003).

A sala de aula é um ambiente dinâmico e tenso, onde multi-realidade se convergem por algumas horas a uma única realidade e qualquer momento pode ocorrer a instabilidade na relação entre os sujeitos. Frequentemente essa instabilidade, surge com o autoritarismo, a incompreensão, a insegurança do professor ou da indisciplina e desmotivação do aluno. Como

dito anteriormente o dialogo é essencial para fortalecer o equilíbrio ou a estabilidade dessa relação.

Será que a avaliação pode interferir na relação professor aluno? Buscando conhecer qual seria a visão dos professores a essa questão, perguntou-se: Você acha que a avaliação pode afetar a relação professor-aluno? As respostas da Q<sub>15</sub> estão representadas no Gráfico 11.

**Gráfico 11:** Avaliação pode interferir na relação professor-aluno.



Fonte: o próprio autor.

Observando o gráfico nota-se que 62% dos professores expressaram que a avaliação não pode interferir na relação entre professor e aluno, outro lado 38% dos professores afirmaram que avaliação pode sim interferir nessa relação.

Segundo o professor P<sub>2</sub> a avaliação só beneficia o aluno.

P<sub>2</sub> - Não. A avaliação é algo que só traz benefícios, principalmente para o aluno.

Para os professores P<sub>3</sub>, P<sub>5</sub>, P<sub>6</sub> e P<sub>8</sub>, afirmaram que notas baixas, particularidade da turma, punição e formação profissional inadequada são elementos que afetam a relação professor aluno.

P<sub>3</sub> - Sim. Pois o aluno fica com raiva do professor quando leva nota baixa.

P<sub>5</sub> - Sim. Cada professor deixa transparecer seu conceito de avaliação depois de trabalhar em uma turma.

P<sub>6</sub> - Sim, pois na maioria das vezes ele entende que a avaliação é uma punição e não um componente do processo que serve para adaptar alguma metodologia de ensino que está sendo usada e não alcançou o resultado esperado, que pode ser observado por meio da avaliação.

P<sub>8</sub> - Se não houver respeito entre as partes, e o professor entender a avaliação como um instrumento punitivo, sim!

P<sub>12</sub> - Os alunos tem que enxergar que a competição lá fora sempre busca os melhores, então eles tem que buscar ser os melhores, independente da relação professor-aluno existe o fator: "que tipo de profissional vou ser no futuro"?, isso tem que ficar claro nas aulas, para se obter bons resultados nas avaliações."

Avaliação da aprendizagem é um desafio a ser superado no sistema escolar. Como avaliar? Quando avaliar? Qual instrumento a ser utilizados? São questões que a literatura apresenta instruções teóricas, que se divergem entre si, diante das notas, das provas, dos objetivos e subjetivos. Neste cenário cabe ao professor encontrar o ou os procedimentos avaliativos inovadores que possam diagnosticar a aprendizagem individual ou coletiva dos alunos, sempre valorizando e respeitando-os como seres humanos.

A experiência do docente e a capacidade deste em usar os recursos didáticos além dos muros da escola, são elementos essenciais para construir procedimentos avaliativos que não só diagnostica e sim promove a aprendizagem (HOFFMANN, 1996; ESTEBAN 2008, FERREIRA, 2008; LUCKESI, 2010).

Diante desse entendimento, inseriu-se uma pergunta no questionário, com a intensão de conhecer as experiências significativas que professores de agronomia tiveram com a avaliação da aprendizagem. E assim, na Q<sub>14</sub> perguntou-se a estes: Você tem alguma experiência interessante em sala de aula sobre o tema avaliação da aprendizagem?

Entre as respostas, 12 professores afirmaram que não tiveram experiência significativa (interessante) com a avaliação da aprendizagem; 03 se posicionarem que tiveram experiência significativa; e 01 se absteve em responder.

Para os professores P<sub>10</sub> e P<sub>12</sub>, que também afirmaram que tiveram experiências interessantes com avaliação da aprendizagem, o uso de diferentes modalidades de avaliação respeita o ritmo de aprendizagem do aluno; e que há correlação entre a frequência do aluno e seu desempenho nas avaliações.

**P<sub>10</sub>** - Sim. Percebi quando das diferentes modalidades de avaliação (práticas e teóricas), que o aprendizado acadêmico pode ocorrer por diferentes formas, dependendo das ferramentas que você disponibiliza e a forma em que se aplica as avaliações. Isso é importante porque assim, pode-se respeitar a diversidade que cada um faz uso para solucionar problemas.

**P<sub>12</sub>** - Sim, sempre noto que os alunos mais faltosos e displicentes atingem os piores resultados nas avaliações e nem sempre tenho tempo para acompanhar individualmente esses casos, devido ao sistema que sobrecarrega os professores e não os valoriza.

Analisando essa realidade entende-se que muitos professores não adotam a avaliação da aprendizagem como prática essencial para incluir o aluno no contexto da disciplina. Nesse caso o planejamento é para o professor atender o programa de uma disciplina, e não para incluir o aluno no processo de construção do conhecimento; e assim o sucesso e o fracasso do aluno pode predestinado na rotina estabelecida pelo docente, por isso que em geral a rotina não é interessante. (BORDENAVE; PEREIRA, 2010).

## 4 CONCLUSÃO

Como avaliar? Quando avaliar? Por que avaliar? Conforme a literatura as respostas a estes questionamentos estão longe de um consenso conclusivo entre os teóricos da avaliação da aprendizagem; assim, percebe-se que cabe ao professor a missão de escolher entre as diversas teorias pedagógicas, o melhor método avaliativo segundo a sua própria concepção. Neste contexto, não foi a pretensão deste trabalho propor soluções a esses questionamentos; outrossim investigou a percepção pedagógica dos professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus* Confresa sobre a avaliação da aprendizagem.

Para alcançar tal objetivo, as informações levantadas durante a pesquisa foram agrupadas nas categorias: a) a avaliação da aprendizagem na ótica do professor de agronomia; b) os instrumentos da avaliação no contexto da prática docente; e c) avaliação da aprendizagem: Caráter disciplinar.

- Entre os professores investigados prevalece a concepção de superioridade do ensino superior em relação ao ensino médio, por isso acreditam que avaliação da aprendizagem tem conotação diferente nestes níveis de ensino; também prevalece a visão entre estes que há especificidade para ser avaliar no curso de agronomia; apesar de que nos documentos examinados neste trabalho, não consta que exista atributos específicos para verificar a aprendizagem dos alunos nesse curso.

- Para maioria dos professores a nota é eficaz na mensuração/verificação do conhecimento escolar; que uso de feedback após a avaliação favorece a aprendizagem; e que a recuperação deve ser desvinculada da cultura focada nas notas e vincular ao sentido de recuperar conteúdo.

- Também, percebeu-se distinção conceitual entre de professores que concordam que avaliação da aprendizagem serve para diagnosticar a aprendizagem e os que propõem a esta caráter instrumental. Entretanto há ambos possuem o consenso que o processo avaliativo pode interferir na aprendizagem do aluno.

- A quantidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores de agronomia depende da particularidade de cada disciplina; contudo os mais utilizados são: prova, seminário, pesquisa, portfólio, frequência; sendo que o uso da prova prevalece entre os demais; no entanto para a maioria dos professores o ideal seria utilizar vários instrumentos avaliativos no processo de verificação do conhecimento.

Verificando a existência do uso da avaliação de aprendizagem em outras funções diferentes do aprender, tais como caráter disciplinar, percebe se que:

A maioria dos professores não utiliza avaliação da aprendizagem para resolver casos de indisciplinas, porém concordam que a condução inadequada do processo interferir na relação professor aluno. Nesta pesquisa constatou que a maioria dos professores investigados declararam que não tiveram experiências significativas/interessantes com a avaliação da aprendizagem.

Considerando a revisão teórica e a análise e discussão dos resultados feita nessa pesquisa, conclui-se que: o processo de construção da avaliação da aprendizagem no *Campus* Confresa é normatizado via portarias; os professores do curso de bacharelado de agronomia possuem percepções distintas e limitadas sobre a avaliação da aprendizagem.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **A agronomia entre a teoria e a ação.** Revista de Educação Agrícola Superior, Brasília, ABEAS, V.18. n.º.2, p.07-13, 2000.

ANASTASIOU; L.G.C. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino.** Disponível em: < <http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf> >. Acesso em: 03 abr. 2013.

BACKES, D. D. B. **Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções.** 2010. Disponível em: < [http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao\\_doriar.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_doriar.pdf) >. Acesso em: 06 abr. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Ed.70. Lisboa: 1977.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico – prosódico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Cortez, 1974.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.319 – de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento.** Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: < [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=2F00537A2B552E87621FB32D1B42E26A.node2?codteor=417045&filename=LegislacaoCitada+PL+7482/2006](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2F00537A2B552E87621FB32D1B42E26A.node2?codteor=417045&filename=LegislacaoCitada+PL+7482/2006) >. Acesso em: 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do Ensino Agrícola.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>>. Acesso em: 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 60.73, de 19 de maio de 1967.** Brasília, 1967. Disponível em: < [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%2060.731-1967?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2060.731-1967?OpenDocument) >. Acesso em: 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0038-0041\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf)>. Acesso em: 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971.** Brasília, 1971. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) >. Acesso em: 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de

agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino médio. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 05 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional científica e tecnológica**. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <HTTP://lei.direto.com.br/lei-11892.html>. Acesso em: 19 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96**. Parecer nº 5/97. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97)**. Parecer nº 12/97. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Território da Cidadania do Baixo Araguaia**. Disponível em: <[http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixoaraguiamt/one-community?page\\_num=0](http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixoaraguiamt/one-community?page_num=0)>. Acesso em: 05 abr.2013.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.1997.

