

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-  
APRENDIZAGEM NO CURSO DE BACHARELADO EM  
AGRONOMIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – CAMPUS  
SÃO JOÃO EVANGELISTA**

**CECI NUNES PAULA DOS SANTOS**

**2023**



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

**CECI NUNES PAULA DOS SANTOS**  
*Sob a Orientação da Professora*  
**Liz Denize Carvalho Paiva**

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

**Seropédica, RJ**  
**Julho de 2023**

A reprodução total ou parcial deste documento é permitida para fins técnicos, acadêmicos e científicos, desde que na reprodução sejam citados a autora, o título, a instituição e o ano da dissertação.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca  
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SANTOS , CECI NUNES PAULA DOS , 1978-  
S237p O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NO  
CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS  
GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA / CECI NUNES  
PAULA DOS SANTOS . - São João Evangelista, 2023.  
109 f.

Orientadora: Liz Denize Carvalho Paiva.  
Dissertação(Mestrado) . -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PPGEA, 2023.

1. Avaliação formativa . 2. Processo ensino  
aprendizagem. 3. Bacharelado em Agronomia. 4.  
Instituto Federal. 5. Campus São João Evangelista. I.  
Paiva, Liz Denize Carvalho, 1969-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PPGEA  
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
DEPARTAMENTO DE TEÓRIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 55 / 2023 - DeptTPE  
(12.28.01.00.00.00.00.24)

Nº do Protocolo: 23083.049515/2023-35

Seropédica-RJ, 31 de julho de 2023

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

CECI NUNES PAULA DOS SANTOS

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 31 de julho de 2023.

---

Orientadora, Dr.(a) UFRRJ  
Liz Denize Carvalho Paiva

---

Membro interno, Dr.(a) UFRRJ  
Nádia Maria Pereira de Souza

---

Membro externo, Dr. (a) Unive

(Assinado digitalmente em 31/07/2023 16:17 )  
LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)  
Matrícula: 1032974

(Assinado digitalmente em 31/07/2023 16:20 )  
NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)  
Matrícula: 1067747

(Assinado digitalmente em 31/07/2023 16:20 )  
JANE RANGEL ALVES BARBOSA RODRIGUES  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 222.897.637-72

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: 55, ano: 2023, tipo: HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE  
MESTRADO, data de emissão: 31/07/2023 e o código de verificação: 0be5e11af

## **DEDICATÓRIA**

Aos filhos do meu coração, Joice, Jerônimo, Jhessyca, Sthella, Yasmim, Cássio, César e Santiago.

Ao filho da minha barriga, Lucas, e não menos do meu coração, meu companheiro em todo o processo do mestrado, sempre zeloso e cuidadoso para que o cansaço não me consumisse.

E àqueles que se encontram na espiritualidade, que a minha determinação em iniciar e concluir este mestrado seja para vocês exemplo de força e coragem sempre que precisarem de motivação.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, por sempre acreditarem em mim.

Ao meu marido, Erlon, por sempre segurar as pontas em minhas dificuldades, sendo apoio para que eu prossiga sem cessar.

Às queridas amigas Riteli e Simony, minhas primeiras orientadoras, minhas primeiras revisoras, apoio fundamental para o meu ingresso neste mestrado.

À minha orientadora, Liz, por sua dedicação, pelo cuidado em incansáveis leituras, pelas trocas e orientações, especialmente por não ter desistido de mim nos momentos tão delicados que vivi durante toda essa caminhada.

Aos colegas, pelo carinho e apoio, sempre tão generosos. Que o grupo no WhatsApp seja eterno e que as figurinhas nunca se esgotem.

E enfim, minha gratidão ao diretor José Roberto de Paula, a quem tenho o privilégio de chamar de meu querido amigo, que, com sua sensibilidade, conseguiu perceber as necessidades dos Técnicos-Administrativos e viabilizar a realização deste mestrado e de outros programas.

Aos docentes, que corajosamente aceitaram participar desta pesquisa. Reconheço as dificuldades com as quais convivem na prática avaliativa e faço minhas as palavras de Hoffmann para transmitir a vocês minha gratidão:

É temeroso ao professor expor suas ideias em avaliação. Sobrecarregado de críticas, há muitos anos, alguns procedimentos a serem divulgados diante de colegas representam uma séria temeridade, porque se tem trabalhado com avaliação na base dos certos e errados absolutos. Abanam-se as cabeças, sorrisos irônicos ou indignados sucedem-se aos relatos. Mas sabemos fazer diferente? Há muitas experiências que neguem a prática tradicional? Então, por que sermos tão críticos diante de nossa própria prática, conscientes da dificuldade em transformá-la? Se, ao contrário, somarmos os esforços, discutirmos diferentes alternativas, será menos sofrida a nossa ousadia, uma vez apoiada pelo grupo, sujeita a ajustes frequentes.

Criticar o professor sobre o que sabe fazer em avaliação é torná-lo resistente a participar das discussões, porque o estaremos criticando pessoalmente, em sua competência, em sua dedicação, negando o seu próprio entendimento do ser competente, construído ao longo de muitos anos de vida.

Respeito à sensibilidade do professor significa favorecer oportunidade de trocar ideias e discutir o seu cotidiano com outros colegas, oportunizar-lhe tempo para reflexão e estudo de forma a repensar suas ações e entendê-las, descobrir-se em dúvida à semelhança da maioria dos professores e capaz de sugerir algumas alternativas próprias já constituídas em sua prática. “Aregar novas perspectivas (...) só é possível quando comprehendo meus próprios pensamentos e apreendo o de outros, isto é, quando habito possibilidades de consciência”. (Sousa apud Hoffmann, 2010, p. 145 – 146).

## RESUMO

SANTOS, Ceci Nunes Paula dos. **O processo de avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista.** 2023. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

Um dos assuntos mais discutidos na área da educação tem sido a avaliação. Sobre essa temática, discute-se desde questões filosóficas sobre metodologias avaliativas a técnicas de elaboração de questões e de teoria de resposta ao item. As discussões perpassam ainda pelo desejo de encontrar um melhor caminho entre atribuir uma nota para fins de registro e orientar o estudante em seu caminho de aprendizagem através dos resultados da avaliação. Esta pesquisa trata dessas questões e pretende contribuir com outras discussões. Para atender a essa expectativa, foi realizado o estudo ora apresentado, que se concretizou por meio da pesquisa acerca do processo de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista. A primeira parte foi promovida mediante pesquisas bibliográfica, documental e exploratória que criou a base conceitual do tema, tendo em vista os aspectos pedagógicos, culturais, identitários e institucionais presentes no cotidiano educacional. A estruturação da pesquisa foi fundamentada em bases teóricas referenciadas em Luckesi (2006), Melchior (2002), Libâneo (1985) e Saul (1999), que fazem uma análise da forma como a avaliação ocorre nas salas de aula e de Jussara Hoffmann (2010) com suas contribuições sobre avaliação formativa, além de outros autores. A segunda parte concentrou-se na aplicação de um questionário semiestruturado aos professores do curso de Agronomia e na análise de seus dados realizada por intermédio da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2022) e Franco (2021). Os resultados obtidos na pesquisa exploratória contribuíram com os estudos da temática da avaliação que, apesar de estudada e discutida ao longo do tempo, sua *práxis* apresenta um desafio para o corpo docente, para a gestão e para os discentes em meio à contemporaneidade. Esses resultados demonstraram que, embora os professores utilizem instrumentos avaliativos culturalmente identificados com a avaliação classificatória, como a prova, os relatos apresentados no questionário e na análise documental evidenciaram ações relacionadas a instrumentos diversificados que se aproximam da avaliação formativa, privilegiando o diálogo, a observação e a aprendizagem significativa. Ressaltamos ainda, que a formação inicial se fortalece por meio da formação continuada e da partilha de conhecimentos que se ressignificam permanentemente.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa; Processo ensino-aprendizagem; Bacharelado em Agronomia; Instituto Federal; Campus São João Evangelista.

## ABSTRACT

SANTOS, Ceci Nunes Paula dos. **The teaching-learning assessment process in the Bachelor of Agronomy course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais - campus São João Evangelista.** 2023. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2023.

One of the most discussed subjects in the field of education has been assessment. On this subject, philosophical questions about evaluation methodologies are discussed, as well as techniques for developing questions and item response theory. The discussions also go through the desire to find a better way between assigning a grade for registration purposes and guiding the student in his learning path through the results of the evaluation. This research addresses these issues and aims to contribute to further discussions. In order to meet this expectation, the study presented here was carried out, which materialized through research on the teaching-learning evaluation process of the Bachelor of Agronomy course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais - São João Evangelista campus. The first part was promoted through bibliographic, documentary and exploratory research that created the conceptual basis of the theme, in view of the pedagogical, cultural, identity and institutional aspects present in the educational daily life. The structuring of the research was based on theoretical bases referenced in Luckesi (2006), Melchior (2002), Libâneo (1985) and Saul (1999), who analyze the way evaluation occurs in classrooms and Jussara Hoffmann (2010) with their contributions on formative evaluation, as well as other authors. The second part focused on the application of a semi-structured questionnaire to the teachers of the Agronomy course and the analysis of their data carried out through Content Analysis, according to Bardin (2022) and Franco (2021). The results obtained in the exploratory research contributed to the studies of the evaluation theme that, although studied and discussed over time, its praxis presents a challenge for the teaching staff, for the management and for the students in the midst of contemporaneity. These results showed that, although teachers use evaluation instruments culturally identified with classificatory evaluation, such as the test, the reports presented in the questionnaire and in the documentary analysis showed actions related to diversified instruments that approach formative evaluation, favoring dialogue, observation and meaningful learning. We also emphasize that initial training is strengthened through continuing training and the sharing of knowledge that is permanently resignified.

**Keywords:** Formative assessment; Teaching-learning process; Bachelor of Agronomy course; Instituto Federal; Campus São João Evangelista.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Campi do IFMG.....	33
<b>Figura 2</b> - Número de IES por mesorregiões.....	35
<b>Figura 3</b> - Laboratório de Botânica .....	37
<b>Figura 4</b> - Laboratório de Cultura de Tecidos .....	37
<b>Figura 5</b> - Laboratório de Fisiologia Vegetal .....	38
<b>Figura 6</b> - Laboratório de Fitopatologia .....	38
<b>Figura 7</b> - Aula prática no campus .....	39
<b>Figura 8</b> - Aula prática na lagoa do campus .....	40
<b>Figura 9</b> - Sugestão de plano de ensino de Libâneo em 1990. ....	50
<b>Figura 10</b> - Modelo do PPT utilizado no IFMG-SJE .....	53
<b>Figura 11</b> - Nuvem de palavras - Tipos de Instrumentos Avaliativos.....	56
<b>Figura 12</b> - Nuvem de palavras - Tipos de avaliações mais utilizadas pelos professores .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - IES por mesorregiões .....	35
<b>Gráfico 2</b> - Frequência de utilização dos instrumentos avaliativos nos primeiros semestres de 2020 e 2021 .....	57
<b>Gráfico 3</b> - Atribuição de pontos aos Instrumentos Avaliativos nos primeiros semestres de 2020 e 2022 .....	59
<b>Gráfico 4</b> - Quantitativo de professores com licenciatura .....	69
<b>Gráfico 5</b> - Questão sobre a oportunidade de troca de experiências pedagógicas sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem .....	72
<b>Gráfico 6</b> - Número de professores que conhecem o PPC do Curso de Agronomia .....	73
<b>Gráfico 7</b> - Aspectos considerados pelos professores na elaboração de atividades avaliativas .....	76
<b>Gráfico 8</b> - Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores.....	77
<b>Gráfico 9</b> - Indicadores de avaliação utilizados.....	78
<b>Gráfico 10</b> - Realização da avaliação diagnóstica pelos professores .....	79
<b>Gráfico 11</b> - Reavaliação dos planejamentos de ensino em função dos resultados das avaliações .....	80

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Tendências pedagógicas e suas interfaces com os Modelos Sociais .....	29
<b>Quadro 2</b> - Matriz analítica das tendências de avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação física escolar/e na EAD .....	31
<b>Quadro 3</b> - Relação do conjunto de normas .....	41
<b>Quadro 4</b> - Conceitos de projeto, planejamento e plano .....	49
<b>Quadro 5</b> - Tipos de Instrumento de Avaliação .....	55
<b>Quadro 6</b> - Pró-Análise da pesquisa .....	62
<b>Quadro 7</b> - Perguntas relacionadas à concepção de avaliação .....	65
<b>Quadro 8</b> - Perguntas relacionadas à concepção formação acadêmica .....	69
<b>Quadro 9</b> - Perguntas relacionadas aos Procedimentos Pedagógicos Institucionais .....	71
<b>Quadro 10</b> - Perguntas relacionadas às Tendências Pedagógicas .....	74
<b>Quadro 11</b> - Perguntas relacionadas ao Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem .....	82

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Dados obtidos na análise dos PPT dos primeiros semestres dos anos de 2020 e 2021 .....	54
<b>Tabela 2</b> - Como os professores aprenderam a avaliar .....	68

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CES	Câmara da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
FJP	Fundação João Pinheiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Portador de Necessidades Específicas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPT	Plano Pedagógico de Trabalho
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
SAB	Semana de Avaliação em Bloco
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SJE	São João Evangelista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 CAPÍTULO I ASPECTOS HISTÓRICOS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>21</b>
2.1 Abordagem histórica das tendências pedagógicas na perspectiva liberal .....	22
2.2 Abordagem histórica das tendências pedagógicas na perspectiva progressista .....	25
2.3 A influência das tendências pedagógicas no processo de avaliação do ensino-aprendizagem.....	28
<b>3 CAPÍTULO II TRAJETÓRIA NORMATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SJE: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM QUESTÃO...33</b>	
3.1 IFMG: Breve contextualização.....	33
3.2 Campus São João Evangelista: de Escola Agrotécnica Federal à criação do curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG .....	34
3.3 O caminho do processo de avaliação do ensino-aprendizagem: da LDB 9394/96 às normas internas do IFMG/SJE .....	40
3.4 Conjunto de normas do processo avaliação do ensino-aprendizagem do IFMG/SJE .....	41
<b>4 CAPÍTULO III CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO IFMG/SJE.....</b>	<b>48</b>
4.1 Planejamento de ensino: conceitos, comentários e reflexões .....	48
4.2 A avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Agronomia do IFMG/SJE a partir da ótica do planejamento de ensino .....	52
<b>5 CAPÍTULO IV A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE AGRONOMIA: PERSPECTIVAS DOCENTES.....</b>	<b>61</b>
5.1 Categoria: Concepções de avaliação .....	65
5.2 Categoria: Formação acadêmica.....	68
5.3 Categoria: Procedimentos pedagógicos institucionais .....	71
5.4 Categoria: Tendências pedagógicas.....	74
5.5 Categoria: Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.....	82
<b>6 COSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>8 APÊNDICES .....</b>	<b>92</b>
Apêndice A – Roteiro do questionário .....	93
Apêndice B - Produção acadêmica pesquisada sobre o tema avaliação do processo ensino-aprendizagem.....	97
<b>9 ANEXOS.....</b>	<b>98</b>
Anexo A - Parecer consubstanciado CEP – Aprovação .....	99
Anexo B - Matriz Curricular do Curso de Agronomia.....	105

## 1 INTRODUÇÃO

Sou Graduada em Pedagogia, Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - campus São João Evangelista, desde 2007. A partir da graduação, apresentei forte ligação com a temática “Avaliação”, tendo como maior inspiração o autor Cipriano Carlos Luckesi. A contar de tal época, carrego comigo uma pequena história contada pelo autor em seu livro “Avaliação da Aprendizagem Escolar”:

Jocosamente, poderíamos dizer que um aluno na escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. É o mínimo de nota. Quem de nós (eu, você, e muitos outros) viajaria com este piloto? (Luckesi, 2006, p. 45).

A história contada por Luckesi é um exemplo explícito de como funciona o processo clássico de avaliação do ensino-aprendizagem, caracterizado pela distribuição total de pontos, a distribuição destes em mais de um instrumento de avaliação e a classificação do aluno através de uma média aritmética simples de notas. Quando o autor pergunta quem de nós viajaria com este piloto, ele chama a atenção para o quanto sério é o processo de avaliação na educação, uma vez que o aluno avaliado e considerado apto em uma determinada atividade, poderá se inserir no mundo do trabalho e, com isso, assumir direitos e deveres. A depender da profissão, esse aluno terá vidas sob a sua responsabilidade, portanto, ao avaliar é necessário, para além da classificação do estudante como aprovado ou reprovado, através de um sistema de pontuação, que o docente tenha condições de avaliar se os objetivos do ensino foram alcançados, inclusive objetivos afetivos e atitudinais, foi com base na construção dessa ideia que esta pesquisa foi pensada e realizada, culminando nas reflexões e proposições desenvolvidas nesta dissertação.

Entendemos que o mundo do trabalho passou por uma série de transformações que incidiram sobre as relações trabalhistas e trouxeram à tona demandas extremadas por um perfil de trabalhador que desempenhe suas atribuições da maneira mais completa possível, exigindo uma formação profissional mais preparada e qualificada. Em outras palavras, podemos dizer que as transformações do mundo do trabalho não estão atreladas apenas à economia. Ademais, elas se estendem ao campo da educação profissional convocando educandos, educadores e instituições de ensino a se aprimorarem, a fim de atender à demanda por um trabalhador que domine saberes que vão além do aprendizado técnico da profissão. Nessa esteira, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2012:

Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do Conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil 2012, p.09).

Essa demanda, em 2012, já apontava para uma intensa modificação nas relações de trabalho mediadas pelo sistema capitalista diante de seus interesses produtivistas. A despeito

do que o referido Parecer CNE/CEB nº 11/2012 menciona em relação a uma suposta valorização do conhecimento científico e de saberes, podemos observar com a Reforma Trabalhista instituída com a Lei 13.467 de 2017 (Brasil, 2017) um sentido contrário. Com essa reforma, observa-se implicações para a saúde e sobrevivência do trabalhador, dentre elas, a intensificação do trabalho, a flexibilização de atividades para que se consiga aglutinar diferentes demandas com uma única força de trabalho, além da desvalorização humana.

Em outra perspectiva, observamos que a educação profissional tem como foco a formação de mão de obra qualificada não apenas para a execução laboral, mas sobretudo, com capacidade intelectual para colaborar como meio de resistência à dominação e resgate da cidadania. Para alcançar esse objetivo, as estratégias e metodologias de ensino carecem de um processo de avaliação capaz de contribuir com a qualidade do profissional em formação. Entretanto, para que esse processo de avaliação sirva à formação de qualidade, na perspectiva emancipatória, faz-se necessário investir em processos avaliativos capazes de, não apenas mensurar em números o desenvolvimento educacional, mas também que permitam elaborar conceitos qualitativos capazes de favorecerem a aprendizagem significativa. Nesse aspecto, tais tendências de educação devem ser expressas e ressignificadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), em diálogo permanente com a comunidade acadêmica.

As mudanças necessárias para que se construa um processo de avaliação adequado às necessidades da formação profissional perpassam também pelas mudanças da prática avaliativa docente, não apenas da técnica ou da metodologia utilizada, mas, da atitude frente à necessidade de mudança. Há mais de duas décadas, esse assunto já era tema de discussões tendo sido abordado em conferências e mesas-redondas, tornando-se assunto de livro apresentado por Ana Maria Saul. Em seu texto, ela nos diz que:

As pesquisas já demonstraram, em vários estados do país, que os professores querem mudar sua prática. Em alguns, o desejo é o de conseguir fazer melhores instrumentos de avaliação, em outros, o desejo de tornar a avaliação mais justa é uma preocupação constante, há ainda, professores que querem mudar de uma prática avaliativa quantitativa para a avaliação qualitativa (Saul, 1999, p.103).

A autora mostra que a necessidade de mudança provocada pelo mundo do trabalho já atingiu as instituições de ensino e seus profissionais bem como chama à atenção, para as mesmas pesquisas dizendo que elas também demonstram que:

[...] os professores até conhecem os princípios das novas modalidades de avaliação, porém, a prática continua convencional. A avaliação é tomada como sinônimo de controle, como um momento de aplicação de provas (Saul, 1999, p.103).

Percebe-se que existe o desejo de mudar e até mesmo o conhecimento sobre o que mudar, entretanto, ainda há um apego à forma tradicional de avaliar, junto ao desconhecimento dos benefícios de considerar não somente a medida e avançar para a qualidade da aprendizagem.

Segundo Hoffmann:

[...] muitos professores não percebem estar justamente deixando de formar um profissional competente através da manutenção de uma prática avaliativa classificatória. Comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, deixam muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades ou a avançar no seu conhecimento. Quando o fazem, anulam seu próprio trabalho pela prática de resultados irrevogáveis e cálculos de ‘médias de aprendizagem’ (Hoffmann, 2010, p.123, grifo da autora).

A autora supramencionada faz um comentário incisivo diante do fato de professores se apegarem à avaliação classificatória; esse tipo de avaliação, em vez de ajudar o professor a reconhecer o potencial profissional do aluno, segue apenas as médias de notas em um processo que não favorece a discussão ou a mudança, muito menos o crescimento do estudante.

Com o presente trabalho foi possível caracterizar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizado no curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Minas Gerais – campus São João Evangelista (IFMG-SJE). Essa proposta surgiu do acompanhamento pedagógico do trabalho dos docentes da referida instituição, ao longo de 15 (quinze) anos como pedagoga, tendo a convicção de que a avaliação constitui uma etapa muito importante do processo ensino-aprendizagem, “não podendo ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos” (Luckesi, 2006 p.12).

Conforme já foi descrito, desde a graduação, o tema avaliação vem chamando a minha atenção, sobretudo, a utilização de provas objetivas como instrumento de avaliação, não por considerá-las um instrumento ineficaz de avaliação, mas por entender que a simples aplicação de provas com a finalidade de cumprir uma atividade burocrática de obter notas para registro não é suficiente para afirmar que o aluno foi avaliado.

Ao ingressar na Diretoria de Ensino do IFMG – campus São João Evangelista, onde atualmente trabalho, meus questionamentos relativos ao tema apenas aumentaram, isso porque, ao observar a prática avaliativa utilizada pelos professores do curso Técnico em Agropecuária, que, embora utilizassem outros instrumentos, como a produção de relatórios sobre as aulas práticas, percebi que o que prevalecia era a utilização de provas objetivas.

Posteriormente, com a abertura do curso de Bacharelado em Agronomia, no ano de 2011, parte do corpo docente, que atuava nesse curso técnico, passou a compor o novo curso. Assim, percebi a continuidade da valorização de provas objetivas em detrimento de outros instrumentos na perspectiva da avaliação formativa. Entretanto, as observações da minha posição profissional não foram suficientes para responder alguns questionamentos. Fez-se necessária a imersão no tema e na vivência acadêmica dos professores para que, na posição de pesquisadora, fosse possível observar outros aspectos desse contexto.

Desse modo, os entrelaces metodológicos da trajetória da pesquisa foram organizados em etapas. Na fase inicial deste trabalho, foram feitas as pesquisas bibliográfica e documental, que ofereceram sustentação teórica a este estudo e serviram de apoio para o desenvolvimento das demais fases. Esse tipo de pesquisa aproxima o pesquisador do objeto de pesquisa e serve de apoio para o tratamento dos dados de outras fases do percurso (Lakatos; Marconi, 1992).

A pesquisa bibliográfica é feita utilizando-se como base um material já elaborado, que permite ao pesquisador o contato com uma ampla variedade de assuntos produzidos e registrados principalmente em livros (Gil, 2002). No presente estudo, a pesquisa bibliográfica foi baseada em autores como Ana Maria Saul, Cipriano Carlos Luckesi, Demerval Saviani, Maria Celina Melchior e Jussara Hoffmann, que apresentam teorias sobre as quais foi construído o conceito primário do objeto desta pesquisa. Autores como Antônio Carlos Gil, Eva Maria Lakatos, Marina Andrade Marconi, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco e Laurence Bardin foram visitados com o objetivo de traçar o planejamento desta pesquisa que, além de livros impressos, valeu-se de visitas à biblioteca virtual do campus, aos periódicos CAPES, à Fundação Carlos Chagas e ao banco de teses da UFRJ. Vale salientar que este rol de autores ganhou corpo à medida que as leituras e análises foram realizadas.

Quanto à pesquisa documental, esta abordagem utiliza documentos originais, primários e os transforma em uma versão condensada de entendimento mais fácil e objetivo, facilitando o acesso do pesquisador (Bardin, 2022).

Nesta fase realizou-se a análise de documentos disponíveis na página eletrônica do campus São João Evangelista do IFMG e documentos da Diretoria de Ensino da referida

instituição. Foram analisados documentos legais com o objetivo de construir o referencial normativo da avaliação do processo ensino-aprendizagem promovido no campus e os planejamentos de ensino dos professores do curso de Agronomia. Os documentos foram selecionados em razão de corresponderem diretamente à prática docente e conterem informações relacionadas ao desenvolvimento do processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

A escolha dos documentos referentes ao primeiro semestre dos anos letivos de 2020 e 2022 se justificou pela necessidade de se obter uma amostra homogênea, uma vez que o segundo semestre do ano 2020 e o ano letivo de 2021 foram períodos atípicos nos quais o ensino presencial foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial em função da pandemia de Covid-19.

Parte desta pesquisa incluiu visitar outras pesquisas de mesma natureza realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFRRJ. O Apêndice B deste trabalho foi elaborado com a finalidade de apresentar os resultados dessa etapa da pesquisa e utilizá-los em colaboração com a nossa discussão. Três pesquisas apresentaram resultados semelhantes aos apresentados pelos Planos Pedagógicos de Trabalho (PPT's) analisados no curso de Agronomia do IFMG-SJE. Analisando o disposto no Apêndice B encontramos os resultados ora analisados. A pesquisa de Santos (2013) aponta o instrumento prova como um dos mais utilizados, chegando a ser considerado como ideal para avaliar por 37,5% dos professores pesquisados, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - campus Confresa. Por sua vez, os resultados encontrados na pesquisa de Lopes (2011) dizem que os dados indicam que os professores do PROEJA do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) - campus Araguatins utilizam procedimentos avaliativos diversificados, entretanto, evidenciam uma predileção por provas escritas. Na sequência, uma pesquisa de Pipa (2017), realizada no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ, apontou evidências do uso excessivo de provas na avaliação do Ensino Superior em detrimento de outros instrumentos avaliativos.

Nos meses seguintes, foi realizada a fase de pesquisa exploratória, que recebeu tratamento qualitativo dos dados, pois, segundo Gil (2002), esse tipo é favorecido por um planejamento flexível, corrobora com o aprimoramento de ideias e envolve pesquisa bibliográfica, entrevista e análise de modelos. Nesta perspectiva, essa fase foi realizada com auxílio da aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado com a ferramenta *Google Forms*, a todos os docentes que atuavam no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG – campus SJE com as disciplinas obrigatória e optativa, do núcleo básico específico e não específico.

Para análise dos dados obtidos na aplicação do questionário, recorremos à metodologia de análise de conteúdo em razão de se tratar de um método que permite analisar os dados pesquisados por meio da inferência e da comparação contextual. Neste processo, sob o olhar sensível do pesquisador, torna-se possível perceber na mensagem a intencionalidade das respostas obtidas. A análise de conteúdo permitiu a integração de todas as fases da pesquisa, da pesquisa bibliográfica ao questionário (Franco, 2021).

A fase de elaboração do questionário, baseada pelos objetivos da pesquisa, contou com uma etapa de pré-teste, quando foi possível ajustar e aperfeiçoar as questões, após as sugestões de docentes, que contribuíram, sobremaneira, com a construção do instrumento.

Tendo o questionário criado e aprovado, foi enviado a todos os docentes que, na ocasião, ministram aulas no curso de Agronomia, disponível para respostas no período de 17 de abril de 2023 ao dia 31 de abril de 2023. Findado o prazo de respostas ao questionário, procedemos ao tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo, segundo Franco (2021).

A população pesquisada foi composta por 29 professores que atuavam no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE. O questionário foi enviado a todos os professores e obteve-se 20 respostas que compuseram a amostra analisada. A ausência de 9 (nove)

professores no estudo pôde ser observada, tal como o esperado, à medida que a pesquisa científica com seres humanos garante a espontaneidade e a disponibilidade de participação.

Para facilitar a metodologia e trabalho da Análise de Conteúdo, foi elaborada uma planilha de dados, na qual todos os resultados foram registrados do seguinte modo: as perguntas do questionário agrupadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e categorizados por intermédio das unidades de registro, bem como a palavra, o tema e a unidade de contexto. Sobre esta fase, Bardin diz o seguinte:

Quais elementos do texto ter em conta? Como recortar o texto em elementos completos? A escolha das unidades de registro e de contexto deve responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise) (Bardin,2022, p.130).

Como podemos perceber, a definição das unidades, guardada a pertinência com o material analisado e com os objetivos definidos, é importante na interpretação dos resultados servindo como elementos de validação para a escolha das categorias. Nesta pesquisa, a definição das unidades de registro e de análise foi realizada com atenção para garantir a fidedignidade das interpretações e da produção dos dados para a devida apresentação dos resultados.

No intuito de atender ao objetivo geral da pesquisa que, por sua vez, preocupava-se em analisar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizado no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE, considerando os aspectos pedagógicos, culturais, identitários e institucionais, presentes no cotidiano acadêmico, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os aspectos históricos das tendências pedagógicas que permeiam a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem no Brasil.
- b) Descrever as tendências pedagógicas de avaliação dispostas nos documentos normativos institucionais, tendo como ponto de partida, as especificidades dos Institutos Federais.
- c) Caracterizar os processos metodológicos da avaliação realizados no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE.
- d) Analisar as práticas pedagógicas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem contempladas no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE e as ações institucionais delas decorrentes.

Assim, na condição de Pedagoga Pesquisadora, a intenção e motivação foram para que as perspectivas formativas e os resultados abordados nesta pesquisa pudessem ser dialogados não só nos limites do campus São João Evangelista, mas também, nos demais *campi* do IFMG.

Esta dissertação foi organizada com a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, que trata dos **Aspectos Históricos das Tendências Pedagógicas que Permeiam a Prática da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**, buscamos, na história da educação brasileira, entender de que maneira os marcos históricos e sociais produziram as tendências pedagógicas e como elas influenciaram a formação da avaliação do ensino aprendizagem.

No segundo capítulo analisamos a **Trajetória Normativa no Instituto Federal de Minas Gerais - campus SJE: O processo de avaliação em questão**. Fizemos um apanhado das normativas legais em que o curso de Bacharelado em Agronomia estava envolvido, desde a legislação nacional até o PPC do curso.

No capítulo III, realizamos a **Caracterização dos Instrumentos de Avaliação Utilizados no Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG/SJE**. Essa etapa foi

desenvolvida com base nos Planos Pedagógicos de Trabalho, que nos trouxeram informações produzidas pelos professores sobre como eles aplicavam a legislação analisada no capítulo II.

O capítulo IV contemplou a **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem no Curso de Agronomia sob as Perspectivas Docentes**. Nesse capítulo realizamos a análise das respostas ao questionário de pesquisa aplicado aos docentes.

Nas Considerações Finais apresentamos algumas impressões que consideramos importantes ao leitor e aos estudiosos da avaliação na possibilidade deste texto ser utilizado como fonte de pesquisa. Dentre nossas impressões, foram evidenciados os resultados da pesquisa que apontaram para a utilização, pelos professores, de instrumentos de avaliação marcados pela influência de tendências pedagógicas conservadoras e autoritárias, entretanto, essa utilização se dá em uma prática diagnóstica e formativa, mediada por um processo transformador de educação.