CANALI, H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio interado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Anais. 2009 Disponível em: [http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI\\_Heloisa.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI_Heloisa.pdf). Acessado em: 06 Jul. 2013.

CARVALHO, M.G.H; CARVALHO, M. A. **Avaliação da Aprendizagem: Uma evolução histórica**. Universidade Federal do Piauí (GT – Ensino Médio e Educação Profissional). Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10\\_5\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

CEFET-MT. **Organização didática**. Cuiabá, MT, 2008.

CHAVES, S. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16.

CHUEIRI, M.S.F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** 2.ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

ESTEBAN, M.T. **A avaliação no cotidiano escolar.** In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 6.ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. (Coleção: Pedagogias em Ação).

FILHO, R. K. **A relação pedagógica entre professores e alunos no curso Técnico em Agropecuária do Campus São Vicente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.** Cuiabá, 2010. Dissertação (Área de Formação de Professores, Organização Escolar e Práticas Pedagógicas) - UFMT.

FREIRE, P. **Extensão e Comunicação.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura)

FERREIRA, J. W. **Avaliação da aprendizagem e outros temas do ensino superior.** Cuiabá: Kcm, 2008.

GARCIA, R.L. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso.** In: ESTEBAN. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 6.ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. (Coleção: Pedagogias em Ação).

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Ática, 1999.

GUIMARÃES, A. P. **Avaliação da Aprendizagem: um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa.** Cuiabá, 2008. Dissertação (área de concentração: Formação de Professores) - UFMT.

HOFFMANN, J. **Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 19.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pontos & Contra Pontos: do pensar ao agir em avaliação.** 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2000.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional,** Mato Grosso, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Agronomia.** Confresa, MT, 2010.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática.** Cuiabá, MT, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 30ª reimpressão. São Paulo-SP: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor)

LIMA, Rodrigo da Costa. **A expansão do ensino profissionalizante no Brasil sob a ótica das teorias crítico-reprodutivistas.** V Encontro brasileiro de educação e marxismo. Florianópolis:2011.

LIMA, S. M. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: possibilidades e limites...** (cartilha), Cuiabá: 1998.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem, visão geral.** Caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru. Sorocaba, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 06 abr.2013.

MARQUES, A.A. **Avaliação do ensino-aprendizagem na educação profissional na área de agropecuária: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Barreiros.** Seropédica. RJ, 2010. Dissertação (área de concentração em Educação Agrícola) – UFRRJ.

MELO, E. S.; BASTOS, W. G. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento.** Revista: Estudos em avaliação educacional, v.23, p.37-46, p. 180-203, maio/ago. 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, V.1, nº 3, p.01-03, 2º Sem/1996.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. **Avaliação da Aprendizagem na Universidade.** Revista: Psicologia Escolar e Educacional, v.09, p.37-46, 2005.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais – Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: IFRN, 2010.

RODRIGUES, P. **A avaliação curricular.** In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.) Avaliações em educação: novas perspectivas. Portugal: Porto, 1999 (Coleção ciências da educação)

SANTOS, A. **Didática sob a Ótica do Pensamento Complexo.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

SACHON.C.K; LEDESMA. M.R.K. **Avaliação da Aprendizagem.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2516-8.pdf>>. Acesso em: 05 abr.2013.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOARES, L.E.S. **Escola de iniciação agrícola “Gustavo Dutra”: O poder disciplinar no contexto do ensino agrícola de Mato Grosso (1947-1956).** Cuiabá, 2007. Dissertação (área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade) – UFMT.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 1, p. 1-18, 2009.

SORDI, M.R.L. **Recuperação da nota, do conteúdo, do conhecimento, do aluno, do homem? Escolhas que fazem a diferença.** Revista UNIPINHAL (EDU@ação), Espírito Santo do Pinhal, SP, v.01, nº 03, jan./dez.2005.

SOUSA, S.M.Z.L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais.** Disponível em: <  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SOUZA, C. P. **Avaliação escolar: limites e possibilidades.** Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. **Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem.** Revista: Psicologia Escolar e Educacional, v.07, p.11-19, 2003.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. M. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária.** In: Colóquio de Didática – UEPG. Ponta Grossa: 2008.

## APÊNDICE A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO  
GROSSO.**

**Confresa – MT, 04 de março de 2013.**

*Ao Sr. William Silva de Paula.*

**Diretor (*Pro Tempore*) do IFMT Campus Confresa**

*A Sra. Maria Auxiliadora de Almeida.*

**Diretora de Ensino do IFMT Campus Confresa**

*Ao Leandro Miranda.*

**Coordenador do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT - Campus Confresa**

Prezados,

Através desse recurso, informo aos Senhores que estarei a partir do dia 04 de março de 2013, coletando informações sobre *avaliação de aprendizagem*, por meio de questionário, dos professores que lecionam ou lecionaram no Curso Bacharelado de Agronomia desse Campus. A aplicação do questionário tem como objetivo levantar informações a serem utilizadas na minha dissertação de mestrado, que visa: Investigar a construção dos processos de avaliação de aprendizagem no *Campus Confresa*. Essa dissertação faz parte do processo avaliativo do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Desde já, agradeço a Vossa Compreensão!

Atenciosamente.

***Oséias dos Santos.***

*SIAPE: 2696868.*

## APÊNDICE B



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA.**

Eu, **Oséias dos Santos**, aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, convido-o para participar de um estudo que tem como objetivo de *investigar a construção dos processos de avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT - Campus Confresa.*

Este estudo será realizado nas instalações do IFMT – *Campus Confresa* através da aplicação de questionário aos professores que lecionam ou lecionaram no Curso de Bacharelado em Agronomia, em caráter voluntário, com garantia do anonimato da identidade dos participantes.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) e estou ciente do objetivo e procedimento a que serei submetido (a) e dos benefícios do presente estudo. Fui igualmente informado:

- 1- do direito de receber resposta a qualquer pergunta ou dúvida sobre esta pesquisa;
- 2- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento para participar da pesquisa;
- 3- do direito de ser mantido o anonimato da minha identidade e ter minha privacidade preservada.

Declaro que tenho conhecimento da realização da pesquisa, bem como de sua finalidade e concordo em participar das atividades elaboradas pelo pesquisador citado neste termo de consentimento.

Confresa - MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contato: Oséias dos Santos

Telefone: (66) 8113-2565

e-mail: [oséiasdossantos@yahoo.com.br](mailto:oséiasdossantos@yahoo.com.br)

## APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

*Confresa – MT, 04 de março de 2013.*

Prezado! Professor.

Esse questionário tem como objetivo levantar informações a serem utilizadas na dissertação de mestrado de *Oséias dos Santos*, que visa: **Investigar a construção dos processos de avaliação de aprendizagem no Campus Confresa**. Essa dissertação faz parte do processo avaliativo do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nesse contexto, convido O (A) a participar dessa construção, preenchendo esse instrumento de coleta de dados. A precisão das suas repostas será extremamente importante para o sucesso e a idoneidade dessa pesquisa. Sendo que, será garantido o seu anonimato.

### **IDENTIFICAÇÃO**

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: (  ) FEMININO (  ) MASCULINO      IDADE : \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: (  ) GRADUAÇÃO (  ) ESPECIALIZAÇÃO  
(  ) MESTRADO (  ) DOUTORADO

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR: \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NO IFMT: \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO:**

**01) DURANTE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ DESTACA ALGUMA (S) DISCIPLINA(S) OU EXPERIÊNCIA (S) QUE CONTRIBUIU (ÍRAM) PARA O SEU ENTENDIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO?**

---

---

**02) O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?**

---

---

**03) A AVALIAÇÃO PODE CONTRIBUI NA APRENDIZAGEM DO ALUNO?**

---

---

**04) QUANTAS AVALIAÇÕES VOCÊ FORMULA POR SEMESTRE?**

( ) UMA; ( ) DOIS; ( ) TRÊS; ( ) QUATRO; ( ) MAIS

**05) QUAIS OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ USA?**

( ) PROVA; ( ) SEMINÁRIO; ( ) PORTIFÓLIO; ( ) PESQUISA;

( ) OUTROS: \_\_\_\_\_

**06) QUAIS OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ CONSIDERA IDEAL?**

( ) PROVA; ( ) SEMINÁRIO; ( ) PORTIFÓLIO; ( ) PESQUISA;

( ) OUTROS: \_\_\_\_\_

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

07) VOCE VÊ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

08) EXISTE ALGUM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO QUE PODE DETERMINAR A APRENDIZAGEM DO ALUNO? QUAL?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

09) EM ALGUM MOMENTO DA SUA EXPERIENCIA VOCE USOU A AVALIAÇÃO PARA RESOLVER CASOS DE INDISCIPLINA? JUSTIFIQUE.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) VOCE PREFERE NOTAS OU CONCEITOS? POR QUÊ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) VOCE ACHA QUE HÁ DIFERENÇAS NAS AVALIAÇÕES APLICADAS NO ENSINO MÉDIO E NO ENSINO SUPERIOR?

SIM

NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12) E NO CURSO DE AGRONOMIA, VOCÊ CONSIDERA QUE EXISTA ALGUMA ESPECIFICIDADE PARA SE FAZER A AVALIAÇÃO?