## 2 CAPÍTULO I

### ASPECTOS HISTÓRICOS DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS QUE PERMEIAM A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

No presente capítulo, nos debruçamos nas principais tendências pedagógicas da educação brasileira e que ainda refletem no trabalho dos professores e alunos, considerando os anos iniciais da segunda década do século XXI. Tencionamos ainda destacar a influência dessas tendências nas ações da avaliação do ensino-aprendizagem, uma vez que elas estão diretamente ligadas à construção do cenário em que as avaliações desse processo acontecem.

O que aqui é identificado como tendências pedagógicas é uma filosofia de educação somada à uma teoria da aprendizagem, influenciadas por movimentos sociopolíticos de cada época. Chegamos a essa conclusão após a leitura das obras de Libâneo (1985), Luckesi (2006) e Saviani (2008). Cada autor, a seu modo, dá um nome e uma definição a este conjunto de processos. Dito isso, observamos que:

Saviani (2008) se refere às tendências pedagógicas com o nome de Ideias Pedagógicas e as define da seguinte forma:

[...] Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. [...] De qualquer modo, tal definição põe em evidência a estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática educativa (Saviani, 2008, p. 6-7).

Verificamos que o autor se preocupa em relacionar a teoria com a prática, em um movimento da *práxis*, de forma dialógica e articulada, promovendo assim um conceito dinâmico e fluído.

Em perspectiva convergente, Libâneo (1985) apresenta sua teoria sobre o assunto, no livro *A Democratização da Escola Pública*, dizendo que:

[...] pretende-se, neste texto, fazer um levantamento, ainda que precário, das tendências pedagógicas que têm-se firmado nas escolas pela prática dos professores, fornecendo uma breve explanação dos pressupostos teóricos e metodológicos de cada um.

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula (Libâneo, 1985, p. 4-5).

Enquanto Saviani (2008) e Libâneo (1985) apresentam claramente as tendências pedagógicas como uma teoria que direciona o fazer pedagógico ou ainda que determinam a prática educativa em sala de aula, Luckesi (2006) traz um conceito que dialoga diretamente com a avaliação do ensino-aprendizagem, dando às tendências pedagógicas, tão somente, o nome de “pedagogia”. Vale ressaltar que esse é o conceito de maior interesse neste estudo, pois:

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. [...] (Luckesi, 2006, p.28).

Tomando por base os três autores citados, identificamos a ocorrência de algumas tendências pedagógicas em comum aos três e predominantes na pesquisa dessa temática, que se mostraram presentes nas escolas brasileiras em algum momento, seja na formação sociopolítica ou na história do país.

Essas tendências foram apresentadas a seguir, numa sequência de três passos: primeiro uma abordagem histórica do modelo sociocultural e histórico que deu origem a elas, ou seja, o modelo liberal e o modelo progressista, depois a caracterização das tendências pedagógicas Tradicional, Renovada e a Tecnicista, originadas do modelo social liberal e as tendências Libertadora e Crítico-social dos Conteúdos forjadas dentro do movimento progressista para um novo modelo de escola e, por fim, fizemos uma análise de como a avaliação do ensino-aprendizagem tem fortes ligações com cada uma delas.

Situar os modelos sociocultural e históricos que deram origem às tendências pedagógicas predominantes foi importante para compreender a escola no século XXI, em suas duas primeiras décadas e como a história educacional brasileira foi paulatinamente influenciada pela sociedade e assim moldando a prática educativa no processo ensino-aprendizagem.

## **2.1 Abordagem histórica das tendências pedagógicas na perspectiva liberal**

Este subitem circunscreve-se quanto à abordagem histórica das tendências pedagógicas liberais. O modelo pedagógico na perspectiva liberal teve início no século XIX, sendo dominante até o final do século XX, com as influências que recebeu das ideias da Revolução Francesa (Saviani, 2005).

Na perspectiva do autor, nesse período, a educação herdou da Revolução Francesa os ideais de igualdade e liberdade, tornando a escola uma entidade mais moderna e seus agentes mais comprometidos com a vida social.

Segundo Libâneo:

[...] A doutrina liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (Libâneo, 1985, p.5-6).

Desse modo, entendemos que, para atender aos modos capitalistas que influenciavam a sociedade (e posteriormente veremos que as políticas sociais influenciam também a educação), foi criado, com base na classificação social que resultou da Revolução Francesa, um modelo de sociedade com mais direitos, na qual o cidadão conquistaria, supostamente pelo seu esforço, pelo seu trabalho, o direito à sua propriedade, o direito de ser dono da sua produção, o que pode ser confirmado por Luckesi:

[...] No entanto, os entendimentos, os ideais e os caracteres do entendimento liberal que norteavam as ações revolucionárias da burguesia, com vistas à transformação do modelo social vigente na época, permaneceram e hoje definem formalmente a sociedade que vivemos. Assim, a nossa sociedade prevê e garante (com os percalços conhecidos de todos nós) aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental do pensamento liberal) pode e deve, com o seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens. (Luckesi, 2006, p. 29).

Diante desse relato, observamos que a análise do autor recai sobre a tendência das máximas do movimento revolucionário francês acerca da liberdade, da fraternidade e da igualdade. Tais valores liberais ressoaram nas leis brasileiras, inclusive na Constituição Federal

de 1988 (Brasil, 1988) e mais tarde na Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), guardando características brasileiras próprias.

Somando-se a esse cenário, sob influência das ideias liberais de que o cidadão é capaz de produzir o seu sustento e possui legalmente o direito de usufruir dele, não estando mais subordinado à burguesia, a educação passa a atuar na promoção de um ensino que prepare os indivíduos para desempenhar suas funções na sociedade com a sua individualidade valorizada. Entretanto, é preciso que ele se adapte à sociedade e à cultura vigentes, garantindo que elas permaneçam tal como são (Libâneo, 1985).

Tais contextos político e social, próprios do liberalismo, apresentavam-se favoráveis ao surgimento de ideias e ideais que forjaram modos de se perceber e de exercitar a educação. Ganharam destaque, nesta pesquisa a Tendência Pedagógica Tradicional, a Renovada e a Tecnicista.

A Tendência Pedagógica Tradicional foi a responsável pelo início do modelo liberal, sendo este, um padrão que sustenta a ideia de que a escola é responsável pela formação do cidadão. Essa tendência está fortemente ligada à figura do professor, cabendo a ele a responsabilidade pelo aprendizado do aluno.

Segundo Luckesi (2006, p.30), “a pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor;” se mostra condicionada a determinadas ações em atendimento às demandas instituídas em que o alcançar os objetivos é o que importa.

Corrobora com essa ideia os estudos de Libâneo (1985), ao afirmar que, na Tendência Pedagógica Tradicional, a centralidade do ensino é no professor, prevalecendo a palavra dele e as regras por ele impostas. Os conteúdos e a prática da didática não levam em conta a realidade do aluno, nem o momento social em que se vive. Ao aluno cabe aprender o que lhe é ensinado pelos meios que ele dispõe, sem direito a argumentar.

Desse modo, o ensino acontece de maneira hierárquica, vertical, a partir de uma progressão lógica e mecânica. Saviani (2005), de maneira muito parecida com Libâneo (1985), faz a seguinte apresentação da Tendência Tradicional:

[...] Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o *método de ensino* intuitivo centrado nas *lições de coisas*. (Saviani, 2005, p.2. Grifo do autor).

Observa-se assim que, na Tendência Pedagógica Tradicional, a valorização está direcionada às relações de poder e de dominação, próprias do sistema capitalista e da dinâmica do liberalismo que definem a todos como capazes de de êxito, bastando para isso querer alcançar o objetivo traçado.

Já na Tendência Pedagógica Renovada, o aluno passa a ser centro do processo educativo, ganhando maior liberdade para construir seu conhecimento. Com isso, o ensino ganha características mais sensíveis e humanizadas, quebrando a rigidez presente na Tendência Pedagógica Tradicional, em que a prática tinha a forma verticalizada; na Tendência Renovada a relação entre docente e discente assume contornos horizontais.

Libâneo (1985) e Luckesi (2006) convergem em suas análises ao abordarem as principais características desse movimento de renovação pedagógica.

Segundo Luckesi (2006, p. 30, grifo do autor), “[...] a pedagogia *renovada ou escolanovista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção de conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; [...]” apresenta-se como um movimento que

reivindica a ruptura com o tradicionalismo, com o controle, com a punição e com a arbitrariedade do poder atribuído ao professor como o único capaz de pensar, refletir e de elaborar conhecimentos.

Na Tendência Pedagógica Renovada, Libâneo (1985) também fala da característica sensível do ensino, da valorização do educando enquanto produtor do seu conhecimento e do reconhecimento das individualidades. Ele salienta que:

A tendência Liberal Renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A Educação é vida presente é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (Libâneo, 1985, p. 7).

Neste compasso, cabe ainda destacar a contribuição da Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo, na segunda década do século XX, quando a arte e os elementos subjetivos ganham força e influenciam alguns dos principais escritores brasileiros, como Cecília Meireles, Oswald de Andrade, dentre outros, aproximando tais valores da educação formal das escolas.

Saviani (2005) aborda a Tendência Renovada com um olhar diferente, porém complementar aos de Luckesi (2006) e Libâneo (1985). De acordo com o autor, o deslocamento do foco do ensino, do professor para o aluno, se dá através da ênfase dos métodos de ensino formulado em bases didáticas e filosóficas, para a ênfase em métodos de aprendizagem baseados em fundamentos psicológicos, dando início aos primeiros fundamentos psicológicos em educação.

Dado o esgotamento dos métodos da Tendência Pedagógica Renovada, considerando a realidade ainda imposta pela corrente tradicionalista, identifica-se o surgimento da Tendência Pedagógica Tecnicista que, ligada às demandas produtivistas e utilitaristas, dá um novo foco para a educação. Utilizando-se de antigas bases das tendências tradicional (filosófica) e da renovada (psicológicas), deu-se início a um planejamento de educação pensado para diminuir as chances de erros e fragilidades, o que pode ser confirmado por Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2005, p.34).

Segundo o autor, nessa tendência, a centralidade do ensino já não é mais tradicionalista (focado no professor) e nem renovada (com o foco no aluno), o direcionamento agora está nas práticas e métodos de trabalho. Essa conclusão remete à Luckesi (2006, p.30, grifo do autor), que diz que “[...] a pedagogia *tecnicista*, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento; [...]”, ou seja, o método de trabalho está para além da técnica, observando-se um certo exagero no processo.

Libâneo apresenta a Tendência Pedagógica Tecnicista sob um outro enfoque:

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela “é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da ‘consciência política’ indispensável à manutenção do Estado autoritário”<sup>[1]</sup>. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento (Libâneo, 1985, p. 8).

Dessa forma, percebemos que, na Tendência Tecnicista, seus adeptos e seguidores veem a educação como recurso tecnológico que pode ser utilizado para capacitar alunos a serem ferramenta de produção econômica, social e política, valendo-se para isso de um ensino baseado em técnicas pré-definidas que, de certo modo, não precisam ser ensinadas e mediadas, bastando apenas instruí-las.

O conjunto de tendências pedagógicas apresentadas acerca da ótica do liberalismo continuou a influenciar o universo escolar, cada qual com suas características impulsionadas pela diversidade cultural e da própria formação docente em ação. Contudo, as resistências continuaram também a agir, pois não havia unanimidade na adoção de tais tendências que submetiam a educação a condições de subserviência produtivista de várias ordens. Tais rupturas seguiram a trilha progressista apresentada a seguir.

## 2.2 Abordagem histórica das tendências Pedagógicas na perspectiva progressista

Quanto às tendências pedagógicas progressistas, estudaremos sua abordagem histórica nesta oportunidade. De acordo com Silva (2018, p.101), o modelo “progressista teve sua origem na França em 1968.”. Ele surgiu em oposição ao modelo liberal, sendo articulado para diminuir as desigualdades sociais cujo principal objetivo convergia para os interesses da população subjugada. O movimento progressista se fazia representado pela inquietação dos professores que, nessa época, deram publicidade a suas insatisfações com a sociedade capitalista dominante.

Segundo Libâneo:

O termo “progressista”, emprestado de Snyders<sup>[2]</sup>, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (Libâneo, 1985, p.20).

Outra característica do modelo progressista é o deslocamento da centralidade da educação que transita entre o professor e o aluno nas tendências liberais para outra perspectiva. No movimento progressista, o importante passa a ser o “como aprender” e o professor torna-se um auxiliar do aluno.

---

<sup>1</sup> Kuenzer e Machado (1984, p.34, apud Libâneo, 1985, p.8).

<sup>2</sup> Snyders (1974, Apud Libâneo, 1985 p. 20).

Para Saviani (2005), num sentido geral, as correntes teóricas que formam o modelo progressista desembocam em teorias da aprendizagem. Segundo o autor, essas teorias:

[...] Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade [...] (Saviani, 2005, p.2).

Desse modo, a escola se torna um espaço de interação entre os alunos e deles com o professor. O papel do professor é acompanhá-los e ajudá-los em seu próprio processo de aprendizagem, tanto nas questões cognitivas quanto práticas, estimulando-os a se tornarem cada vez mais espontâneos e autônomos em sua aprendizagem.

O modelo progressista, ainda sob a luz de Libâneo (1985), Saviani (2005) e Luckesi (2006), produziu tendências pedagógicas que imprimiam na educação as suas características. Dentro do modelo progressista, podemos citar a Tendência Pedagógica Libertadora, a Tendência Libertária e a Crítico-social dos Conteúdos.

Forjada nas práticas sociais, na busca por uma humanidade com mais igualdade e liberdade, a Tendência Pedagógica Libertadora é descrita por Luckesi da seguinte maneira:

[...] a pedagogia denominada de *libertadora*, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire. Pedagogia esta marcada pela ideia de que a transformação da sociedade virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola; por isso mesmo, destinada fundamentalmente à educação de adultos [...] (Luckesi, 2006, p. 31, grifo do autor).

Neste trecho, Luckesi (2006) apresenta um assunto a ser observado nessa tendência, a teoria de Paulo Freire e a educação de adultos. Para ele o caminho para uma sociedade melhor seria possível através não só da educação de crianças e jovens, mas também dos adultos, tendo assim a emancipação de todas as camadas por intermédio de uma educação que não se limite à escola, que também esteja presente do dia a dia da sociedade.

De forma complementar, Saviani (2005) aponta quais seriam os assuntos a serem ensinados com a finalidade de atingir a emancipação das camadas sociais, apontadas anteriormente por Luckesi (2006). O primeiro traz a ideia de que o foco da educação agora passa a considerar também os problemas sociais. Assim, o ensino se aproxima da realidade dos alunos, de suas vivências e dispõe de uma metodologia que trata o assunto de forma sistematizada:

[...] Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (Saviani, 2005, p.36).

É possível perceber que a Pedagogia Libertadora traz as questões políticas e sociais para o centro da educação e pavimenta o caminho para a libertação dos oprimidos. A escola se torna assim o caminho para a liberdade.

Libâneo (1985, p. 22, grifo do autor) também faz menção aos conteúdos que devem ser utilizados na educação: “**Conteúdos de ensino** - Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.” Quando Libâneo menciona estes conteúdos, não faz nenhuma associação deles com a escola, aliás, deixa claro que essa tendência não está diretamente ligada a ela; a atuação da educação acontece no meio onde o cidadão está inserido e ocorre de maneira informal.

Avançando para a segunda tendência na perspectiva liberal, apreciamos a Tendência Pedagógica Libertária, que se constitui de uma variação da Tendência Pedagógica Libertadora, uma vez que está centrada em um ensino emancipatório para o cidadão, no qual a posição do professor autoritário é desconstruída, propiciada a autonomia na gestão e na construção do saber pedagógico pelo aluno. Luckesi (2006) e Saviani (2005) fazem apontamentos neste mesmo sentido.

Segundo Luckesi (2006, p. 31, grifo do autor), “[...] pedagogia libertária representada pelos *antiautoritários* e *autogestionários* é centrada na ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos [...]”.

Para Saviani:

A educação ocupa posição central no ideário libertário e se expressa num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo estudam-se os autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de ‘educação integral’ e ‘ensino racionalista’ [...] (Saviani, 2005, p.35).

De acordo com o autor, a ideologia da Tendência Libertária é baseada na crítica à educação burguesa e, desse modo, cria sua própria pedagogia pautada na criação de escolas autônomas e autogovernáveis. Em outras palavras, cria uma educação independente do Estado, da Igreja e dos partidos políticos que antes dominavam a sociedade através da escola.

Libâneo (1985) também apresenta pontos de convergência entre a Tendência Libertadora e a Libertária. Ele diz que a Tendência Libertária, aproveitando-se da margem de liberdade no sistema educacional deixado pela Tendência Libertadora, utiliza a educação para fazer germinar as ideias que se deseja na sociedade, ou seja, basta ensinar ao aluno a ideia que se deseja repassar à sociedade e que esse, no seu convívio com as “instituições externas”, como por exemplo, a família e a comunidade, irá reproduzir o que aprendeu. Assim, a escola exercerá um papel de transformação na personalidade dos alunos e daqueles com quem ele conviver.

Por fim, a Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos complementa o modelo progressista. Trata-se de uma Tendência Pedagógica que requer formas de ensino mais organizadas para trazer até a sociedade conhecimentos que foram construídos ao longo do tempo e da história.

O ponto central de onde emergem os pressupostos da Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos são: a prática social, a prática didático-pedagógica e os conteúdos a serem trabalhados. Todos definidos com base no contexto social, cuja finalidade é atingir os pressupostos da sociedade ao ensinar os conteúdos historicamente definidos e acumulados pela sociedade. Segundo Luckesi (2006), este processo de educação é centrado na defesa da ideia de igualdade de oportunidades para todos, além do entendimento de que a prática educativa se realiza através da disseminação e assimilação dos conteúdos adquiridos pela humanidade e no aprendizado de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos na prática social.

No cotidiano da sala de aula, o ensino se processa mesclando atividades que combinam a participação do professor e do aluno. Ao professor cabe a função de orientar os alunos a

construírem gradativamente seu conhecimento de maneira estruturada e organizada. Cabe ao professor ainda identificar o que socialmente é necessário ser ensinado e elaborar técnicas para promover esse ensino e viabilizar os meios para que o aluno aprenda. Saviani aprofunda o assunto:

[...] Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2005, p. 26).

Neste entendimento, a educação é apresentada como o caminho que liga professor e aluno a um mesmo ambiente, onde cada um deve desempenhar sua função como condição necessária para que eles desenvolvam uma relação produtiva no encaminhamento e na promoção da solução dos problemas da prática social.

Após tecermos aspectos das tendências pedagógicas liberais e progressistas no âmbito da educação formal, vimos que cada uma delas guarda suas propriedades e intencionalidades que se mesclam nos diferentes contextos das instituições de ensino brasileiras. Observamos também que tais compreensões de mundo influenciaram as ações pedagógicas avaliativas ao longo do tempo, mediadas pelas interferências do sistema capitalista que envolve a sociedade.

### **2.3 A influência das tendências pedagógicas no processo de avaliação do ensino-aprendizagem**

Diante das principais tendências pedagógicas apresentadas, foi possível observar algumas de suas principais especificidades e *modus operandi* na educação escolar brasileira.

Nesta seção, tivemos o propósito de caracterizar a avaliação de acordo com a influência de cada um dos dois grandes grupos pedagógicos: do modelo liberal e do modelo progressista. Assim, considerando que o modelo educacional de cada um desses grupos foi criado para ser uma réplica da sociedade, como depreende-se em Saviani (2008), há razões para se pensar que o processo de avaliação ensino-aprendizagem de cada um deles também sofre essa influência.

Neste sentido, Luckesi diz que:

[...] importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (Luckesi, 2006, p. 28).

De acordo com o autor, a avaliação não é criada do nada ou ao bel prazer de seus autores, ela sofre influência da pedagogia dominante no contexto de sua criação e traduz a ideologia de mundo e de sociedade daquele momento.

Ainda no mesmo sentido, Libâneo afirma que:

[...] A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem

técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explicita ou implicitamente (Libâneo, 1985, p. 03).

Libâneo segue a mesma tendência de Luckesi (2006) ao dizer que tudo que acontece na escola influencia a avaliação. A prática do professor, sua relação com o aluno e as técnicas utilizadas, bem como a prática escolar, sofrem influência de fatores sociopolíticos e, consequentemente, influenciam a prática da avaliação.

Aprofundando sobre a temática da influência das tendências pedagógicas sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, observa-se que, segundo Libâneo (1985), o primeiro grupo das Tendências Pedagógica, qual seja, liberal, foca na reprodução e preservação da sociedade, e o segundo, foca nas perspectivas e possibilidades de transformação social.

Assim, observamos que, sob a influência de Libâneo (1985), Luckesi (2006, p. 32) afirma que “[...] esses dois grupos de pedagogias, circunstancializados pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar”.

Desse modo, Luckesi (2006) traça um caminho de associação da avaliação aos modelos sociais, nos quais temos o modelo liberal na perspectiva da conservação da sociedade e o modelo progressista na perspectiva da transformação social. Para a educação que serve à conservação, a avaliação também servirá à conservação, assim como, na perspectiva da transformação, a avaliação proporcionará ao aluno as oportunidades de igualdade e liberdade do modelo progressista.

Considerando os autores e as obras a que se propôs investigar, Luckesi (2006) dá sequência à discussão apontando os tipos de avaliação que estão relacionadas a cada um dos modelos sociais e consequentemente às tendências pedagógicas. Neste sentido, dando sequência à investigação da obra de Luckesi (2006), tem-se a representação da avaliação nas Tendências Pedagógicas Liberais através da avaliação classificatória, servindo a um modelo social conservador e autoritário. As Tendências Pedagógicas Progressistas são representadas pela avaliação diagnóstica e formativa estando ela a serviço de uma educação transformadora e democrática. Segundo Luckesi:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. (Luckesi, 2006, p. 35).

O autor afirma que “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente.” (Luckesi, 2006, p.34, grifo do autor), ou seja, a avaliação que se prática nas escolas atualmente é aquela que classifica os alunos através de menções, de notas ou conceitos, garantindo apenas que a nota esteja registrada e que sirva para separar os bons dos ruins, de acordo com o critério do professor. Desse modo, a avaliação classificatória foi estabelecida, a princípio, como o modelo que é praticado nas escolas majoritariamente. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com os referenciais das tendências pedagógicas associadas aos modelos sociais liberais e progressistas, considerando as funções da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

**Quadro 1 - Tendências pedagógicas e suas interfaces com os Modelos Sociais (continua)**

	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	EDUCAÇÃO	AVALIAÇÃO
MODELO SOCIAL LIBERAL	Tradicional Renovada Tecnicista	Conservadora Autoritária	Classificatória

**Quadro 1** - Tendências pedagógicas e suas interfaces com os Modelos Sociais (conclusão)

	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	EDUCAÇÃO	AVALIAÇÃO
MODELO SOCIAL PROGRESSISTA	Libertadora Libertária Critica-social dos Conteúdos	Transformadora Democrática	Diagnóstica Formativa

Fonte: elaborado pela autora Adaptado de Libâneo (1985), Luckesi (2006) e Saviani (2008)

O Quadro 1 representa as interfaces entre as teorias apresentadas por Libâneo (1985), Luckesi (2006) e Saviani (2008), no qual podemos observar um modelo social traduzido em tendências pedagógicas que determinam os rumos da educação brasileira em uma época. Esta, por sua vez, influencia a prática da avaliação do ensino-aprendizagem envolta em distintos cenários sociais, econômicos, culturais, políticos e éticos vivenciados pelos educandos e demais integrantes da comunidade acadêmica ao longo do percurso formativo.

Após o estudo sobre as contribuições de Libâneo (1985), Luckesi (2006) e Saviani (2008) a respeito da influência das tendências pedagógicas sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, surge a necessidade de identificar como essas teorias têm circulado no meio acadêmico.

Desse modo, foram trazidas para este trabalho duas pesquisas muito próximas ao que foi desenvolvido neste capítulo e que também aproximam entre si nas respectivas conclusões, resultando em duas Matrizes Analíticas das Tendências de Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem. É importante destacar que mais de duas décadas separam as duas pesquisas, uma relacionada à área de Educação Física Escolar e a outra com foco na Educação a Distância (EAD).

Realizamos a análise da matriz analítica de Carvalho (2017), adaptada de Souza (1990), com o intuito de verificar em quais aspectos as duas matrizes convergem ou se distanciam do que foi apresentado neste capítulo para contribuir no entendimento acerca da influência das tendências pedagógicas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem, conforme resulta o Quadro 2.

**Quadro 2 - Matriz analítica das tendências de avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação física escolar/e na EAD**

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	1) TENDÊNCIA CLÁSSICA (QUANTITATIVA)	2) TENDÊNCIA HUMANISTA REFORMISTA (QUALITATIVA)	3) TENDÊNCIA CRÍTICO-SOCIAL (PARTICIPATIVA)
<b>TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b>	Reprodutivista, técnico-tradicional	Humanista modernizante	Crítico-Social e transformadora
<b>PROpósito DO PROCESSO AVALIATIVO</b>	Medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue produzir.	Realizar o controle da própria aprendizagem, sendo este processo feito pelo aluno.	Julgá qualitativamente a participação mútua e permanente na prática educativa por professores e alunos, no processo de transformação social.
<b>OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO</b>	Ênfase no conteúdo das disciplinas e repetição da informação transmitida.	Ênfase nos aspectos psicológicos. O principal objetivo é o motivo ou os motivos internos do próprio indivíduo.	Ênfase nos conteúdos culturais universais Educação redimensionados de acordo com a realidade, a crítica-alternativa e a prática social.
<b>REFERÊNCIAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	Avaliação por normas e critérios institucionalmente estabelecidos. -Os padrões de aprendizagem preestabelecidos, informados pelo rendimento observado em tabelas específicas e pela nota da prova.	Critérios individuais. O aluno deverá definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende.	Critérios discutidos por todos os elementos envolvidos na prática educativa e avaliação recíproca. Critérios estabelecidos na dinâmica da prática educativa, de forma mútua e constante, visando à prática social dos conteúdos criticados.
<b>FUNCÕES DA AVALIAÇÃO</b>	Ênfase na avaliação somativa, de forma fragmentada e classificatória.	Ênfase na avaliação formativa.	Ênfase na avaliação como constante diagnóstico.
<b>RESPONSABILIDADE PELA AVALIAÇÃO</b>	Coordenador de disciplina e tutoria de disciplina.	Os alunos se autoavaliam.	A comunidades escolar.
<b>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>	Padronizados e de fácil quantificação, evidenciando a reprodução da informação ou habilidade – provas teóricas e práticas.	Autoavaliação.	Estabelecidos em função da de acordo com a natureza do objeto a ser avaliado – fóruns – seminários – trabalhos – provas- estágio.
<b>PRINCIPAIS AUTORES</b>	Popham (1977); Skinner, Bloom e Harrow (1973)	Oliveira (1985), Rogers, Dewey, Maslow, Hoffman (2014), Valente, Moran (2010), Levy.	Luckesi (1984; Freire (1982); Demo (1987); Libâneo (1994), Souza (2011).

Fonte: Souza (1993, p. 129-130) adaptado por Carvalho (2017, p. 41-42)

Analisando as matrizes de Souza (1990) e Carvalho (2017), observamos que elas apresentam pouca variação entre si e que as adaptações de Carvalho (2017) se devem apenas pela modalidade de ensino pesquisado por ela, cotejadas pelas particularidades da Educação Física pesquisada por Souza (1990). Assim, teoricamente, ambas apontaram elementos comuns na perspectiva conceitual.

Ao trazermos as duas matrizes para um diálogo com esta pesquisa, percebemos que elas convergem para este capítulo na medida em que traçam uma linha de análise entre o modelo social vigente e a tendência pedagógica que se desenvolve para atender a tal modelo. De acordo com Souza (1990, p. 19), “essas tendências vêm sendo estudadas por pesquisadores cujo propósito é investigar as relações entre o educativo e o social ao longo da história da educação brasileira”. Esta citação da autora confirma a percepção de que o processo educativo e o social se desenvolveram juntos em se tratando de tendências pedagógicas.

As matrizes trazem conteúdos importantes relativos à avaliação do processo ensino-aprendizagem associado a cada uma das tendências. De acordo com as matrizes, é possível depreender que a Tendência Clássica reproduz a avaliação quantitativa com função somativa. Entendemos, portanto, que essas são características próprias do Modelo Social Liberal. As matrizes apresentam também as Tendências Humanista-Reformistas e a Crítico-Social, nas quais os processos avaliativos estão focados no aluno e em sua participação formativa. Para este estudo dissertativo, esta é uma tendência associada ao Modelo Social Progressista.

Percebemos que as matrizes fazem uma leitura do processo de avaliação ao longo do tempo, identificando características relevantes que podem responder às clássicas perguntas do tipo: como, por que e quando avaliar. Assim, constituem-se em um objeto de orientação para reconhecer o tipo de avaliação que se realiza, com qual tendência se está trabalhando, ou ainda, qual o objetivo de avaliar. Com isto, as matrizes levam o leitor a observar a avaliação como um processo em que se faz possível e necessário usar cada uma das tendências e seus critérios, de acordo com a visão de mundo e de educação que se adota.

Em meio às concepções, modelos sociais e tendências pedagógicas, tratamos a seguir das normativas elaboradas por meio de documentos institucionais do IFMG - campus SJE, no que se refere ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

### 3 CAPÍTULO II

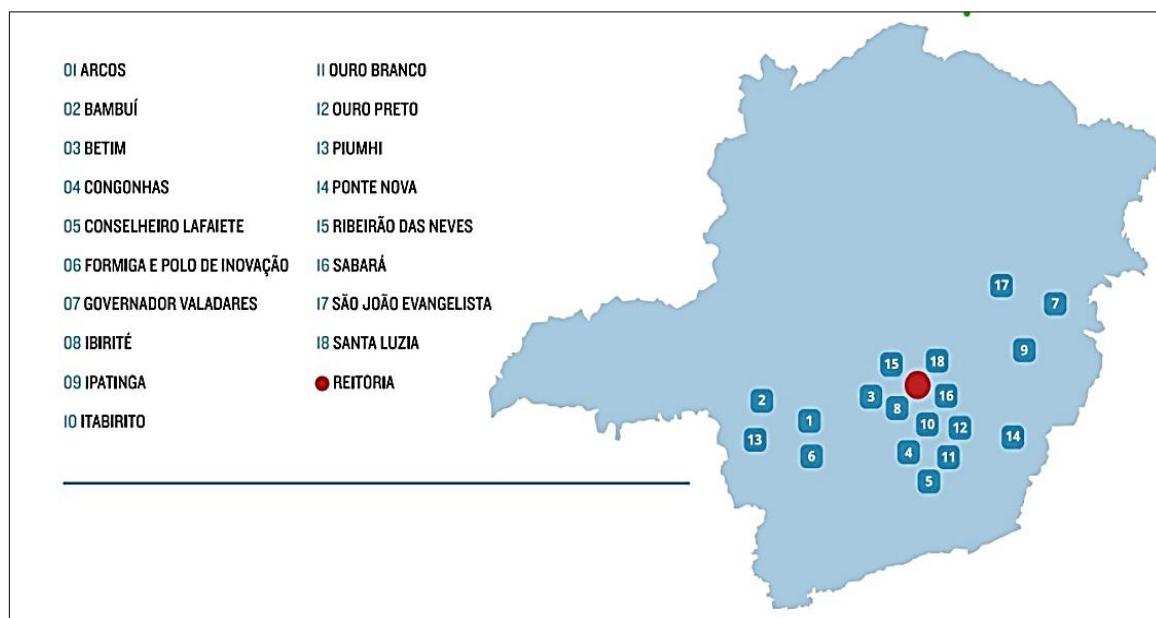
## TRAJETÓRIA NORMATIVA NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - CAMPUS SJE: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM QUESTÃO

Para uma pesquisa que se propõe a estudar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem de um curso específico em uma determinada instituição é imprescindível conhecer a normatização que legaliza seu funcionamento e que trata das diretrizes que norteiam o fazer acadêmico-pedagógico.