SIM

NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**13) ALÉM DAS NOTAS E CONCEITOS VOCE ACHA QUE TEM OUTRAS FORMAS DE UM PROFESSOR AVALIAR SEU ALUNO? QUAIS ?**

---

---

**14) VOCE TEM ALGUMA EXPERIENCIA INTERESSANTE EM SALA DE AULA SOBRE O TEMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?**

---

---

**15) VOCE ACHA QUE A AVALIAÇÃO PODE AFETAR A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO?**

---

---

**16) VOCE ACHA IMPORTANTE DAR UM RETORNO/FEEDBACK PARA SUA TURMA SOBRE AS AVALIAÇÕES REALIZADAS E RESULTADOS OBTIDOS? JUSTIFIQUE**

---

---

**17) VOCE ACREDITA EM RECUPERAÇÃO? JUSTIFIQUE.**

---

---

## APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

*Confresa – MT, 12 de março de 2013.*

### TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS E PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO.

*Obs: P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>...P<sub>17</sub> = Professores (sujeitos da pesquisa).*

Tabela 01: Identificação dos sujeitos conforme questionário

Professor	Idade	Tempo docência		Tempo docência (IFMT)		Pós-graduação	Graduação
		Ano	Mês	Ano	Mês		
Código	Ano	Ano	Mês	Ano	Mês	Titulação	Formação profissional
P <sub>1</sub>	35	04	-	-	08	Ph.D	Licenciado em Física
P <sub>2</sub>	30	03	-	-	06	Doutor	Tecnólogo em Irrigação
P <sub>3</sub>	28	03	-	-	03	Doutor	Agrônomo
P <sub>4</sub>	39	03	02	03	02	Especialista	Engenheiro Agrícola
P <sub>5</sub>	34	10	-	-	06	Mestre	Licenciado em Filosofia
P <sub>6</sub>	29	-	07	-	07	Mestre	Engenheiro agrônomo
P <sub>7</sub>	40	05	-	-	06	Mestre	Licenciado em letras
P <sub>8</sub>	27	05	-	05	-	Especialista	Engenheiro agrônomo
P <sub>9</sub>	30	03	-	03	-	Doutor	Engenheiro de alimentos
P <sub>10</sub>	32	05	-	06	-	Doutor	Engenheiro agrônomo
P <sub>11</sub>	43	20	-	03	-	Mestre	Professor
P <sub>12</sub>	30	01	06	03	-	Especialista	Bacharel em química
P <sub>13</sub>	31	10	-	03	-	Especialista	Professor
P <sub>14</sub>	40	08	-	03	-	Especialista	Lic. Ciências biológicas
P <sub>15</sub>	28	03	-	03	-	Mestre	Ciência da computação
P <sub>16</sub>	31	03	06	03	-	Doutorado	Medicina veterinária

FONTE: o próprio autor.

#### Questão 01.

<i>DURANTE A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ DESTACA ALGUMA (S) DISCIPLINA(S) OU EXPERIÊNCIA (S) QUE CONTRIBUIU (ÍRAM) PARA O SEU ENTENDIMENTO SOBRE A AVALIAÇÃO?</i>
<b>Respostas</b>
<b>P<sub>1</sub></b> - “Todas as disciplinas didáticas.”
<b>P<sub>2</sub></b> - “Sim. As disciplinas de Didática Geral, Didática Especial de Geografia, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Aprendizagem, cursadas durante o Curso de Licenciatura em Geografia, e como experiência, os estágios em sala de aula, em turmas de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio.”
<b>P<sub>3</sub></b> - “Não tive nenhuma que conferisse formação docente. Gostaria de receber formação pedagógica.”
<b>P<sub>4</sub></b> - “Nenhuma.”
<b>P<sub>5</sub></b> - “Não.”
<b>P<sub>6</sub></b> - “Não, pois sou graduado em um curso que não existe nenhuma disciplina regular ou optativa que fizesse sequer menção a este tema.”
<b>P<sub>7</sub></b> - “Sim didática.”
<b>P<sub>8</sub></b> - “Não. Durante a minha graduação não houve nenhuma disciplina ou discussão que remetesse ao

<i>processo de avaliação. Mesmo porque os professores dessas áreas não tem o costume de discutir avaliação.”</i>
<b>P<sub>9</sub></b> - <i>“Sim, Edu 460 – didática do ensino superior.”</i>
<b>P<sub>10</sub></b> - <i>“Estatística experimental.”</i>
<b>P<sub>11</sub></b> - <i>“Sim.”</i>
<b>P<sub>12</sub></b> - <i>“Não, Infelizmente não tive nenhuma disciplina voltada para essa área.”</i>
<b>P<sub>13</sub></b> - <i>“Não.”</i>
<b>P<sub>14</sub></b> - <i>“Didática 2.”</i>
<b>P<sub>15</sub></b> - <i>“Metodologia Científica”</i>
<b>P<sub>16</sub></b> - <i>“Metodologia do ensino superior”</i>

**Questão 02.**

<b>O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?</b>
<b>Respostas</b>
<b>P<sub>1</sub></b> - <i>“Avaliar o que foi proferido em uma aula, teórica, prática. Realizar uma verificação de todos os alunos quanto aos seus conhecimentos adquiridos por meio de uma mensuração.”</i>
<b>P<sub>2</sub></b> - <i>“É a utilização de diferentes meios ou instrumentos pelo professor, para verificar o conhecimento obtido pelo aluno, valorizando a experiência adquirida pelo mesmo na sociedade em que vive.”</i>
<b>P<sub>3</sub></b> - <i>“Provas e trabalhos.”</i>
<b>P<sub>4</sub></b> - <i>“São meios de verificação feito com o aluno com o objetivo de saber se esse aluno teve êxito na compreensão e entendimento do assunto estudado.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b> - <i>“capacidade de medir ou aferir aprendizagem.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b> - <i>“Acredito que seja a melhor forma de avaliar se o conhecimento que o professor está transmitindo está sendo assimilado pelos alunos, de forma construtiva e nunca punitiva.”</i>
<b>P<sub>7</sub></b> - <i>“Processo pelo qual professor faz o diagnóstico de onde o aluno está e onde pode chegar.”</i>
<b>P<sub>8</sub></b> - <i>“Pergunta difícil! Eu entendo por avaliação da aprendizagem o processo pelo qual se pode notar/constatar o que realmente foi absorvido/compreendido pelo discente do que foi ministrado. Tenho consciência, hoje, que essa avaliação é muito complexa, pois temos alunos com formas de aprendizagem e entendimentos diferentes, e nem sempre conseguimos atingir nossos objetivos como docentes acerca de um determinado conteúdo. E de repente o que estamos avaliando (ou querendo que o nosso aluno reproduza) não é exatamente o que queremos ouvir, o que não significa que ele não aprendeu. Então, é um processo complexo!”</i>
<b>P<sub>9</sub></b> - <i>“Conseguir diagnosticar o aprendizado por meio de avaliação qualitativa e quantitativa.”</i>
<b>P<sub>10</sub></b> - <i>“Avaliar qualitativamente e quantitativamente o acadêmico.”</i>
<b>P<sub>11</sub></b> - <i>“No meu entendimento e condo o aluno participa da construção do aprender passo a passo sem decorar a matéria.”</i>
<b>P<sub>12</sub></b> - <i>“ É o acompanhamento contínuo da absorção de conhecimentos pelos alunos e sua capacidade de transferi-los, seja oralmente, seja transcrevendo para um papel ou nas diversas formas de comunicação e transferência de informação.”</i>
<b>P<sub>13</sub></b> - <i>“ Forma de poder compreender como esta sendo a transmissão dos conhecimentos e como se processa a assimilação de tal conhecimento.”</i>
<b>P<sub>14</sub></b> - <i>“ É a principal ferramenta para sabermos se nossos alunos estão assimilando o conteúdo ministrado durante o período.”</i>
<b>P<sub>15</sub></b> - <i>Diagnóstico do conhecimento construído pelo aprendiz.</i>
<b>P<sub>15</sub></b> - <i>É o acompanhamento do desenvolvimento do estudante..</i>

**Questão 03**

<b>A AVALIAÇÃO PODE CONTRIBUI NA APRENDIZAGEM DO ALUNO?</b>
<b>Respostas</b>
<b>P<sub>1</sub></b> - <i>“ SIM, POIS A APRENDIZAGEM SEGUE UMA ORDEM.”</i>
<b>P<sub>2</sub></b> - <i>“Sim. A avaliação só contribuirá na aprendizagem, se ela tiver o objetivo de estimular o aluno a construir o conhecimento, o que é diferente do aluno reproduzir conteúdos ditos pelo professor de forma pronta e acabada.”</i>
<b>P<sub>3</sub></b> - <i>“Sim, pois faz com que o aluno busque mais e não se acomode.”</i>
<b>P<sub>4</sub></b> - <i>“Com certeza. O aluno também aprende durante as avaliações.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b> - <i>“Se utilizada com tal propósito pode sim.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b> - <i>“ Sim, pois por meio dela é possível intervir em algum método de ensino utilizado que pode não</i>

estar surtindo o efeito desejado para aquela situação. Uma turma pode reagir bem a determinado método de ensino e outra da mesma série/ano não responder bem, daí surge à necessidade de se avaliar para encontrar o melhor método.
P <sub>7</sub> - “ Sim. É fundamental.”
P <sub>8</sub> - “Acredito que estamos atualmente diante de um sistema que os discentes estão acomodados, só se esforçam realmente para aprender algo se isso lhe é cobrado, e infelizmente a única forma que se tem até hoje (pelo menos a que mais se fala) para compreensão de um determinado assunto é através da avaliação
P <sub>9</sub> - “ Sim, pois avalia o seu aprendizado..”
P <sub>10</sub> - “ Depende do contexto e forma a qual é “aplicada”.
P <sub>11</sub> - “Sim, desde que seja somativa.”
P <sub>12</sub> - “ Sim, desde que os déficits de absorção de conhecimentos encontrados sejam acompanhados e resolvidos caso à caso, continuamente.
P <sub>13</sub> - “ SIM.”
P <sub>14</sub> - “Sim, é com estes dados que descobrimos nossos “pontos falhos” na aprendizagem coletiva e podemos trabalhar melhor na aprendizagem de nossos alunos.”
P <sub>15</sub> - “ SIM.”