Considerando que os Institutos Federais são instituições relativamente novas no cenário nacional, faz-se necessário um breve retrospecto de sua criação até a análise da normatização do seu processo de avaliação do ensino-aprendizagem instituídos nos documentos oficiais.

### 3.1 IFMG: Breve contextualização

De início, cabe contextualizar sobre a constituição da instituição estudada. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais é uma instituição de estrutura multicampi que, juntamente dos outros 37 institutos, passou a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal, tendo sido criados pela Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). A estrutura multicampi do IFMG é formada por 18 campi a saber: campus Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia, São João Evangelista e a Reitoria, localizada na capital, Belo Horizonte.



**Figura 1 - Campi do IFMG**

Fonte: Relatório da CPA 2021

A estrutura *multicampi* que constitui o IFMG se faz presente em quatro mesorregiões do estado de Minas Gerais, distribuída em nove microrregiões. O instituto oferece curso de nível médio, superior, de pós-graduação, de formação inicial e continuada, disponibilizando à

comunidade mineira 127 cursos que atendiam, em 2020, a 11.881 estudantes. Para possibilitar o atendimento dessa demanda, a instituição contava, em 2021, com 978 docentes e 737 técnicos (IFMG, 2021).

O Instituto estabeleceu como missão “promover educação básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade” e como visão “ser reconhecido nacionalmente como instituição promotora de educação de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão” em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFMG, 2019, p. 33).

O PDI aponta os seguintes princípios da instituição: Educação e Inovação; Educação e Tecnologia; Educação, Formação Profissional e Trabalho; Educação, Inclusão e Diversidade; Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade; Educação e Desenvolvimento Humano; Educação e Desenvolvimento Regional, Educação pública e gratuita (IFMG, 2019).

São princípios que associam e aproximam a instituição ao texto constitucional que trata da educação. Seu caráter livre e democrático garante a todos o seu usufruto estabelecendo responsáveis por garantir que seus preceitos sejam realizados. Contudo, mesmo diante da lei, ainda observamos fragilidades de inclusão de todos, considerando a precariedade em que o país se encontra especialmente após a fase mais aguda da pandemia de Covid-19.

### **3.2 Campus São João Evangelista: de Escola Agrotécnica Federal à criação do curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG**

Unidade do instituto, o campus de estudo desta pesquisa será pormenorizado nessa seção. O campus São João Evangelista (SJE) está localizado em uma área de 277,14ha, na qual, anteriormente à criação dos Institutos Federais, funcionava a Escola Agrotécnica de São João Evangelista. Fundada em 1951 como Escola de Iniciação Agrícola de São João Evangelista, em 1964, teve sua denominação alterada para Ginásio Agrícola, em 1979. Por meio do decreto nº 83.995, de 4 de setembro, ainda em 1979, passou a ser chamada de Escola Agrotécnica, até então, ofertando apenas um curso da área de agropecuária. A partir de 1982, colocou à disposição da comunidade o seu segundo curso, Técnico em Economia Doméstica, e, em agosto de 2000, o Técnico em Informática. Somente em 2005, a instituição passou a oferecer cursos de nível superior, porém na modalidade Tecnólogo (IFMG, 2023).

O campus SJE, um dos 18 campi que compõem o IFMG, está localizado na microrregião de Guanhães, Minas Gerais. Ele exerce influência sobre os municípios tanto dessa microrregião quanto da microrregião de Peçanha, com municípios limítrofes. Estas duas microrregiões se encontram na macrorregião do Vale do Rio Doce, onde o Índice de Desenvolvimento Humano IDH<sup>3</sup> varia entre 0,599 e 0,699, evidenciando tratar-se de uma região carente, principalmente nos aspectos de influência sobre o IDH e, sobretudo, neste caso, a educação.

O estado de Minas Gerais conta com 307 IES que ofertam cursos presenciais, sendo que, com base em informações do Instituto SEMESP (2021), existem apenas 25 instituições para atender à demanda da macrorregião do Vale do Rio Doce.

---

<sup>3</sup> IDH - O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2023).

Mesorregião	Municípios	Cursos Presenciais*				Cursos EAD**			
		Rede Privada	Rede Pública	Total	IES	Rede Privada	Rede Pública	Total	IES
Campo das Vertentes	36	10.047	18.952	28.999	13	6.944	409	7.353	29
Central Mineira	30	5.975	671	6.646	8	5.239	267	5.506	29
Jequitinhonha	51	470	7.035	7.505	6	8.228	980	9.208	29
Metropolitana de Belo Horizonte	105	182.221	60.472	242.693	108	85.089	610	85.699	95
Noroeste de Minas	19	6.249	2.024	8.273	11	3.653	235	3.888	27
Norte de Minas	89	19.746	12.879	32.625	24	17.803	1.419	19.222	52
Oeste de Minas	44	17.204	7.603	24.807	18	10.675	360	11.035	42
Sul/Sudoeste de Minas	146	40.349	22.301	62.650	47	25.506	1.627	27.133	66
Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba	66	56.591	36.161	92.752	37	23.741	855	24.596	70
Vale do Mucuri	23	6.034	2.189	8.223	8	4.389	184	4.573	30
Vale do Rio Doce	102	29.345	4.437	33.782	25	17.357	604	17.961	58
Zona da Mata	142	43.574	31.437	75.011	46	20.822	482	21.304	51
<b>Total - Estado MG</b>	<b>853</b>	<b>417.805</b>	<b>206.161</b>	<b>623.966</b>	<b>307</b>	<b>229.446</b>	<b>8.032</b>	<b>237.478</b>	<b>134</b>

Obs.: O número total de IES não corresponde à soma dos números de IES em cada mesorregião porque uma mesma instituição pode oferecer cursos em mais de uma mesorregião.

\* **Cursos Presenciais – Rede Privada + Rede Pública:** Matrículas em cursos presenciais – 2019. IES que oferecem cursos presenciais – 2019.

\*\* **Cursos EAD – Rede Privada + Rede Pública:** Matrículas em cursos EAD – 2019. IES que oferecem cursos EAD – 2019.

**Figura 2 - Número de IES por mesorregiões**

Fonte: SAMESP (2021)

Os dados da Figura 2 constituem parte das informações sobre o mapa do Ensino Superior em Minas Gerais. De acordo com a referida figura, a mesorregião do Vale do Rio Doce possui 102 municípios e 25 IES que ofertam ensino presencial para atendê-los. O Gráfico 1 a seguir ilustra esses números.

**Gráfico 1 - IES por mesorregiões**



Fonte: produzido pela autora com base na figura 2

O Gráfico 1, elaborado com base nos dados da Figura 2 (SEMESP, 2021), apresenta a realidade das quatro maiores mesorregiões de Minas Gerais, dentre elas a do Vale do Rio Doce analisada neste capítulo. De acordo com o Gráfico 1, embora a mesorregião do Vale do Rio Doce possua apenas três municípios a menos que a região Metropolitana de Belo Horizonte, ela conta com o menor número de IES, sendo o menor dentre as quatro, o que comprova a carência por IES na região onde o IFMG-SJE está inserido.

Além de considerar o IDH e a demanda por IES para justificar a abertura do curso de Agronomia no campus SJE, outro fator relevante foi o Produto Interno Bruto (PIB<sup>4</sup>) da mesorregião onde o campus está inserido. Segundo uma pesquisa da Fundação João Pinheiro (FJP) publicada no site da mesma instituição, “a estimativa preliminar do Produto Interno Bruto (PIB) de Minas Gerais para 2022 totalizou R\$ 924,7 bilhões, o que representa 9,3% do produto agregado nacional” (Goulart, 2023). De acordo com a matéria, 7,4% do valor total do PIB são atribuídos à agropecuária confirmado, portanto, a oferta do curso de Bacharelado em Agronomia por se tratar de um curso elaborado para formar profissionais para atuar nessa área produtiva.

O curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG/SJE, objeto de estudo desta pesquisa, foi autorizado pela portaria nº 181, de 04 de março de 2011, e reconhecido no ano de 2015. É oferecido na modalidade semestral, com um tempo mínimo para integralização de 10 meses e máximo de 20 meses. Possui carga horária mínima total de 3885 horas, destas, 3225 horas para disciplinas obrigatórias e 300 horas para disciplinas optativas. Esse curso foi pensado para atender à realidade das microrregiões circunscritas, estando adequado às normas ambientais e às modernas tecnologias agropecuárias (IFMG, 2023).

De acordo com o PPC, sua oferta vai ao encontro da necessidade da região, o que já foi apontado em pesquisas realizadas junto às comunidades de municípios circunvizinhos, e da vocação da instituição, que já oferece outros cursos de áreas correlatas, como os cursos Técnicos em Agropecuária, Graduação em Engenharia Florestal e Pós-graduação *lato sensu* em Meio Ambiente. As diversas áreas de abrangência do curso permitem a seus egressos atuarem em vários postos de trabalho, conforme relacionado no PPC de Agronomia (IFMG, 2023). Podemos destacar: conservação de solos, adubação, máquinas agrícolas, produção agrícola racional, agricultura sustentável, agricultura orgânica, técnicas de cultivo, silvicultura, zootecnia e recuperação de áreas degradadas.

Ainda de acordo com o PPC do curso, o campus São João Evangelista tem promovido uma série de iniciativas visando melhores oportunidades de aprendizagem para os discentes e uma melhor formação científica e profissional, apontando como destaque: a melhoria dos ambientes acadêmicos que permitem o adequado funcionamento de salas de aula, laboratórios e gabinetes para os docentes do curso. Os discentes e docentes do curso usufruem ainda de outras estruturas e setores distribuídos na área do campus, com destaque para os diversos laboratórios, o herbário, o viveiro florestal, as áreas de vegetação natural, horta e setor de produção animal, que permitem a realização de aulas práticas, trabalhos de pesquisa e extensão.

A seguir, seguem imagens de alguns dos laboratórios, onde a construção do conhecimento se realiza, em processos dialógicos, mediados entre a teoria e prática. Os laboratórios são equipados para atender à demanda de diversas disciplinas, tais como Melhoramento de Plantas, Entomologia e Acarologia Agrícola, Fitopatologia, Fertilidade do Solo, Microbiologia do Solo, Fitopatologia, Física, Genética, dentre outras.

A Figura 3 constitui um espaço de estudo projetado para receber os discentes em duas bancadas equipadas com aparelhos para observação microscópica, possibilitando o contato com elementos do ensino-aprendizagem que não são comuns a sala de aula convencional.

---

<sup>4</sup> PIB - O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. (IBGE, 2023).



**Figura 3** - Laboratório de Botânica

Fonte: acervo particular de Filardi, Marcelo Augusto

Na Figura 4, observamos um espaço reservado aos materiais acondicionados com iluminação específica para a manipulação e estudos previstos na matriz curricular e em projetos correlatos.



**Figura 4** - Laboratório de Cultura de Tecidos

Fonte: acervo particular de Filardi, Marcelo Augusto

Já na Figura 5, observa-se o espaço de estudo projetado para receber os discentes em uma ampla bancada, onde se pode expor objetos para apreciação e realizar diálogos propositivos.



**Figura 5 - Laboratório de Fisiologia Vegetal**

Fonte: acervo particular de Filardi, Marcelo Augusto

Podemos observar, também na Figura 6, mais um laboratório equipado para os experimentos necessários à formação profissional dos discentes.



**Figura 6 - Laboratório de Fitopatología**

Fonte: acervo particular de Filardi, Marcelo Augusto

De acordo com a metodologia de ensino concebida no PPC da Agronomia, que se desenvolve nos espaços observáveis nas Figuras 4, 5 e 6, a construção do conhecimento deve acontecer através de formas de integração entre teoria e prática, orientada pela experimentação e intermediada pelo docente em salas de aula, nas atividades de campo, em laboratórios específicos e visitas técnicas. A avaliação do ensino-aprendizagem é parte integrante desse processo e um instrumento diagnosticador, que visa ao desenvolvimento global do aluno e à construção das competências requeridas para o desempenho profissional (IFMG, 2023).

As atividades do curso são conduzidas de forma a atender ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulando-as de forma a estimular o estudante na construção de um percurso formativo flexível, com desenvolvimento de habilidades e competência relacionadas às áreas de maior interesse. Ademais, essas experiências proporcionam a participação dos estudantes em projetos e eventos da instituição, espaço privilegiado que possibilita o acesso aos saberes produzidos e a experiências acadêmicas.

As definições de ensino, pesquisa e extensão, no PPC do curso, ressaltam que as pesquisas básica e aplicada devem ser desenvolvidas na busca de soluções tecnológicas e/ou sociais. Essa política pretende conduzir ao conhecimento, criatividade, raciocínio lógico, iniciativa, responsabilidade e cooperação, respondendo às demandas da sociedade local.

A seguir, nas Figuras 7 e 8, podemos observar a realização de aulas práticas/de campo, que oportunizam aos estudantes experienciar o conteúdo de sala de aula e a construir novos conhecimentos a partir do contato sensorial com o meio. São atividades realizadas em grupo, com a orientação do professor e de técnicos quando necessário. Essas atividades garantem a plena realização do que previsto no PPC do curso e seus desmembramentos metodológicos.



**Figura 7** - Aula prática no *campus*  
Fonte: acervo institucional do IFMG-SJE



**Figura 8** - Aula prática na lagoa do campus

Fonte: acervo institucional do IFMG-SJE

Através da leitura do PPC do curso, percebemos que as atividades de ensino-aprendizagem são baseadas na construção do conhecimento que tem em vista a integração entre teoria e prática com equilíbrio entre a formação do cidadão e do profissional. Para alcançar este foco, o documento elenca diferentes estratégias didático-metodológicas, na concepção de ensino-aprendizagem orientada pela experimentação, pelo diálogo, pelo exercício da criticidade e pela curiosidade epistemológica, na busca de autonomia intelectual intermediada pelo professor. Este, por sua vez, atende ao desenvolvimento dos conteúdos das unidades curriculares em salas de aula, nas atividades de campo, em laboratórios específicos e em visitas técnicas, proporcionando, dessa forma, um aprendizado amplo e integrado ao aluno, que aprende na vivência direta com o objeto estudado. É nesse cenário que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem pode ser caracterizada como formativa, realizando-se de forma integral, perpassando por todas as atividades nos diversos espaços apresentados.

Na sequência, abordamos as normativas da lei que disciplinam e orientam a educação brasileira e as especificidades do IFMG.

### **3.3 O caminho do processo de avaliação do ensino-aprendizagem: da LDB 9394/96 às normas internas do IFMG/SJE**

Discutimos neste item os dispositivos da legislação educacional que versam sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, fazendo uma trajetória da principal lei específica da educação brasileira - a LDB/1996 (Brasil, 1996), passando pelo regulamento dos cursos de graduação do IFMG. Este, por sua vez, elaborado para padronizar o processo dentro da instituição, até chegar ao PPC, onde são tratadas as particularidades da avaliação no curso de Bacharelado em Agronomia.

O embasamento de um assunto, feito através da legislação, serve para dar legitimidade às discussões, confere respaldo às ações da comunidade escolar, tornando claros os princípios e fins a atingir. Segundo o a coletânea de Legislação Educacional do Mec:

[...] a produção legislativa pode funcionar também como prestação de contas das atividades de uma gestão, pois ela permite identificar com clareza não apenas os programas executados, mas também as finalidades a serem atingidas. Ela pode orientar inclusive o controle finalístico da atuação do Poder Público: um programa ou ação pode ser mais bem controlado em sua efetividade se a finalidade a ser alcançada estiver claramente prevista em uma norma jurídica, oficial, pública e a todos acessível (Brasil, 2010, p.10).

Pode-se perceber que os organismos de gestão da educação têm a legislação como aliada dando às atividades, embasadas na lei, um sentido de prestação de contas, pois identifica não apenas o que foi implementado, mas também o que deve ser alcançado. Entende-se também que normas oficiais públicas, quando acessíveis a todos, podem orientar a atuação dos poderes públicos, tornando mais eficaz o controle de um plano ou ação.

A mesma coletânea de Legislação Educacional lembra que a riqueza de trabalhar com leis se dá quando elas são criadas para responder a uma necessidade da sociedade, com base na contradição, no conflito e no antagonismo social, tornando-se produto de reivindicações e interesses, emergindo da vontade coletiva (Brasil, 2010). Nesse mesmo sentido, segundo Parma Filho (2012, p.1), “a legislação é um instrumento privilegiado para que se compreendam os ditames da política educacional”. O autor aponta a legislação como facilitadora da compreensão do que se deve fazer ou como agir para colocar em prática as políticas educacionais.

Diante desse universo legal, destacamos na próxima seção o detalhamento das especificidades do IFGM em consonância com sua missão, valores e objetivos institucionais.

### **3.4 Conjunto de normas do processo avaliação do ensino-aprendizagem do IFMG/SJE**

Para dar andamento a este capítulo, foi realizada uma pesquisa documental por intermédio da consulta de documentos disponíveis no portal do MEC e do IFMG. Todos os documentos, conforme Quadro 3, foram localizados com facilidade através do pesquisador de conteúdo dos portais. Em cada norma será analisado o conteúdo relacionado diretamente à temática da avaliação.

**Quadro 3 - Relação do conjunto de normas (continua)**

DOCUMENTOS	DIRETRIZES
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PARECER CNE/CES Nº 334/2019	Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores.

**Quadro 3 - Relação do conjunto de normas (conclusão)**

DOCUMENTOS	DIRETRIZES
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2006	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agronômica ou Agronomia e dá outras providências.
RESOLUÇÃO Nº 26 DE 26 DE AGOSTO DE 2019	Dispõe sobre aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, referente ao período de 2019 a 2023.
RESOLUÇÃO Nº 47 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018.	Dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação do IFMG.
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO IFMG/SJE	Dispõe sobre a organização e gestão do curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG campus São João Evangelista.

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe destacar que a Constituição Federal, principal fonte de normas gerais para a estruturação do sistema educacional, traz em seu texto um capítulo especial sobre a educação (art. 205 a 214), além de matéria educacional esparsa, como é o caso do art. 6º, sobre Direitos Sociais, e o art. 22, que determina ser de competência privativa da união legislar no que tange às diretrizes e bases da educação nacional.

Na sequência, abordamos algumas das características das normativas elencadas no Quadro 3, que julgamos relevantes para o estudo.

A lei 9394, de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi criada em atendimento aos preceitos constitucionais de que apenas a União pode editar normas sobre a educação nacional. Esse dispositivo legal normatiza e dá a direção e o rumo fundamental para a educação brasileira seguir na busca da qualidade, no sentido de formar cidadãos conscientes de seu papel social, respeito à diversidade e ao meio ambiente, comprometidos com a qualidade profissional, com senso crítico e capazes de ocupar posições de liderança na sociedade. Por si só a referida lei não é garantia dessa qualidade, mas a torna possível por meio de toda a normativa de que é predecessora, além da responsabilidade de cada indivíduo nesse processo educacional.

A primeira abordagem que a LDB de 1996 (Brasil, 1996) faz sobre a avaliação dos rendimentos escolares<sup>5</sup>, no tocante a Educação Superior, é no Artigo 13, inciso V, quando diz que os docentes incumbir-se-ão de “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Atribui, portanto, aos docentes, a obrigatoriedade de se dedicar ao processo de avaliação. O artigo 47, §1º por seu turno, aponta uma atribuição para a instituição de ensino sobre este assunto, pois diz que:

[...] §1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:[...] (Brasil, 1996)

<sup>5</sup> O termo rendimentos escolares foi utilizado, uma vez que, a LDB se refere à avaliação do ensino-aprendizagem dessa forma.

Assim, entendemos que o estudante, ao ingressar em um curso superior, terá todas as informações necessárias para prosseguir, pois a referida lei preza por onde e quando as informações precisam ser atualizadas, uma destas informações trata-se da avaliação. Embora a avaliação seja citada neste artigo, a LDB (Brasil, 1996) não traz nenhuma definição de como fazê-la, deixando como incumbência da União assegurar que a avaliação seja realizada em colaboração com os sistemas de ensino, como forma de garantia de qualidade e melhoria do ensino.

A norma que orienta o planejamento curricular nas instituições de ensino está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O Parecer CNE/CES Nº 334/2019 traz orientações para a elaboração e execução das DCN's dos cursos superiores em suas esferas públicas e privadas. Em se tratando da Educação Superior, objeto deste estudo, as DCN's garantem a equivalência entre os cursos em todo Brasil, o que se fez necessário, sobretudo após a expansão da Rede Federal quando se deu a criação dos Institutos Federais (IF). As DCN's funcionam como uma trilha orientadora para a criação dos currículos acadêmicos tratando dos seguintes temas, segundo o Parecer CNE/CES Nº 334/2019:

- a) perfil dos egressos;
- b) competências esperadas do egresso;
- c) organização do curso de graduação;
- d) avaliação das atividades;
- e) corpo docente;
- f) disposições finais e transitórias (Brasil, 2019, p.5).

Tem-se, dessa forma, os temas obrigatórios e imprescindíveis para o planejamento dos cursos da Rede Federal e, dentre eles, está a avaliação das atividades, trazendo as primeiras normas mais específicas sobre o assunto na legislação brasileira.

A orientação para as DCN's, no seu artigo 13, apresenta a avaliação como um “reforço” para a aprendizagem e o desempenho de estudantes e egressos, dando atenção não só ao estudante matriculado nas instituições como também àqueles que fizeram parte dela. Diz também que a avaliação é um meio de estimular estudantes e professores a atingirem a qualidade do ensino e estabelece que, para a avaliação servir ao desenvolvimento das competências, precisa ser contínua e indissociável das atividades acadêmicas. Em outras palavras, ela deve acontecer a todo momento em um processo diversificado, visando adequar-se a cada situação em suas variáveis teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e extensão, o que torna claro, mais uma vez, a necessidade de avaliar continuamente. O artigo 13 vai além de fazer apontamentos teóricos subjetivos, como é comum de se encontrar nas normas legais, no parágrafo terceiro, o dispositivo apresenta os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar:

[...] § 3º A avaliação pode se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios de leitura, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem a aprendizagem adquirida e estimulem a produção intelectual dos estudantes, de maneira associativa e individual. (Brasil, 2019, p.12).

O parágrafo terceiro dispõe as opções de instrumentos avaliativos, entretanto, não se limita em rol taxativo ao dizer que, entre outros, os instrumentos devem oportunizar ao estudante demonstrar seu aprendizado e ser estimulado à produção intelectual, preservando o caráter de reforço à aprendizagem já mencionado.

Além dos instrumentos de avaliação sugeridos no parágrafo terceiro, o parecer CNE/CES Nº 334/2019 orienta que a utilização de avaliação final seja feita de forma que o

discente explice sua capacidade de articulação dos conteúdos aprendidos e demonstre capacidade de articular as competências necessárias à profissão em formação.

Em continuação à abordagem legal, a Resolução N° 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Engenharia Agronômica ou Bacharelado em Agronomia, ou seja, traz instruções e orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), estabelecendo no artigo 4º os seguintes aspectos a serem contemplados:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - formas de realização da interdisciplinaridade;
- IV - modos de integração entre teoria e prática;
- V - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VI - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- VIII - regulamentação das atividades relacionadas com trabalho de curso de acordo com as normas da instituição de ensino, sob diferentes modalidades;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado contendo suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento; e,
- X - concepção e composição das atividades complementares (Brasil, 2006, p.2).

Dentre os dez itens apresentados, destaca-se o item V, das formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, no sentido de entender como o legislador orienta a construção do processo de avaliação no PPC do curso de Agronomia.

Considerando o Parecer N° 334/2019, em seu parágrafo 1º, orienta que “as avaliações da aprendizagem e do desenvolvimento das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas” (BRASIL, 2019), entende-se que a Resolução N° 01/2016, ao estabelecer que os projetos de curso de Agronomia devem contemplar as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, fica subentendida a necessidade de haver, no PPC do curso, um processo de avaliação capaz de evidenciar tais aspectos dos estudantes.

Nesse contexto legal, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG é o documento que dá identidade à instituição, contendo parte essencial do planejamento estratégico e contemplando em sua estrutura o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que “tem por objetivo nortear as práticas acadêmicas da instituição, tornando-se referência para a organização didático-pedagógica do Instituto” (IFMG, 2019 p. 87).

O PPI é o documento que contém as bases para todas as atividades acadêmicas, compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidos nos campi por meio das estratégias traçadas no PDI para colocar em prática os anseios da comunidade que estão contemplados na missão e visão institucionais.

O IFMG acredita que suas concepções, princípios, políticas e diretrizes traduzem sua função de instituição promotora de ensino capaz de promover a transformação social de seu corpo discente. Uma das formas de cumprir com essa função, apresentada em seu PPI<sup>6</sup>, é por meio do fortalecimento da avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem.

Já a Resolução N° 47, de 17 de dezembro de 2018, que trata do Regulamento de Ensino dos cursos de graduação do IFMG/SJE, consiste em um conjunto de normas que disciplinam toda a atividade acadêmica do ensino instituído pelo PDI do IFMG em todos os campi, padronizando as atividades de ensino que compõem sua estrutura organizacional.

---

<sup>6</sup> “Missão, visão e valores, juntamente com PPI, formam a espinha dorsal para o PDI do IFMG, bem como servem de referência para a definição de um conjunto de estratégias em diferentes áreas e por parte dos *campi*”. (IFMG, 2019, p.23)

A avaliação do processo ensino-aprendizagem está contemplada na Seção II do Capítulo II, reservado à Organização do Ensino, sob o título de “Verificação do Desempenho Acadêmico” (IFMG, 2018b). Compreende dois tipos de apuração, a frequência às aulas e o rendimento dos discentes com relação aos objetivos do curso que constam no PPC. A frequência já tem mínimos estabelecidos pela LDB/1996, por outro lado, no que tange à verificação do rendimento dos estudantes o regulamento estabelece, em seu artigo 107, que “a verificação do desempenho acadêmico compreenderá a frequência às aulas e o rendimento do discente frente aos objetivos propostos no Projeto Pedagógico de Curso.” (IFMG, 2018b, p.18).

Percebemos que essa normativa organiza a avaliação de forma a garantir uma boa distribuição dos pontos do semestre bem como a qualidade na diversificação e utilização dos instrumentos de avaliação com o objetivo de contemplar a singularidade dos estudantes.

O Regulamento de Ensino dos cursos de graduação do IFMG traz a exigência de que além da avaliação ser contínua, conforme previsto pela LDB/1996 (BRASIL, 1996) para a Educação Superior, seja cumulativa, prevalecendo aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos pelo aluno, durante o processo ao longo do ano letivo, sobre o cômputo dos exames finais, caso estes aconteçam. Desse modo, o regulamento prevê que a avaliação seja mais criteriosa, valorizando as oportunidades de aprendizagem e a apreensão de conhecimentos que de fato tenham ocorrido.

Se o PDI é o documento que dá identidade ao IFMG, o Projeto Pedagógico é o que confere a identidade ao curso. Concentrados neste documento estão as concepções, os fundamentos administrativos e pedagógicos e as reflexões coletivas de toda a comunidade acerca do profissional que se deseja formar.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Agronomia apresenta a avaliação como ferramenta de construção do conhecimento sob a forma de avaliação diagnóstica e formativa do desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes. Apresentando-se, assim, como orientação da prática de ensino e sob a forma de avaliação formativa, servindo ao aluno como referência do seu desenvolvimento em um processo de identificação de dificuldades e potencialidades a serem discutidas e refletidas para, em conjunto com o professor, estabelecer estratégias de solução e correção de rumo.

O PPC propõe que, como elemento de construção da qualidade do ensino, a avaliação esteja prevista nos planejamentos dos professores por meio também de instrumentos diversificados que possibilitem o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes, sugerindo “provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, projetos, seminários, observação de postura, relatórios de atividades, exercícios, aulas práticas, monografia e outros” (IFMG, 2023, p. 187).

Esse documento apresenta ainda critérios de avaliação para garantir a diversidade de instrumentos avaliativos que garantam o atendimento às singularidades dos estudantes. Define também critérios relacionados à organização e distribuição dos pontos com a finalidade de regular este item, assegurando que diferentes instrumentos de avaliação sejam bem contemplados. De acordo com o PPC, são 100 pontos distribuídos para o semestre em no mínimo 2 instrumentos avaliativos diferentes, observando que a nenhum deles seja atribuído mais que 40% do total do semestre e, desse modo, o estudante deverá ter no mínimo 3 registros de nota.

O PPC prevê, ainda, a flexibilização e diversificação do processo de avaliação dos alunos com necessidades específicas (PNEs) por meio de instrumentos assistivos produzidos e apresentados de forma a atender a diversidade de linguagens exigidas no atendimento das necessidades específicas.

Como parte integrante do PPC, a Matriz Curricular mais recente (2023) apresenta os seguintes dados sobre de organização do curso de Agronomia:

- 3.225h em Disciplinas Obrigatórias, perfazendo 83,01% da carga horária total (360h de extensão em carga horária de disciplinas obrigatórias - componentes curriculares específicos e não específicos de extensão, equivalente a 9,27% da carga horária total do curso);
- 300h em Disciplinas Optativas, equivalente a 7,72% da carga horária total (composta por: 30h como componentes curriculares específicos e/ou não específicos de extensão, equivalente a 0,77% da carga horária total do curso; e 270h em Disciplinas Optativas de diversas naturezas, extensionistas e não extensionistas, equivalente a 6,95% da carga horária total do curso);
- 240h em Estágio Supervisionado (6,18% da carga horária total);
- 60h em Atividades Complementares (1,54% da carga horária total);
- 60h em Trabalho de Conclusão de Curso (1,54% da carga horária total). (IFMG, 2023, p. 34-35)

A partir dessa distribuição de carga horária e pela localização dos componentes obrigatórios e optativos, de estágio ou de TCC, de natureza extensionista ou complementar, são distribuídos os conteúdos curriculares divididos em três núcleos: o núcleo dos conteúdos básicos, o dos conteúdos básicos essenciais e dos conteúdos profissionais. Esses núcleos fornecem embasamento teórico para a formação do futuro profissional, bem como conteúdos por campo do saber destinados à construção da identidade e por conteúdos inserido no PPC com o objetivo de aperfeiçoar a qualificação profissional.

Algumas disciplinas, conforme pode ser observado na matriz curricular no Anexo B, por suas características que atendem às interpenetrabilidades sugeridas pela Resolução CNE/CES nº 3/2006, são consideradas pré-requisito de disciplinas inseridos em uma lista de disciplinas aprovadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE).

### **3.5 Afinal, o que as normativas revelam?**

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as DCN's dos cursos superiores e as DCN's do curso de Agronomia são normativas externas ao IFMG que trazem orientações gerais para o ensino da Rede Federal e, portanto, para o próprio Instituto.

Analisando essas normativas, com a finalidade de verificar a existência de orientações para a prática da avaliação do ensino-aprendizagem, chamou a nossa atenção o texto das DCN's dos cursos superiores, cujas orientações são mais diretas, objetivas e esclarecedoras. Elas se aproximam mais do contexto educacional ao estabelecer instrumentos para a prática avaliativa. De acordo com essa normativa, o instrumento de avaliação deve ser capaz de demonstrar a atividade aprendida e de estimular a produção intelectual, sugerindo dentre outros instrumentos monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios de leitura, projetos e atividades práticas.

Embora a LDB 9394/1996 (Brasil, 1996), ao lado das DCN's de Agronomia, apresentem relevância para o curso, elas fazem apenas uma breve menção ao assunto da avaliação. A primeira aponta como incumbência do professor participar dos períodos de avaliação, e da instituição o dever de informar aos interessados os requisitos da avaliação antes de cada período. A segunda normativa faz menção à obrigatoriedade de se contemplar no PPC as formas de avaliação no curso.