**Questão 04.**

QUANTAS AVALIAÇÕES VOCÊ FORMULA POR SEMESTRE? ( ) UMA; ( ) DOIS; ( ) TRÊS; (X) QUATRO; ( ) MAIS		
Respostas		
Prof.	Alternativas	Outros/ Justificativa
P <sub>1</sub>	Mais	
P <sub>2</sub>	Quatro	“Quatro ou mais, depende da Disciplina”.
P <sub>3</sub>	Duas	
P <sub>4</sub>	Mais	
P <sub>5</sub>	Mais	
P <sub>6</sub>	Mais	
P <sub>7</sub>	Mais	
P <sub>8</sub>	Mais	“Antigamente usava 2 ou 3, mas hoje vejo a necessidade de mais avaliações. Para o professor, é muito incômodo, é mais trabalho, porém para o aluno é melhor!”
P <sub>9</sub>	Três	
P <sub>10</sub>	Mais	“Dez.”
P <sub>11</sub>	Mais	
P <sub>12</sub>	Quatro	
P <sub>13</sub>	Quatro	
P <sub>14</sub>	Mais	
P <sub>15</sub>	Quatro	
P <sub>16</sub>	Quatro	

**Questão 5.**

QUAIS OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ USA? ( ) PROVA; ( ) SEMINÁRIO; ( ) PORTIFÓLIO; ( ) PESQUISA; ( ) OUTROS: _____		
Respostas		
Prof.	Alternativas	Outros/ Justificativa
P <sub>1</sub>	Prova	
P <sub>2</sub>	Prova, seminário, pesquisa	“trabalho escrito, projeto, relatório, exercícios, participação e assiduidade do aluno.”
P <sub>3</sub>	Prova, seminário	
P <sub>4</sub>	Prova, seminário, portfólio,	“Participação”

	pesquisa	
P <sub>5</sub>	Mais	<i>“auto-avaliação, participação, expressão oral, iniciativa, liderança, interesse, capacidade de expressão escrita, criatividade.”</i>
P <sub>6</sub>	Prova, seminário, pesquisa	<i>“é um curso bastante teórico, já que formamos engenheiro agrônomo, um bacharelado em engenharia... Contudo, o acadêmico tem uma percepção muito prática do curso, praticamente um técnico em agronomia. Do ponto de vista dos acadêmicos interessam mais as questões de aplicabilidade, mas o curso foi escrito tendo em vistas a formação de um engenheiro bacharel, por isso é um curso diferente e a ênfase sobre a aprendizagem de conceitos é necessária – claro para os professores que conhecem o PPC do curso apenas.”</i>
P <sub>7</sub>	Prova, seminário	<i>Produção de texto.</i>
P <sub>8</sub>	Prova, seminário, pesquisa, outros	<i>Debate e leitura de artigos.</i>
P <sub>9</sub>	Prova, seminário, outros	
P <sub>10</sub>	Prova, seminário, pesquisa	
P <sub>11</sub>	Prova, seminário, pesquisa, outros	<i>Participação em sala.</i>
P <sub>12</sub>	Prova, seminário	
P <sub>13</sub>	Prova, seminário, pesquisa	
P <sub>14</sub>	Prova, seminário, pesquisa	
P <sub>15</sub>	Prova, pesquisa	
P <sub>16</sub>	Prova, Seminário Pesquisa	Resumos e participação / envolvimento

Questão 06.

QUAIS OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ CONSIDERA IDEAL? ( ) PROVA; ( ) SEMINÁRIO; ( ) PORTIFÓLIO; ( ) PESQUISA; ( ) OUTROS		
Repostas		
Prof.	Alternativas	Justificativa
P <sub>1</sub>	Prova	<i>“É UM DOS INSTRUMENTOS QUE PODE ANALISAR INDIVIDUALMENTE O DESEMPENHO DE CADA ALUNO.”</i>
P <sub>2</sub>	Prova, seminário, pesquisa, outros	<i>“O instrumento ideal dependerá do conteúdo ministrado, e do objetivo da disciplina. O professor poderá se utilizar de cada instrumento como os seguintes objetivos: - Provas: para avaliar a capacidade de síntese, a formação das idéias e raciocínio lógico do aluno. - Seminários: para que estimule o aluno a pesquisar, treinar e adquirir a habilidade de falar em público. - Pesquisa: para que o aluno adquira o hábito de investigar, desenvolver novas ideias num infinito universo do conhecimento e produzir algo novo a benefício da sociedade. - Trabalho escrito: para que o aluno treine sua redação e organização de ideias sobre determinado tema.- Projeto: para que o aluno seja capaz de planejar, quantificar e dimensionar algo que queira colocar em prática. Ex: projeto de um sistema de irrigação.- Relatório e exercícios individuais: para assimilar melhor os conteúdos e facilitar o conhecimento. Ex: relatório de aula prática ou visita técnica,</i>

		<i>exercício de fixação.</i>
<b>P<sub>3</sub></b>	Prova	<i>“Pois faz com que o aluno busque mais e não se acomode”</i>
<b>P<sub>4</sub></b>	Prova	<i>“Na prova individual, posso mesurar tanto qualitativamente e quantitativo portanto posso avaliá-lo o aprendizado individualmente melhor. Os seminários completa essa avaliação observando principalmente o poder de argumentação, participação interação e etc.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b>	Auto-avaliação	<i>“a auto-avaliação, se conduzida com técnicas adequadas poderá inferir ao aprendiz a responsabilidade pelo ato de medir progressão na aprendizagem, e desta forma, aumentar interesse e participação.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b>	Prova, seminário, pesquisa, outros	<i>“exercícios extraclasse, coleções de determinadas pragas ou doenças, arguições orais e desempenho na participação em sala de aula. JUSTIFIQUE: acredito que os instrumentos que utilizo para avaliação sejam satisfatórios, uma vez que sempre busco modifica-los ou adaptá-los a determinada situação.</i>
<b>P<sub>7</sub></b>	Prova	<i>Prova escrita com questões discursivas são ideais na área de português.</i>
<b>P<sub>8</sub></b>	Pesquisa	<i>“A pesquisa é ideal pois estimula a curiosidade do aluno em buscar mais informações sobre um determinado assunto, e isso significa que este aluno jamais esquecerá o que ele descobriu. O problema é que os professores não são capacitados para usar outros instrumentos avaliativos que não seja a prova, ou em alguns casos, simplesmente não aceitam.”</i>
<b>P<sub>9</sub></b>	Prova, seminário, outros	
<b>P<sub>10</sub></b>	Prova	
<b>P<sub>11</sub></b>	Prova, outros	<i>participação em sala.</i>
<b>P<sub>12</sub></b>	Prova; seminário, portfólio, pesquisa, outros	<i>listas de exercícios.</i>
<b>P<sub>13</sub></b>	Prova, seminário, pesquisa.	<i>“A PESQUISA FORNECERÁ AO ALUNO MEIOS DE APRIMORAREM AS PRÁTICAS DA LEITURA. OS SEMINÁRIOS PROPICIARÃO FORMAS DE TRANSMITIR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS A PARTIR DAS PESQUISAS E AS PROVAS DE APLICAÇÃO DESSE CONHECIMENTO.”</i>
<b>P<sub>14</sub></b>	Prova, seminário, pesquisa.	<i>“Se tivermos tudo anotado poderemos saber o progresso de cada aluno, sem a necessidade de portfólio.”</i>
<b>P<sub>15</sub></b>	Prova	<i>“Permite diagnosticar o conhecimento construído pelo aluno com maior precisão que os outros métodos.”</i>

#### Questão 07.

VOCE VÊ ALGUMA RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM?
<b>Respostas</b>
<b>P<sub>1</sub></b> - <i>“Uma será a consequência da outra. No momento que vc acorda até o momento que vc vai dormir. Você esta é em um processo de aprendizagem. Qualquer pergunta que seja proferida a uma pessoa comum referente ao seu dia, se faz como uma avaliação do dia. Por isso nas ações vividas e as perguntas pertinente a ela, é um exemplo de avaliação.”</i>
<b>P<sub>2</sub></b> - <i>“Durante toda e qualquer avaliação existe aprendizagem, além de identificar os pontos fortes e fracos do aluno. Num contexto, em que o professor não avalia seus alunos, será mais difícil a aprendizagem.”</i>
<b>P<sub>3</sub></b> - <i>“So quando ele aprende com os erros.”</i>
<b>P<sub>4</sub></b> - <i>“Sim. Existe aprendizagem também durante as avaliações (provas, seminário, pesquisas) e participação dos alunos durante as aulas.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b> - <i>“Só se a avaliação for diagnóstica e reflexiva, ou seja, construtivista.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b> - <i>“Sim, estes dois conceitos estão intimamente ligados, porque a avaliação serve para medir se os métodos utilizados pelo docente estão surtindo efeito sobre a aprendizagem dos alunos. E o melhor instrumento de medir a aprendizagem é por meio de avaliações, sejam elas qualitativas, quantitativas, diárias ou por etapas.”</i>

P <sub>7</sub> - “Sim. Tudo haver!”
P <sub>8</sub> - “Eu sempre fico em dúvida enquanto docente, e até enquanto estudante, se o aprendizado pode ser avaliado/medido/mensurado e a que nível isso deve e pode ser feito. E reproduzir determinado assunto não significa aprender, e a avaliação da maneira como ela nos foi ensinada, é justamente essa reprodução. Não sei se existe essa relação, fico em dúvida.”
P <sub>9</sub> - “Sim.”
P <sub>10</sub> - “Com certeza. Avaliação é um processo de “medir” o aprendizado.”
P <sub>11</sub> - “Sim.”
P <sub>12</sub> - “A partir do momento que essa prospecção é realizada assiduamente e os resultados negativos são identificados e resolvidos, estimulando uma competitividade por parte dos alunos, a avaliação passa a ser instrumento de aprendizagem.”
P <sub>13</sub> - “Sim.”
P <sub>14</sub> - “Avaliação é uma ferramenta para sabermos como está a aprendizagem.”
P <sub>15</sub> - “Relação de diagnóstico do conhecimento construído pelo aluno.”
P <sub>16</sub> - “Relação de diagnóstico do conhecimento construído pelo aluno.”

### Questão 08.

EXISTE ALGUM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO QUE PODE DETERMINAR A APRENDIZAGEM DO ALUNO? QUAL?
<b>Respostas</b>
P <sub>1</sub> - “Prova”
P <sub>2</sub> - “Não existe instrumento de avaliação mais eficaz. O instrumento a ser utilizado depende dos conteúdos trabalhados e objetivos do professor.”
P <sub>3</sub> - “Não um que é completo, mas não sei dizer um que seja o melhor.”
P <sub>4</sub> - “todos os instrumentos ajudam no aprendizado do alunos, uns mais outros menos. Importante: acredito que a avaliação não determina o aprendizado, o aprendizado está condicionado no professor e dedicação do aluno. A avaliação somente vai identificar se o aluno teve êxito nas aulas e nos estudos independente de qualquer método avaliativo.”
P <sub>5</sub> - “Não há determinismo na aprendizagem, mas uma avaliação pode sim indicar aprendizagem ou não”.
P <sub>6</sub> - “Acredito que cada caso é um caso, o ideal é aplicar determinada avaliação e observar se a mesma alcançou o resultado esperado ou se ela conseguiu medir o processo de aprendizagem do aluno.”
P <sub>7</sub> - “Uma prova aberta (discursiva)”.
P <sub>8</sub> - “Acredito que não! O mais próximo que se consegue disso é um conjunto de instrumentos que vai desde a prova (meio mais comum e conhecido) até as discussões/debates.”
P <sub>9</sub> - “Quantitativo = prova, qualitativos = participação interesse e assiduidade.”
P <sub>10</sub> - “Acredito que existam instrumentos e formas as quais podem ser utilizados no aprendizado do aluno.”
P <sub>11</sub> - “A prova e um destes meios.”
P <sub>12</sub> - “Todos os métodos são válidos depende da habilidade dos profissionais em identificar qual é o mais eficiente para cada disciplina ou para cada aluno, ou seja para cada especificidade.”
P <sub>13</sub> - “Não de determinar, Mais sim de avaliar.”
P <sub>14</sub> - “O conjunto dos citados acima.”
P <sub>15</sub> - “Não existe. O que mais se aproxima é a prova.”

### Questão 09.

EM ALGUM MOMENTO DA SUA EXPERIENCIA VOCE USOU A AVALIAÇÃO PARA RESOLVER CASOS DE INDISCIPLINA? JUSTIFIQUE.
<b>Respostas</b>
P <sub>1</sub> - “SIM, AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTO.”
P <sub>2</sub> - “Não. Professor e alunos devem utilizar a avaliação (prova) como algo normal para que o processo ensino aprendizagem de fato ocorra. Por outro lado, numa turma de alunos mal avaliada, é provável que surja casos de indisciplina. Ex: um professor que não registra a frequência dos alunos às aulas, a aprendizagem pode se tornar deficiente, devido ao alto índice de ausência dos alunos, já que os mesmos

<i>não reprovarão por falta às aulas. Nesse caso, a recuperação se torna difícil para ambos. Avaliação não significa punição. Significa atingir um objetivo.”</i>
<b>P<sub>3</sub></b> - <i>“Sim, tomei prova de um aluno colando, dei zero e ele aprendeu, começou a correr atrás e estudar, no final ele passou.”</i>
<b>P<sub>4</sub></b> - <i>“lógico que não. Avaliação não tem esse propósito.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b> - <i>“Embora todo mundo negue, fazemos e faço sim. No caso de pedir uma auto-avaliação posso com isso querer chamar atenção para casos de omissão na construção da aprendizagem, fazendo por exemplo uma avaliação coletiva, onde podem ser expressos verbalmente os casos de efetivo interesse percebidos pelo coletivo. Tenho em mente que o controle social existe, a liberdade é questão de percepção, e que nós temos sim necessidade de domínio sobre o processo de aprendizagem e isso se insere na disciplina escolar.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b> - <i>“Não, porque acredito que a avaliação nunca deve ser encarada como punitiva e se um instrumento para medir a aprendizagem do aluno e encontrar uma melhor forma para modificar o método de ensino que melhor se adapte aquela situação.”</i>
<b>P<sub>7</sub></b> - <i>“Não.”</i>
<b>P<sub>8</sub></b> - <i>“Não que eu me lembre. Se houve participação, interesse e pelo menos o aluno entendeu o princípio do assunto que foi discutido, conseguirá um bom resultado, mas levar de qualquer jeito, o popular "empurrar com a barriga" eu costumo ser mais exigente nas avaliações, porém nada que ele não tenha visto. Imagino que um maior rigor nos instrumentos de avaliação seja um método indireto de resolver uma indisciplina, pelo menos as mais comuns referente aos problemas corriqueiros dos estudantes: preguiça de estudar, fazer trabalhos de última hora, conversas paralelas, enfim, casos mais simples.”</i>
<b>P<sub>9</sub></b> - <i>“Sim, pois a turma precisa de uma estratégia de chamada de atenção a importância da disciplina.”</i>
<b>P<sub>10</sub></b> - <i>“Não.”</i>
<b>P<sub>11</sub></b> - <i>“Não.”</i>
<b>P<sub>12</sub></b> - <i>“Não, isso só pioraria a situação.”</i>
<b>P<sub>13</sub></b> - <i>“NÃO. SOU CONTRA ESSE TIPO DE AÇÃO.”</i>
<b>P<sub>14</sub></b> - <i>“Isto não é função de avaliação.”</i>
<b>P<sub>15</sub></b> - <i>“Não.”</i>
<b>P<sub>16</sub></b> - <i>“Não, indisciplina é outro, setor, o professor apenas faz o encaminhamento”</i>

#### Questão 10.

VOCE PREFERE NOTAS OU CONCEITOS? POR QUÊ?
<b>Respostas</b>
<b>P<sub>1</sub></b> - <i>“NOTAS, POIS SÃO NÚMEROS E O GOVERNO PRECISA DE NÚMEROS PARA REALIZAR ESTATÍSTICAS.”</i>
<b>P<sub>2</sub></b> - <i>“Notas. Vejo que é a forma mais justa de avaliar os pontos fortes e fracos do aluno. Atribuir um conceito (Aprovado ou Reprovado), o professor pode errar e ser injusto com o aluno. Por exemplo, um aluno com enormes dificuldades em Cálculo I, o professor comete o erro de aprová-lo sem adquirir o conhecimento necessário para cursar Cálculo II. A partir de então, esse aluno reprova várias vezes em Cálculo II. Isso significa que não houve a construção da base necessária de conhecimentos para esse aluno cursar Cálculo II sem maiores dificuldades. Vejo “Conceito” como algo subjetivo, e “Nota” como algo objetivo.”</i>
<b>P<sub>3</sub></b> - <i>“Notas porque é mais objetivo e consigo compor nota com varias avaliações, somando tudo.”</i>
<b>P<sub>4</sub></b> - <i>“Tanto faz, pois o conceito pra mim é mesma coisa em vez de colocar números vc letras, portanto quem tem conceito A é aluno nota 10. Resumindo é isso.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b> - <i>“Conceitos expressam melhor a aprendizagem, notas expressam melhor o controle sobre as pessoas. Assim prefiro a nota porque é uma forma muito fácil de controlar a percepção dos alunos sobre a construção do conhecimento, sendo mais fácil a manipulação do interesse do professor sobre o aprendiz.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b> - <i>“Procuro utilizar os dois, pois acredito que alguns conceitos tem que ser medidos de maneira qualitativa, já outros podem ser medidos quantitativamente.”</i>
<b>P<sub>7</sub></b> - <i>“Notas – Pois o conceito acaba sendo uma forma camuflada de nota.”</i>
<b>P<sub>8</sub></b> - <i>“Notas. Porque é o instrumento que eu conheço! Não que o conceito não seja importante, talvez o melhor, mas não sei usá-lo. E já é sabido que o ser humano tem medo do que lhe é desconhecido.”</i>
<b>P<sub>9</sub></b> - <i>“Nota, vejo a nota expressar melhor o aprendizado.”</i>
<b>P<sub>10</sub></b> - <i>“Acredito na indiferença, pois ambos podem ser adequados em uma tabela de valores.”</i>
<b>P<sub>11</sub></b> - <i>“Nota. E mais simples de avaliar.”</i>

P <sub>12</sub> - "Prefiro notas, conceitos tem uma variação muito grande de interpretação, com notas é mais fácil identificar as falhas."
P <sub>13</sub> - "NOTAS, POIS NOSSO SISTEMA LIDA MELHOR COM VALORES ATRIBUÍDOS PARA AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS."
P <sub>14</sub> - "Notas, por ser o meio mais fácil dos pais acompanharem a trajetória do filho na escola."
P <sub>15</sub> - " Prefiro notas. Prefiro o quantificável, o numérico, o preciso ao invés do subjetivo, passível de interpretação".
P <sub>16</sub> - " Notas por que são imparciais".