Dentre as normativas internas do IFMG, o PDI também faz uma breve menção à avaliação, através do seu PPI, quando diz apenas que ela será fortalecida como parte do processo ensino-aprendizagem, sem estabelecer nenhum critério ou especificar orientações, assim como fazem a LDB e as DCN's do curso de Agronomia.

O Regulamento de Ensino dos cursos de graduação do IFMG/SJE, juntamente do PPC do curso de Agronomia, respeitadas as normativas anteriores, apresentam um texto mais criterioso com relação às orientações do processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Trazem critérios, como o mínimo de 60% da pontuação da disciplina cursada para aprovação, não se limitando ao critério quantitativo, uma vez que estabelece que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Ênfase também para a instituição da avaliação formativa como instrumento de orientação da prática pedagógica para o curso de Agronomia. O PPC do curso de Agronomia, assim como as DCN's dos cursos de graduação, sugere procedimentos a serem utilizados na avaliação.

Os documentos guardam pouca correspondência entre si, mas coletivamente propõem a avaliação formativa como um reforço para a aprendizagem e estímulo da qualidade do ensino. Propõem sua realização de forma contínua associada às práticas acadêmicas que poderão fazer uso de ferramentas, tais como: monografias exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios de leitura, projetos e atividades práticas.

Diante dos encaminhamentos das normativas legais e institucionais, a inquietude permanece, ou seja: como essas regras e orientações são consideradas e realizadas no cotidiano das aulas e nas demais atividades pedagógicas junto aos discentes? E como essa dinâmica de experiências se transformam também em aprendizagem aos professores, de modo a aprimorar seu fazer docente?

No capítulo a seguir, apresentamos mais uma fase da pesquisa documental, na qual foram analisados os PPT's dos professores com o objetivo de obtermos mais dados para a construção de referenciais que contribuíram para a análise das respostas obtidas no questionário aplicado aos professores do curso de Agronomia.

## **4 CAPÍTULO III**

### **CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO IFMG/SJE**

Feitas as considerações sobre a normatização do processo de avaliação do ensino-aprendizagem, seguimos com a análise do cenário em que o curso de Bacharelado em Agronomia é ministrado no campus São João Evangelista (SJE). Neste capítulo utilizamos o PPC do curso não mais como normativa, mas como fonte de informação juntamente de fontes complementares do Registro Acadêmico e da Diretoria de Ensino.

Uma das principais fontes analisadas, nesta fase do estudo, foram os planejamentos de ensino dos professores de onde coletamos informações que, dentre outras questões, possibilitou identificarmos de que forma os professores planejam a avaliação. De acordo com Luckesi (2006, p.165):

Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora.

Luckesi apresenta o planejamento e a avaliação como elementos indissociáveis para se obter bons resultados no ensino-aprendizagem, no qual o primeiro é uma reflexão que identifica onde se está e a segunda aponta por onde ir, considerando que um e outro fazem parte do mesmo processo.

Desse modo, percebemos a necessidade de identificarmos algumas definições e conceitos sobre planejamento e sua relação com a avaliação do ensino-aprendizagem e, assim, entender melhor como ele se dá no contexto do Bacharelado em Agronomia. José Carlos Libâneo, Danilo Gandin, Celso dos Santos Vasconcelos, dentre outros autores, foram trazidos juntamente de Cipriano Carlos Luckesi para constituírem o embasamento para essas concepções.

#### **4.1 Planejamento de ensino: conceitos, comentários e reflexões**

As instituições de ensino, para atingirem seus objetivos, necessitam, por meio de seus integrantes, conjecturar e elaborar planos capazes de propiciar a mudança de um determinado cenário atual para outro desejado. Ter consciência do presente e saber como realizar ações assertivas que propiciem a realização para se chegar ao futuro são próprias da ação de planejar. Assim, para darmos início às reflexões, segue um pensamento de Gandin (2001, p. 82):

Planeja-se de todos os jeitos porque planejar é inerente ao pensar humano. Mas a utilização de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos cientificamente fundamentados e adaptados ao que se vai planejar tem trazido resultados evidentes e compensadores.

Esse pensamento representa o conceito de planejamento na perspectiva pedagógica que desejamos apresentar neste capítulo, uma vez que corrobora com o nosso entendimento de que o ato de planejar faz parte do contexto humano e sua realização não deve ser feita de qualquer maneira. É preciso que essa ação não ocorra sem a reflexão, mas embasada em teorias e técnicas pensadas e discutidas no âmbito da pesquisa científica para garantir melhores resultados.

Entendemos que o planejamento está associado ao pensar natural do ser humano e que, utilizá-lo por meio de regras ou critérios, aumenta a possibilidade de bons resultados. Entretanto, é necessário esclarecer que mesmo utilizando a palavra “planejar” para atingir alguma finalidade, teoricamente, há muitas formas de se planejar e muitos tipos de planejamento; cada uma das atividades humanas necessita de algum tipo de planejamento.

Nas instituições educacionais, podemos encontrar uma gama variada de tipos e necessidades de planejamento. Pode haver, por exemplo, o Planejamento do Sistema de Educação, Planejamento da Escola, Planejamento Curricular, Planejamento de Ensino-Aprendizagem, Projeto de Trabalho e Planejamento Setorial (Vasconcellos, 2002). Para subsidiar a definição de planejamento, seguem no Quadro 4 os conceitos de alguns autores sobre a temática:

**Quadro 4 - Conceitos de projeto, planejamento e plano**

<b>CONCEITOS ENVOLVENDO PROJETO-PLANEJAMENTO-PLANO</b>	<b>AUTORES</b>
Projeto <sup>7</sup> Ensino-Aprendizagem: É o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em Projeto de Curso e Plano de Aula [...]	VASCONCELLOS (2002, p. 96).
Planejamento de ensino: - é a previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo que torne o ensino seguro, econômico e eficiente; - é a previsão das situações específicas do professor com a classe; - é o processo de tomada de decisões bem-informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade.	LUCKESI (2006, p. 113).
Há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. LIBÂNEO (2006, p. 221). <i>O plano de ensino</i> (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre: é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.	LIBÂNEO (2006, p. 221-225, grifo do autor).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vasconcellos (2002); Luckesi (2006) e Libâneo (2006).

Ao abordarem a temática do planejamento, Vasconcellos (2002), Luckesi (2006) e Libâneo (2006) apresentam um aspecto em comum. Os autores apontam o planejamento de ensino como atividade ligada ao fazer didático-pedagógico e às atividades docentes e discentes na busca da organização, facilitação e eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Para Vasconcellos (2002), o Planejamento de Ensino é o tipo de proposta que possui maior relação com o fazer pedagógico associado às atividades do professor, desse modo, nos remete ao entendimento de que este é o instrumento por meio do qual o professor estrutura o seu dia a dia e dos estudantes.

<sup>7</sup> “Tradicionalmente, fala-se de *Plano de Ensino-Aprendizagem* e não projeto. Os conceitos de projeto e plano podem ser aproximados. Aqui estamos preferindo projeto a plano em função do significado mais vivo, dinâmico e potencialmente mobilizador do primeiro: [...]” (VASCONCELLOS, 2002, p. 97. Grifo do autor).

Luckesi (2006) descreve o planejamento como um meio de otimizar as atividades tanto do professor quanto do estudante. O autor utiliza termos como “previsão inteligente e bem articula” e “processo de tomada de decisão bem-informada” para mostrar a importância do planejamento que se caracteriza como um instrumento confiável de orientação do trabalho que se deseja realizar.

Libâneo (2006) complementa os conceitos ao apresentar os três principais ou mais usuais tipos de planejamento de uma escola: plano da escola, plano de ensino e plano de aula. São planejamentos que possuem uma interdependência entre eles, em que as informações vão se tornando cada vez mais objetivas, sendo o plano de ensino aquele que traz informações básicas, mas capazes de orientar o trabalho docente por um período.

O planejamento de ensino deve ser elaborado com a relação mais aproximada possível da realidade em que se dará o processo de ensino-aprendizagem. Alguns autores sugerem etapas a serem seguidas na construção do planejamento, enquanto outros apresentam uma série de itens que devem ser considerados nesta elaboração. Para exemplificar, recorremos a uma sugestão de Libâneo (1990; 2006) e a uma apresentação de Leal (2005) que traz uma abordagem mais recente e atualizada nos moldes do planejamento, em 2023.

PLANO DE ENSINO (ANUAL/SEMESTRAL)						
Disciplina: .....	Série: .....	Ano: .....	N.º de aulas no ano: ..... no semestre:.....			
Professor: .....						
Justificativa da disciplina (uma ou mais páginas)						
Objetivos gerais:						
Objetivos específicos	Conteúdos	N.º de aulas	Desenvolvimento metodológico			
Unidade I 1). .... 2). .... 3). .... 4). ....						
Unidade II 1). .... 2). .... 3). ....						
Bibliografia (do professor):						
Livro adotado para estudo dos alunos:						

**Figura 9** - Sugestão de plano de ensino de Libâneo em 1990.

Fonte: Livro Didática (Libâneo, 2006)

A Figura 9 trata do modelo de plano de ensino sugerido no livro Didática de Libâneo, lançado em 1990, que foi utilizado nas escolas de formação de professores de 1º e 2º graus, ou seja, no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. O autor menciona que o objetivo da

obra é “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola de 2º grau, tanto através da formação do professor que exerce suas atividades nesse nível de ensino, quanto daquele que atuará nas séries iniciais do ensino fundamental [...]” (Libâneo, 2006, p. 9).

A obra Didática se apresenta como uma das mais importantes na área de formação de professores na década de 1990 e, desse modo, a sugestão de planejamento de ensino que ela apresenta constitui as bases sobre as quais são feitos os planejamentos de hoje em dia. Leal apresenta os seguintes componentes para o planejamento de ensino:

- Ementa de Disciplina;
- Objetivos de Ensino;
- Conteúdos;
- Metodologia;
- Recursos de Ensino e
- Avaliação. (Leal, 2005, p.3-5)

O planejamento de ensino da atualidade, conforme apresentação de Leal (2005), possui poucas variações com relação ao lançado por Libâneo em 1990. A diferença entre um e outro que apresenta maior relevância para esta pesquisa está na inclusão do item avaliação do ensino-aprendizagem feita por Leal (2005). Embora Libâneo não tenha incluído o item em seu modelo de planejamento, em capítulo posterior de sua obra ele o fez com mais detalhes.

Faz-se necessário, ao tratar da temática sobre planejamento, que se fale sobre a avaliação desse planejamento. É sabido que o planejamento não é algo estático, ele pode ser mudado sempre que for necessário, sendo o caminho para tais ajustes a ação avaliativa. Luckesi, ao abordar esse assunto, afirma que

A avaliação poderia ser compreendida como a crítica de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. Como “crítica de percurso de ação”, (grifo do autor) a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar, genericamente falando, dois tipos de decisão.

Uma delas tem a ver como a dimensão do próprio projeto de ação. A avaliação subsidia a própria produção do projeto ou o seu redimensionamento. [...]

O outro tipo de decisão que a avaliação subsidia refere-se à construção do projeto. O “boneco” (grifo do autor) está planejado; agora importa dar-lhe forma real, utilizando-se para isso de constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando. Aqui a avaliação contribui para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los; ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação etc. (LUCKESI, 2006, p. 116-117).

O autor apresenta a avaliação como uma crítica que subsidia a construção do planejamento, mostrando de que maneira seu redimensionamento pode ser possível ou quais etapas devem-se acrescentar durante a execução do planejamento. A avaliação é, portanto, fase indispensável para o êxito do planejamento.

Entender o planejamento e a avaliação como instrumentos que se articulam entre si, ainda que cada um apresente características distintas, contribuiu para a construção do próximo tópico deste capítulo, fruto da análise do PPT dos professores do curso de Bacharelado em Agronomia. O objetivo dessa análise foi observar a avaliação do ensino-aprendizado a partir da ótica do planejamento.

#### **4.2 A avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Agronomia do IFMG/SJE a partir da ótica do planejamento de ensino**

No campus SJE, antes do início do ano letivo, é realizada uma semana dedicada ao planejamento das atividades relacionadas ao ensino. Nessa ocasião, os professores recebem informações necessárias à elaboração do planejamento de ensino. Nas semanas que antecedem o retorno dos professores, a Diretoria de Ensino, juntamente das Coordenadorias de Ensino Médio e Técnico, de Ensino Superior e de Assuntos Estudantis com o apoio do Setor Pedagógico organizam a semana de planejamento. Essa ação se realiza com base nos acontecimentos do ano anterior e de acordo com as demandas previstas para o ano que inicia. Conforme as necessidades, outros setores da instituição são convidados a participar. Além disso, atividades formativas, como palestras e oficinas, podem ser elaboradas para atender as necessidades dos servidores do campus e servidores de outros campi do IFMG ou mesmo de profissionais de instituições externas.

O planejamento de ensino realizado pelos professores é registrado no formulário de PPT que deve conter as seguintes informações: identificação do professor e da turma, ementa, objetivos, conteúdo da disciplina, número de aulas, metodologias de ensino a serem utilizadas e as atividades avaliativas.

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG Avenida Primeiro de Junho, nº. 1043, Bairro Centro, São João Evangelista, CEP 39705-000, Estado de Minas Gerais													
<b>PLANO PEDAGÓGICO DE TRABALHO – PPT</b> <input checked="" type="checkbox"/> TRIMESTRAL <input type="checkbox"/> SEMESTRAL													
<b>PLANO PEDAGÓGICO DE TRABALHO - PPT</b>													
1. IDENTIFICAÇÃO													
Disciplina:	Carga horária:												
Ano:	Série/periódo:												
Curso(s):	Turma(s):												
Professor:	Período:												
2. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA													
Ementa:													
Objetivo:													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d9e1f2;">Seqüência de aulas</th> <th style="background-color: #d9e1f2;">Conteúdo Programático</th> <th style="background-color: #d9e1f2;">Metodologia</th> <th style="background-color: #d9e1f2;">Nº Aulas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Semana 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Semana 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Seqüência de aulas	Conteúdo Programático	Metodologia	Nº Aulas	Semana 1				Semana 2			
Seqüência de aulas	Conteúdo Programático	Metodologia	Nº Aulas										
Semana 1													
Semana 2													
AVALIAÇÕES													
CONTEUDO	INSTRUMENTO AVALIATIVO	PONTUAÇÃO	DATA PREVISTA										
3. REFERENCIAS													
Básicas:													
Complementares:													
Data: São João Evangelista	Assinatura:												

**Figura 10** - Modelo do PPT utilizado no IFMG-SJE

Fonte: arquivos do Diretoria de Ensino do IFMG-SJE

A Figura 10 trata de um modelo do Plano Pedagógico de Trabalho a ser preenchido pelos professores do IFMG-SJE. Todos os anos esse formulário passa por revisão do setor pedagógico e, havendo necessidade, alterações e ajustes podem ser feitos. A ementa, os objetivos e as referências básicas devem ser copiadas dos PPC's dos cursos para garantir sua identidade, da forma que ela foi pensada pelo coletivo. As outras informações, o sequencial de semanas, o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação e as referências bibliográficas complementares devem ser planejados pelos professores. Nesse conjunto de ações, os professores podem usar toda sua experiência e formação para imprimir no curso a sua identidade formativa.

Durante a semana de planejamento, dois ou três dias são reservados exclusivamente para a elaboração dos PPT's. De acordo com as necessidades, são preparadas reuniões sob a orientação e supervisão dos coordenadores de curso ou de área do conhecimento e do setor pedagógico para que os professores possam planejar em conjunto e dividir experiências.