### Questão 11

VOCE ACHA QUE HÁ DIFERENÇAS NAS AVALIAÇÕES APLICADAS NO ENSINO MÉDIO E NO ENSINO SUPERIOR? ( ) SIM ( ) NÃO		
Repostas		
Prof.	Alternativas	Justificativa
P <sub>1</sub>	Sim	
P <sub>2</sub>	Sim	"no Ensino Médio, as avaliações devem ter um caráter principalmente de construção de conhecimentos e cidadania, e no Ensino Superior, de formação do aluno e preparação para o mercado de trabalho numa área específica."
P <sub>3</sub>	Sim	"sim no superior o espirito critico tem que ser valorizado para os alunos saberem lidar com os desafios."
P <sub>4</sub>	Sim	"Nas minhas avaliações sim. O assunto estudado pode ser o mesmo, mas no curso superior é mais "aprofundado" o estudo pois o aluno no curso superior têm mais disciplinas que proporciona tais aprofundamento no estudo em questão."
P <sub>5</sub>	Sim	"a auto-avaliação, se conduzida com técnicas adequadas poderá inferir ao aprendiz a responsabilidade pelo ato de medir progressão na aprendizagem, e desta forma, aumentar interesse e participação."
P <sub>6</sub>	Sim	"Porque o nível de cobrança é diferente. No ensino superior estamos lidando com profissionais que devem estar aptos a desempenharem funções de grandes responsabilidades e, portanto o nível de cobrança deve ser maior. Estamos formando profissionais que tem que saber o porquê está praticando determinada técnica e não apenas qual técnica deve ser usada."
P <sub>7</sub>	Não	"No meu caso, não faço distinção."
P <sub>8</sub>	Não	"O nível de conhecimento exigido para cada um desses níveis de escolaridade é diferente, porém os instrumentos de avaliação são os mesmos."
P <sub>9</sub>	Sim	"No ensino médio o número de conhecimento fragmentado em muitas disciplinas diminui a capacidade da avaliação quantitativa."
P <sub>10</sub>	Sim	"a forma de "cobrar" o acadêmico sobre os resultados do seu ensino acadêmico. É importante ressaltar que o aluno deve ser avaliado e valorizado quando suspeitado que está no limite do seu esforço intelectual."
P <sub>11</sub>	Sim	"No superior as avaliações são menos agressiva com os alunos, pois estes já estão acostumado com o processo."
P <sub>12</sub>	Sim	"No Ensino médio há mais tempo pra se corrigir as falhas e adaptar os métodos de avaliação, já no superior as avaliações tem que ser mais rigorosas e taxativas pois vão se formar futuros profissionais."
P <sub>13</sub>	Sim	"NO ENSINO SUPERIOR AS PESSOAS JÁ PASSARAM PELO PROCESSO DE FORMAÇÃO, ESTÃO AGORA EM BUSCA DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO."
P <sub>14</sub>	Não	Como já dito antes, avaliações servem para sabermos o quanto o aluno assimilou do conteúdo ministrado e qual parte desse

		<i>conteúdo ele não assimilou, isto nos ajuda para suprimos nossos pontos falhos e os pontos falhos dos próprios alunos.”</i>
<b>P<sub>15</sub></b>	Não	<i>“Independente do nível dos conteúdos ministrados e da fase etária, se faz o diagnóstico do conhecimento construído.”</i>
<b>P<sub>16</sub></b>	Sim	<i>“A maior maturidade, favorece a maior consciência”</i>

**Questão 12**

NO CURSO DE AGRONOMIA, VOCÊ CONSIDERA QUE EXISTA ALGUMA ESPECIFICIDADE PARA SE FAZER A AVALIAÇÃO? ( ) SIM ( ) NÃO		
Respostas		
Prof.	Alternativas	Justificativa
<b>P<sub>1</sub></b>	Sim	<i>“Inúmeras, até mesmo o teste vocacional!!!”</i>
<b>P<sub>2</sub></b>	Não	
<b>P<sub>3</sub></b>	Não	
<b>P<sub>4</sub></b>	Não	<i>“Nas disciplinas ministradas por mim não vejo ainda essa necessidade.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b>	Sim	<i>“é um curso bastante teórico, já que formamos engenheiro agrônomo, um bacharelado em engenharia... Contudo, o acadêmico tem uma percepção muito prática do curso, praticamente um técnico em agronomia. Do ponto de vista dos acadêmicos interessam mais as questões de aplicabilidade, mas o curso foi escrito tendo em vistas a formação de um engenheiro bacharel, por isso é um curso diferente e a ênfase sobre a aprendizagem de conceitos é necessária – claro para os professores que conhecem o PPC do curso apenas.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b>	Sim	<i>“Acredito que o nível de cobrança deva ser maior que no ensino médio, pois são profissionais que poderão atuar em cargos de grande responsabilidade e para tanto devem ter uma boa formação. E tudo isto se alcança por meio das avaliações para se adaptar o método e assim alcançar o resultado esperado.”</i>
<b>P<sub>7</sub></b>	Não	
<b>P<sub>8</sub></b>	Sim	<i>“No curso de Agronomia não podemos deixar de lado as diferenças de idade, tempo fora da escola que alguns de nossos acadêmicos apresentam. Não penso que isso seja justificativa para reduzirmos o nível de exigência de conhecimento para o curso, afinal, estamos formando futuros profissionais, mas neste caso, a escolha dos instrumentos de avaliação e o diálogo é muito importante.”</i>
<b>P<sub>9</sub></b>	Não	<i>“Cada disciplina tem a sua especificidade.”</i>
<b>P<sub>10</sub></b>	Sim	<i>Crucial fazer conexões com situações práticas.</i>
<b>P<sub>11</sub></b>	Sim	<i>“Na minha matéria as avaliações devem conter conteúdo voltado para as aplicações diárias do curso.”</i>
<b>P<sub>12</sub></b>	Sim	<i>“As atividades práticas e estágios tem que ser melhor avaliados, pois vão lidar quando profissionais na maioria das vezes com essas áreas.”</i>
<b>P<sub>13</sub></b>	Não	
<b>P<sub>14</sub></b>	Sim	<i>Agronomia é uma formação profissional, o mercado de trabalho é muito competitivo e muitos deles creem que o diploma seria a solução de seus problemas, mais isto não é fato, estamos trabalhando para que este profissional consiga obter sucesso no mundo fora da instituição; a avaliação é meio para detectarmos onde ele esta com dificuldades e então suprimos esta lacuna.</i>
<b>P<sub>15</sub></b>	Não	<i>“É semelhante a qualquer outro curso de graduação.”</i>
<b>P<sub>16</sub></b>	Sim	<i>“Qto ao nível de desuniformidade dentro das turmas.”</i>

**Questão 13.**

ALÉM DAS NOTAS E CONCEITOS VOCE ACHA QUE TEM OUTRAS FORMAS DE UM PROFESSOR AVALIAR SEU ALUNO? QUAIS ?
<b>Respostas</b>
P <sub>1</sub> - “SIM.”
P <sub>2</sub> - “Sim. Notas e conceitos são formas de avaliação quantitativa e qualitativa da aprendizagem. Simultaneamente, o professor poderá avaliar qualitativamente, o interesse do aluno, habilidades em atividades práticas, a participação do aluno na comunidade, por exemplo, transferindo tecnologia e conhecimentos adquiridos na escola, e avaliando sua participação em pesquisas experimentais e de campo.”
P <sub>3</sub> - “A frequência.”
P <sub>4</sub> - “Sim. Seminários, trabalho de pesquisa (revisão bibliográfica) participação.”
P <sub>5</sub> - “Respondido na questão 5.”
P <sub>6</sub> - “A observação diária do aluno também é uma forma de avaliação do aluno. Ao longo do tempo podem-se observar claramente sinais de evolução por parte do aluno. Desde que não sejam turmas com bastantes alunos, pois assim este método não funciona.”
P <sub>7</sub> - “Oralidade.”
P <sub>8</sub> - “Não conheço!”
P <sub>9</sub> - “Sim, participação e demonstração de esforço e interesse.”
P <sub>10</sub> - “Avaliações práticas em campo, aonde pode-se observar a eficiência e a forma na qual o acadêmico usa para atender o questionamento.”
P <sub>11</sub> - “Trabalhos e Seminários.”
P <sub>12</sub> - “Não, essas são as mais difundidas e corretas, e no final tudo se converte em números.”
P <sub>13</sub> - “NÃO.”
P <sub>14</sub> - “Não.”
P <sub>15</sub> - “Sim. Comprometimento. Iniciativa. Empreendedorismo. Proatividade.”
P <sub>16</sub> - “Sim. Envolvimento, participação, maturidade, etc....”

**Questão 14.**

VOCE TEM ALGUMA EXPERIENCIA INTERESSANTE EM SALA DE AULA SOBRE O TEMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?
<b>Respostas</b>
P <sub>1</sub> - “SIM, MUITAS.”
P <sub>2</sub> - “Não.”
P <sub>3</sub> - “Não.”
P <sub>4</sub> - “Estou a procura.”
P <sub>5</sub> - “Não.”
P <sub>6</sub> - “Não que me lembre.”
P <sub>7</sub> - “Não.”
P <sub>8</sub> - “Não que eu me lembre!”
P <sub>9</sub> - “Não respondeu.”
P <sub>10</sub> - “Sim. Percebi quando das diferentes modalidades de avaliação (práticas e teóricas), que o aprendizado acadêmico pode ocorrer por diferentes formas, dependendo das ferramentas que você disponibiliza e a forma em que se aplica as avaliações. Isso é importante porque assim, pode-se respeitar a diversidade que cada um faz uso para solucionar problemas.”
P <sub>11</sub> - “Não.”
P <sub>12</sub> - “Sim, sempre noto que os alunos mais faltosos e displicentes atingem os piores resultados nas avaliações e nem sempre tenho tempo para acompanhar individualmente esses casos, devido ao sistema que sobrecarrega os professores e não os valoriza.”
P <sub>13</sub> - “SEM EXPERIÊNCIAS.”
P <sub>14</sub> - “Não.”
P <sub>15</sub> - “Não.”
P <sub>16</sub> - “Não.”

**Questão 15.**

VOCE ACHA QUE A AVALIAÇÃO PODE AFETAR A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO?
Respostas
P <sub>1</sub> - “NÃO DE FORMA ALGUMA.”
P <sub>2</sub> - “Não. A avaliação é algo que só traz benefícios, principalmente para o aluno.”
P <sub>3</sub> - “Sim pois o aluno fica com raiva do professor quando leva nota baixa.”
P <sub>4</sub> - “nenhuma.”
P <sub>5</sub> - “Sim. Cada professor deixa transparecer seu conceito de avaliação depois de trabalhar em uma turma.”
P <sub>6</sub> - “Sim, pois na maioria das vezes ele entende que a avaliação é uma punição e não um componente do processo que serve para adaptar alguma metodologia de ensino que está sendo usada e não alcançou o resultado esperado, que pode ser observado por meio da avaliação.”
P <sub>7</sub> - “Não.”
P <sub>8</sub> - “Se não houver respeito entre as partes, e o professor entender a avaliação como um instrumento punitivo, sim!”
P <sub>9</sub> - “Sim, desde que exista sinceridade exposição clara da ideia de avaliação não haverá problema.”
P <sub>10</sub> - “Sim. Muitos acadêmicos não entende os mecanismos de avaliação, o que é de se esperar.”
P <sub>11</sub> - “Não.”
P <sub>12</sub> - “Os alunos tem que enxergar que a competição lá fora sempre busca os melhores, então eles tem que buscar ser os melhores, independente da relação professor-aluno existe o fator: "que tipo de profissional vou ser no futuro"?, isso tem que ficar claro nas aulas, para se obter bons resultados nas avaliações.”
P <sub>13</sub> - “SIM.”
P <sub>14</sub> - “Não.”
P <sub>15</sub> - “Sim, mas não deveria.”
P <sub>16</sub> - “Sim.”

**Questão 16.**

VOCE ACHA IMPORTANTE DAR UM RETORNO/FEEDBACK PARA SUA TURMA SOBRE AS AVALIAÇÕES REALIZADAS E RESULTADOS OBTIDOS? JUSTIFIQUE
Respostas
P <sub>1</sub> - “SIM, SEMPRE É BOM RECORDAR.”
P <sub>2</sub> - “Sim. Identificar os erros e fazer um feedback à turma de alunos é uma das formas mais eficientes para que a aprendizagem ocorra. A aprendizagem acontece não apenas nos acertos, mas, sobretudo nos erros.”
P <sub>3</sub> - “Sim pois ele aprende com os erros.”
P <sub>4</sub> - “Com certeza. Sempre faço esse retorno após as avaliações pois o aprendizado é contínuo e aprendemos e os alunos aprende mesmo quando ele responde algo errado na prova e aprende quando o professor dar o feedback após essa avaliação e aprende até mesmo durante a execução da avaliação, já aconteceu comigo mesmo.”
P <sub>5</sub> - “sim, pois tendo em vista que a avaliação é diagnóstica, podemos perceber que após o exame da aprendizagem dos alunos podemos inferir mudanças.”
P <sub>6</sub> - “Sim, acredito nisto e faço após a obtenção dos resultados avaliativos. Procuo mostrar onde foram os pontos falhos, sejam eles, falta de atenção, falta de estudos ou até mesmo falha no método escolhido por mim, para transmitir determinado conhecimento.”
P <sub>7</sub> - “Sim. Porque a avaliação deve ser ponto de partida e não o fim da linha!”
P <sub>8</sub> - “Sim. Há métodos de avaliação que funcionam melhor para uma turma e não é legal para outras. Esse feedback auxilia o professor na tomada de decisão quanto ao mais adequado para o momento.”
P <sub>9</sub> - “Sim, quanto mais clara a relação melhor e a correção da avaliação já pode servir como aprendizado.”
P <sub>10</sub> - “Sim, até porque é a única forma de nos avaliarmos quanto a capacidade de “passar o recado” ao alunado. É comum o professor achar que perguntas óbvias devam ter 90% de acerto nas avaliações porém, o assunto ainda não está claro entre os acadêmicos por questões que vão desde o próprio desinteresse da maioria e da própria dificuldade do assunto.”
P <sub>11</sub> - “Sim . Mostra para o aluno onde tem que melhorar o aprendizado.”
P <sub>12</sub> - “Sim, todas minhas avaliações são discutidas e são apresentados em que momentos das disciplinas

<i>eu falei sobre determinada questão, assim eles tem uma nova oportunidade de absorver o que não absorveram antes da avaliação.”</i>
<b>P<sub>13</sub></b> - <i>“SIM, POIS ATRAVÉS DESTE COMPORTAMENTO SABEREMOS COMO LIDAR COM AS DIFERENÇAS QUE OCORREM EM SALA DE AULA.”</i>
<b>P<sub>14</sub></b> - <i>” Sim, todos os meios de avaliações têm de ter regras claras, para que os alunos saibam como eles estão sendo avaliados e discutir estas avaliações sempre tem um retorno positivo”.</i>
<b>P<sub>15</sub></b> - <i>“ Sim, pois a turma/o professor precisa saber se está no caminho certo, se é preciso mudar alguma coisa, para as avaliações funcionarem realmente como diagnósticos.”</i>

**Questão 17.**

<b>VOCE ACREDITA EM RECUPERAÇÃO? JUSTIFIQUE.</b>
<b>Respostas</b>
<b>P<sub>1</sub></b> - <i>“SIM, A RECUPERAÇÃO É UMA CHANCE, É VISTO PELO ALUNO COMO UMA AÇÃO HUMANISTA.”</i>
<b>P<sub>2</sub></b> - <i>“Sim, depende do interesse do aluno. E desde que seja realizada durante todo o período de estudos, de forma organizada e criteriosa. O calendário escolar deve ser organizado para que esta forma de avaliação de fato aconteça, pois requer dedicação do professor (aulas-extras) e do aluno. Só não é possível a recuperação formal para o aluno desinteressado. A recuperação depende não só do professor.”</i>
<b>P<sub>3</sub></b> - <i>“Não, so da mais tempo para ele estudar mais.”</i>
<b>P<sub>4</sub></b> - <i>“Sim. Caso haja dedicação do aluno principalmente.”</i>
<b>P<sub>5</sub></b> - <i>“O ser humano pode ser sim recuperável, já que nos fazemos todo dia, a partir de nossos atos. Se o professor adotar a noção de reflexividade sobre a prática cotidiana verá que a todo momento podemos repensar e projetar nossas práticas.”</i>
<b>P<sub>6</sub></b> - <i>“Sim acredito. Mas às vezes ela deve ser conduzida de uma forma individual, pois só aplicar uma prova com o conteúdo de todo o bimestre ou semestre, em minha opinião não está recuperando ninguém.”</i>
<b>P<sub>7</sub></b> - <i>“Acredito. Porque o aluno pode ter passado momentos ruins, doença ou mesmo mudou de atitude e merece uma 2ª oportunidade.”</i>
<b>P<sub>8</sub></b> - <i>É outro tema complexo! Acredito! Mas para que cumpra seu papel, tem que haver vontade mais da parte do aluno do que do professor. E acredito na recuperação pela vontade de aprender, não para conseguir nota.”</i>
<b>P<sub>9</sub></b> - <i>“Sim quando se trata de conteúdo e não quando se trata de nota.”</i>
<b>P<sub>10</sub></b> - <i>“Acredito em recuperação. O que não entendo, é que o aluno não recuperado passe por avaliações finais com média valendo 5,0 e, por fim, possa ainda ser atendido em um conselho de classe sobre a justificativa de que a educação deve ser inclusiva. Deste ponto de vista entendo que a recuperação é desnecessária e desgastante a todos.”</i>
<b>P<sub>11</sub></b> - <i>“Sim . Quando a mais aulas sobre o assunto.”</i>
<b>P<sub>12</sub></b> - <i>“Sim, desde que seja feita de maneira correta e rigorosa tem tudo para dar certo.”</i>
<b>P<sub>13</sub></b> - <i>“NÃO.”</i>
<b>P<sub>14</sub></b> - <i>”Sim, muitos tratam a recuperação como um castigo para o aluno que não foi bem, isto é um erro gravíssimo, pois, deve ser tratada como uma segunda oportunidade para que o aluno tenha um melhor desempenho durante o ano, não reter estes alunos cria-se uma legião de semianalfabetos diplomados, onde como o diploma na mão, não tem a ascensão social prometida pelos sistemas de educação e governos, pois não consegue concorrer de igual pra igual com outras pessoas. E o pior, deixa de ser responsabilidade do Estado.”</i>
<b>P<sub>15</sub></b> - <i>”Sim. Acredito que o aluno pode se recuperar, depende mais dele que do professor, depende da sua força de vontade. O professor funciona mais como um incentivador, um guia.”</i>
<b>P<sub>16</sub></b> - <i>”Sim. Trabalhamos com pessoas cada um vive um momento particular na vida a cada dia. Isso influência na aquisição do conhecimento (aprendizagem). Desta forma, o que hj é impossível de aprender, amanhã será possível.</i>
<i>Acredito que o aluno pode se recuperar, depende mais dele que do professor, depende da sua foridça de vontade. O professor funciona mais como um incentivador, um guia.”</i>

## ANEXO A



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO.  
CAMPUS CONFRESA - GABINETE DA DIREÇÃO GERAL**

### PORTARIA N.º 013, 04 DE MAIO DE 2011

Estabelece diretrizes, a normatização da Avaliação da Aprendizagem e dá outras providências.

O DIRETOR GERAL “*PRO TEMPORE*” DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – *CAMPUS CONFRESA*, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Portaria/IFMT n.º 18, de 13 de março de 2009, publicada no DOU 19 de março de 2009.

De acordo com o disposto no Art. 24, Inciso V, Art. 41 da Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996, considerando a carência de rever sobre normatizações sobre avaliação da aprendizagem; considerando fatores internos de insatisfação pelos profissionais - Campus Confresa diante da portaria 002/2010 e considerando recomendações da Comissão de Revisão e Aprimoramento da Avaliação no *Campus*,

**Resolve:**

**Art. 1º** - Na avaliação dos alunos, em consonância com os objetivos previstos no Projeto Pedagógico de Curso e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9.394/96, inciso V, alínea “a” - deve prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

**Art. 2º** - Para os fins desta portaria são aplicáveis as seguintes definições:

**I** - Interesse: manifestação verbal e não - verbal do indivíduo com relação a determinado objeto ou tema da disciplina, observando os estilos de aprendizagem.

**II** - Participação: manifestação para o coletivo ou particularmente ao docente, por parte do aluno, para o cumprimento e desempenho das atividades propostas, observando horários e prazos da disciplina.

**III** – Auto - avaliação: Procedimento de reflexão sobre si mesmo, utilizando mecanismos específicos de orientação

**Art. 3º** - Para fins de registro acadêmicos a nota variará de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero), sendo 0,0 (zero vírgula zero) a menor nota e 10,0 (dez vírgula zero) a maior nota.

Av. Vilmar Fernandes, n.º 300 – Setor Santa Luzia - Confresa/MT CEP: 78.652-000  
Fone: fax (66) 3564-1818 Ramal 30 – Dep. Administrativo  
E-mail: gabinete@cfs.ifmt.edu.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO.**  
**CAMPUS CONFRESA - GABINETE DA DIREÇÃO GERAL**

**Parágrafo Único.** Para computo em todos os documentos acadêmicos será considerada uma casa decimal sem arredondamento.

**Art. 4º-** A média anual, semestral, bimestral, do módulo, ou unidade especificada do Projeto Pedagógico de Curso, conforme o caso, para aprovação é a nota 6,0 (seis vírgula zero) em cada disciplina.

§1º Esta disposição se aplica aos cursos do Ensino Médio Integrado, Subsequente e Ensino Médio Concomitante.

§2º O estágio curricular terá normatização e critérios de avaliação próprios em cada curso.

**Art. 5º** - Os resultados da avaliação, bem como a frequência dos alunos, são registrados em Diário de Classe e arquivados.

§1º Os modelos diários e orientações de preenchimento serão estabelecidos pelo Departamento de Ensino do *Campus Confresa*.

§2º Os resultados das avaliações serão divulgados pelo docente da disciplina ao discente em prazo nunca superior a 21 (vinte e um) dias após a aplicação, ou antes, do final do bimestre, semestre ou ano letivo, observando o que ocorrer primeiro.

**Art. 6º** – Elementos qualitativos a serem avaliados obrigatoriamente e discriminados no diário de classe:

- I – Interesse ;
- II - Participação;
- III – Auto - avaliação.

**Art. 7º** - Para todas as disciplinas os elementos citados no artigo 6º corresponderão no mínimo 55% (cinquenta e cinco por cento) da média do discente no módulo, bimestre, semestre ou ano letivo e serão adquiridos:

I - Avaliando o aluno com vários instrumentos, considerando o processo avaliativo qualitativo individual e coletivo de aprendizagem dos educandos em: Seminários, Visitas Técnicas, Produção Escrita, Trabalho em Grupo e Individual, Pesquisas, Diálogo Informal, Estudo Dirigido, Relatórios de qualquer natureza e outros instrumentos que o(a) professor(a) e/ou Coordenação Pedagógica julgar procedente e estejam de acordo com o caput.

Av. Vilmar Fernandes, n.º 300 – Setor Santa Luzia - Confresa/MT CEP: 78.652-000  
Fone: fax (66) 3564-1818 Ramal 30 – Dep. Administrativo  
E-mail: gabinete@cfs.ifmt.edu.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO.**  
**CAMPUS CONFRESA - GABINETE DA DIREÇÃO GERAL**

II- Com o professor utilizando no mínimo dois dos instrumentos avaliativos.

III- Em aulas práticas – aprendizagem adquirida através do manuseio dos equipamentos e a sua interação no coletivo;

IV- Em aulas teóricas – na frequência diária e responsabilidade com datas marcadas para as atividades a serem entregues.

V- Tanto nas aulas práticas como nas aulas teóricas o professor deverá analisar cada tarefa realizada estabelecendo critérios para cada avaliação proposta;

§1º Orientações, diretrizes na condução destas avaliações serão sugeridas pelo Departamento de Ensino.

§2º O restante da média do discente poderá ser utilizado através de outros instrumentos quantitativos.

**Art. 8º** - As formas de nivelamento e recuperação acontecerão paralelamente à disciplina, por meios diversos que primem pela interação do discente com as atividades relacionadas à disciplina, procurando diversificar a forma de avaliar.

**Parágrafo Único** – ficará sobre a responsabilidade de cada professor o registro em diário de classe da avaliação paralela de seus alunos.

**Art. 9º** - Esta portaria valerá na íntegra até que seja publicado e aprovado o Regimento Interno.

**Art. 10º** - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 11º** - Revogar a disposição anterior ou qualquer outra contrária a esta.

**Art. 12º** - Registre-se, publique-se e cumpra-se.

  
**ALUZIO ALVES DA COSTA**  
Diretor Geral “Pro Tempore”  
*Portaria/IFMT n.º 18, de 13 de março de 2009*

Av. Vilmar Fernandes, n.º 300 – Setor Santa Luzia - Confresa/MT CEP: 78.652-000  
Fone: fax (66) 3564-1818 Ramal 30 – Dep. Administrativo  
E-mail: gabinete@cfs.ifmt.edu.br

## ANEXO B



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO.  
CAMPUS CONFRESA - GABINETE DA DIREÇÃO GERAL**

### PORTARIA N.º 017, 18 DE MAIO DE 2011

Estabelece diretrizes, a normatização da Avaliação da Aprendizagem para o Ensino Superior e dá outras providências.

O DIRETOR GERAL SUBSTITUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – *CAMPUS* CONFRESA, no uso da competência que lhe foi subdelegada pela Portaria/IFMT n.º 1.059, de 19 de outubro de 2010.

Considerando recomendações da Comissão de Revisão e Aprimoramento da Avaliação no *Campus*, instituída mediante Portaria n.º 004, de 14 de fevereiro de 2011,

**Resolve:**

**Art. 1º** - A avaliação dos alunos do Ensino Superior ocorrerá obedecendo o descrito nos PPC's de cada curso.

**Art. 2º** - O professor terá que utilizar no mínimo dois instrumentos avaliativos, com duas avaliações para os cursos semestrais e quatro avaliações nos cursos anuais.

I- O professor definirá os valores e os critérios de cada avaliação diante das peculiaridades de sua disciplina;

II – A nota semestral e/ou anual será adquirida após os somatórios de todas as atividades e/ou critérios de avaliação propostas pelo professor;

III- Os resultados das avaliações deverão ser entregues impressos pelo docente à Coordenação do Curso.

IV – a recuperação de conteúdo deve ser paralela e acontecer durante o decorrer do curso.

**Art. 3º** - Para fins de registro acadêmicos a nota variará de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero), sendo 0,0 (zero vírgula zero) a menor nota e 10,0 (dez vírgula zero) a maior nota.

**Parágrafo Único.** Para computo em todos os documentos acadêmicos será considerada uma casa decimal sem arredondamento.

**Art. 4º** O estágio curricular terá normatização e critérios de avaliação próprios em cada curso.

Av. Vilmar Fernandes, n.º 300 – Setor Santa Luzia - Confresa/MT CEP: 78.652-000  
Fone: fax (66) 3564-1818 Ramal 30 – Dep. Administrativo  
E-mail: gabinete@cfs.ifmt.edu.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO.  
CAMPUS CONFRESA - GABINETE DA DIREÇÃO GERAL**

**Art. 5º**- A média anual e/ou semestral para aprovação é a nota 6,0 (seis vírgula zero) em cada disciplina.

**Art. 6º** - Os resultados das avaliações serão divulgados pelo docente da disciplina ao discente antes do final do semestre e/ou ano letivo.

**Art. 7º** - Esta portaria valerá na íntegra até que seja publicado e aprovado o Regimento Interno.

**Art. 8º** - Revogar a disposição anterior ou qualquer outra contrária a esta.

**Art. 9º** - Cientifiquem-se e Cumpra-se.

**Rodrigo Carlo Tolo**  
Diretor Geral Substituto

*Portaria n.º 1.059, de 19 de outubro de 2010*