Ainda durante a semana de planejamento, o setor pedagógico tem participação fundamental, desde o apoio à equipe de gestão, na preparação de oficinas, na elaboração e revisão de documentos, inclusive na elaboração dos formulários do PPT e orientações para o seu preenchimento. Nessa interação os professores são orientados quanto a alguns objetivos do

planejamento tais como: evitar a improvisação; distribuir os conteúdos de forma adequada no decorrer do período/ano letivo, possibilitar interação professor-aluno-conhecimento etc. Dentre as orientações pedagógicas, inclui-se também a orientação sobre os momentos de planejar que, dentre outros, são: fazer leitura crítica da ementa junto com os colegas de área; observar dados do cabeçalho (datas do período, carga horária) importantes para a composição do arquivo dos planejamentos e para facilitar consultas futuras, copiar dos PPCs a ementa, os objetivos e as referências bibliográficas; registrar os conteúdos que serão avaliados; diversificar as metodologias, utilizar diversos instrumentos de avaliação e lembrar que é preciso fazer uso no mínimo de dois instrumentos diferentes de avaliação, sendo que um único instrumento não pode ultrapassar mais que 40% da pontuação do semestre.

A ação de revisão dos documentos da Diretoria de Ensino sobre a semana de planejamento remeteu a Vasconcellos (2002), já citado neste capítulo, quando ele diz que “o planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica” (Vasconcellos, 2002, p. 106. grifos do autor).

Assim, quando os professores do IFMG-SJE são chamados a planejar, recebendo as orientações, sendo capacitados sobre questões relevantes identificadas no seu dia a dia e, principalmente, quando planejam com os pares, percebemos que se trata de um espaço de oportunidades de construção e reconstrução das identidades docentes e discentes.

Durante a análise documental da Diretoria de Ensino do IFMG-SJE, que permitiu conhecer como se dá o planejamento do ensino na instituição, algumas informações foram levantadas a partir da análise dos planejamentos dos anos de 2020 e 2022<sup>8</sup> analisados, em um primeiro momento, por uma abordagem quantitativa e consequentemente verificamos a mensagem qualitativa contida nestes dados, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1** - Dados obtidos na análise dos PPT dos primeiros semestres dos anos de 2020 e 2021

DADOS ANALISADOS	
Número de PPT's analisados	65
Número de professores identificados	39
Número de disciplinas identificadas	46
Áreas do Conhecimento identificadas	5
Tipos de instrumentos avaliativos	30

Fonte: elaborada pela autora

Na Tabela 1 foram analisados 65 Planos Pedagógicos de Trabalho, de 39 professores que ministraram aulas de 46 disciplinas. Nesse caso, observamos que um mesmo professor pode ter produzido mais de um PPT e ministrado mais de uma disciplina. Esses dados não permitem estabelecer com exatidão o número de PPT's elaborados por cada professor e nem o número de disciplinas ministradas por cada um. Identificamos que as 46 disciplinas dos PPT's analisados estão relacionadas a 5 (cinco) grandes áreas do conhecimento que compõem o curso de Agronomia, de acordo com a tabela da CAPES das áreas do conhecimento, a saber: Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes (BRASIL, 2022). A amostra possui representação de, no mínimo, uma disciplina por área do conhecimento (IFMG, 2023).

<sup>8</sup> Período temporal justificado nos Entrelaces Metodológicos da Trajetória da pesquisa.

Por fim, foram identificados nos 65 PPT's 30 tipos de instrumentos avaliativos, conforme descrito no Quadro 5.

**Quadro 5 - Tipos de Instrumento de Avaliação**

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	
<b>1</b>	Seminário
<b>2</b>	Prova
<b>3</b>	Relatório
<b>4</b>	Atividade
<b>5</b>	Exercício
<b>6</b>	Trabalho
<b>7</b>	Participação
<b>8</b>	Prática
<b>9</b>	Projeto
<b>10</b>	Resumo
<b>11</b>	Estudo Dirigido
<b>12</b>	PBL
<b>13</b>	Debate
<b>14</b>	Resenha
<b>15</b>	Pesquisa
<b>16</b>	Testes
<b>17</b>	Maquete
<b>18</b>	Análise de Artigo
<b>19</b>	Sabatina
<b>20</b>	Questionário
<b>21</b>	Revisão Bibliográfica
<b>22</b>	Elaboração de Folder
<b>23</b>	Fórum
<b>24</b>	Apresentação
<b>25</b>	Análise Descritiva
<b>26</b>	Autoavaliação
<b>27</b>	Discussão de Artigo
<b>28</b>	Dinâmica
<b>29</b>	Jogos Didáticos
<b>30</b>	Mapa Mental

Fonte: elaborado pela autora, com base nos PPT's dos professores do curso de Agronomia.

Considerando que esses instrumentos avaliativos foram desenvolvidos em disciplinas de todas as áreas do conhecimento, é possível afirmar que a amostra representa todo o curso de Agronomia. Dada a relevância dos instrumentos avaliativos para esta pesquisa, estes foram analisados sob duas perspectivas:

- a) na perspectiva da frequência de utilização dos instrumentos, para verificar a influência dos mesmos sobre a construção de um processo de avaliação do ensino-aprendizagem que atenda aos requisitos da avaliação formativa;
- b) na perspectiva da distribuição de pontos entre os instrumentos, para determinar se a distribuição confirma ou refuta o que a utilização dos instrumentos apresenta.

A Figura 10, abaixo, é um demonstrativo dos instrumentos avaliativos registrados na análise dos PPT's. Trata-se de uma nuvem de palavras em que, quanto maior a frequência de utilização do instrumento avaliativo, maior a representação deste como palavra.



**Figura 11 - Nuvem de palavras - Tipos de Instrumentos Avaliativos**

Fonte: produzida pela autora a partir do recurso do Word cloud

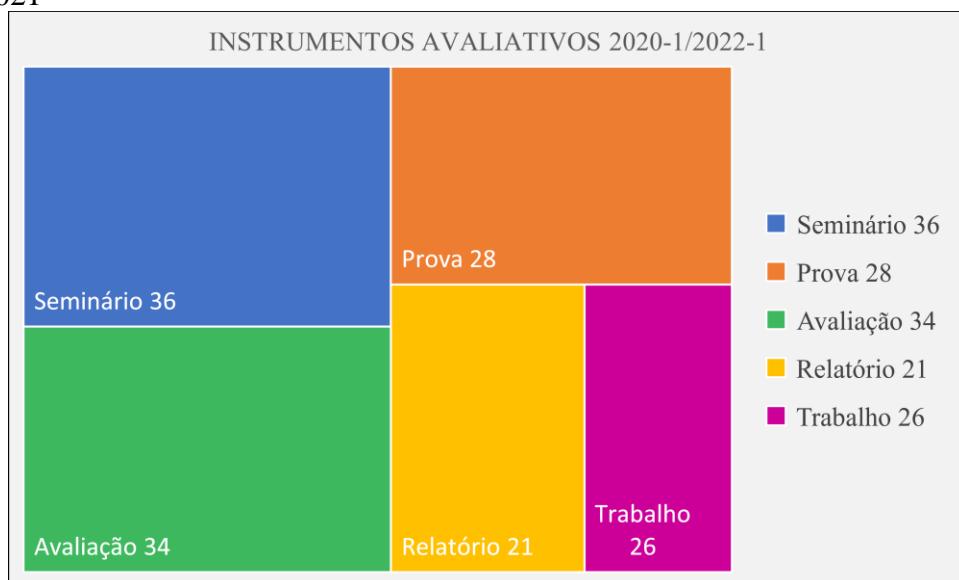
Desse modo, é notório dizer que o instrumento com maior frequência de utilização foi o instrumento prova.

A seguir, apresentamos as definições de alguns dicionários sobre significados e sinônimos da palavra prova.

Segundo o minidicionário Aurélio, “pro.va sf. [...] 5. Processo que permite avaliar a aptidão de indivíduo ou equipe em exames, concursos ou competição” (FERREIRA, 2001, p.601). Enquanto o dicionário online de português, Dicio, define prova como “teste, exame ou questionário sobre algo; arguição: prova de literatura” (Prova, 2023a). Por fim, para o dicionário de sinônimos, prova é o mesmo que “exame, avaliação, teste, verificação” (Prova, 2023b). Pelo exposto, concluímos que a definição que melhor se adequa à prova enquanto instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem é a definição de Ferreira (2001), entretanto, as demais podem ser utilizadas de forma complementar.

Valendo-se das definições de significados e sinônimos de prova, foi feita a análise do Gráfico 2:

**Gráfico 2** - Frequência de utilização dos instrumentos avaliativos nos primeiros semestres de 2020 e 2021



Fonte: elaborado pela autora com base nos PPT's do curso de Agronomia do IFMG-SJE

Podemos observar que os professores utilizam com mais frequência o termo “avaliação” como sinônimo de prova por 34 vezes, enquanto o termo prova foi utilizado 28, juntos somaram 62 utilizações. Essa constatação confirma o que já havia sido percebido na nuvem de palavras, na qual o instrumento mais utilizado pelos professores de agronomia foi a prova.

Alguns autores já visitados nesta pesquisa, quando mencionam a avaliação do processo e ensino-aprendizagem, também se referem à prova. Além disto, associam a prova à palavra exame referindo-as como sinônimas.

Hoffman (2010, p.21) menciona como a avaliação se tornou um mito traduzido em imagens negativas e aponta os elementos “provas, notas e registros de aprovação/reprovação” como os principais responsáveis pelo mito. Segundo a autora:

O entendimento do processo em sua amplitude é restrito a poucos educadores. Quando se questiona sobre a possibilidade de eliminar a avaliação da escola, há inúmeros e entusiasmados adeptos dessa hipótese. Observo, nessas horas, que não é ao processo amplo que se referem, mas à obrigatoriedade de realização de provas e atribuição de notas finais [...].

A concepção que pretendi explicitar dos professores sobre a defesa da manutenção das provas e notas obrigatórias não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia. [...] (Hoffman, 2010, p. 22-24).

A autora observa que toda a comunidade escolar, professores, aluno, sociedade, reforçam o seu desejo pelo uso da prova e mais que isso, para eles a prova é uma garantia de que haverá uma nota para traduzir o aprendizado. Ela deixa claro que, apesar de apontar o professor como um dos principais responsáveis pela criação desse mito, eles sofreram várias influências na internalização desse conceito.

Melchior realizou uma pesquisa sobre a qual chegou a conclusões aproximadas a esse contexto. Ela diz que:

Na avaliação escolar, a utilização de testes cresceu tanto, desde o início da década de 60, que passou a ser, em muitos casos, o único dado considerado pelo professor ao

emitir um resultado da etapa de desenvolvimento de seu aluno. Em consequência disso, os testes ou as provas passaram a representar, tanto para o aluno como para seus pais, o responsável pela aprovação ou reprovação. Assim, o mais importante para o aluno, na escola, seria sair-se bem nos testes ou provas; logo, a necessidade de estudar está vinculada às provas que são realizadas na escola (Melchior. 2002, p. 93).

Melchior também relacionou testes a provas e seus resultados como os responsáveis por aprovar e reprovar o aluno, fazendo desses instrumentos uma ação importante para professores, alunos e seus pais e responsáveis. A autora apresenta outro dado relevante, ao chamar a atenção para o fato de como a realização de provas se tornou o momento em que o aluno mais se dedica a estudar e a memorizar os conteúdos. Esse arbítrio de utilização da prova como um instrumento seletivo, punitivo e meritocrático, capaz de manter ou excluir o aluno da escola pode ser uma das razões para que os professores utilizem o instrumento prova com mais frequência e os alunos se vejam em situação de pressão e medo.

Em estudos ainda recentes, acerca da avaliação, tem-se que

a noção presente de avaliação no ensino-aprendizagem conferido ao que a escola convenciona como errado ou certo, fracasso ou sucesso, tem suscitado questionamentos às práticas de exames e provas, entendidos sob a abordagem quantitativa. [...] (Paiva, 2015. p. 35).

A autora destaca as características quantitativas evocadas do paradigma positivista que valoriza eminentemente a medida e a métrica como fatores hegemônicos do saber em detrimento do contexto e do equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos envolvidos. A autora reforça suas palavras exemplificando o assunto em outra pesquisa:

A história da avaliação vem sendo trilhada, amparada no esforço em defini-la, conceituá-la e aplicá-la de modo a produzir seus efeitos no ambiente escolar. Como exemplo, os estudos de Souza e Paiva demonstram que no processo de formação de professores na universidade observada, 95% dos docentes pesquisados privilegiam o uso de provas com caráter somativo, objetivando classificar o desempenho final do aluno. Esta prática revela a influência da cultura de exames na avaliação educacional (Paiva 2015. p. 37).

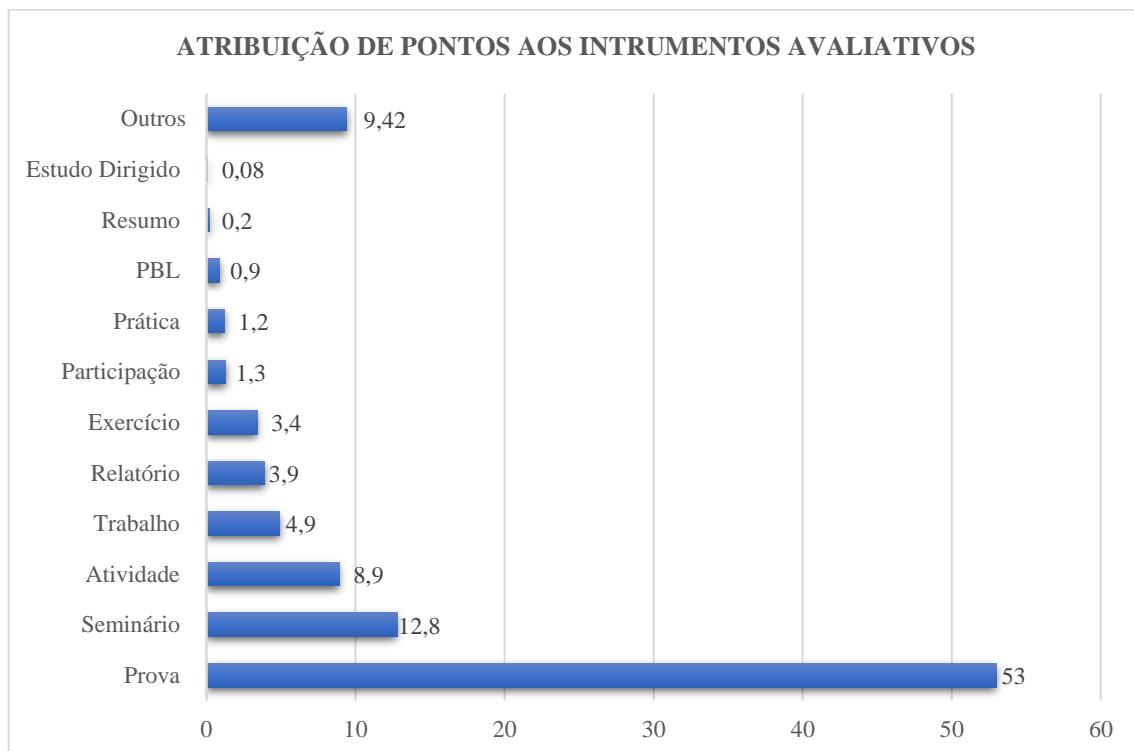
Mais de uma década separam os achados de Paiva (2015) das afirmações de Luckesi (2006) e o que percebemos é o mesmo cenário de professores que superestimam a avaliação por meio de provas e exames, fazendo com que esses dois instrumentos se tornam a própria avaliação e tendo como finalidade principal atribuir nota para o desempenho do estudante em um processo quantitativo de medidas.

Analisando as contribuições anteriores, Luckesi (2006) corrobora com o pensamento de Hoffman (2010) e Melchior (2002), quando diz que as atividades realizadas na escola estão determinadas por provas e exames, sendo que a atenção de todos os envolvidos no processo estão voltadas para a nota que o aluno vai obter. O sistema deseja o número de aprovação/reprovação estatísticos para divulgar, pais querem ver o filho passar para a série seguinte e professores utilizam a prova como motivador para que os alunos estudem. Essa afirmação sobre professores pode ser associada a Melchior (2002), quando diz que o momento de prova é aquele em que os alunos mais estudam. Luckesi (2006) conclui que o “exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (Luckesi, 2006, p. 18).

Os dados obtidos na análise dos PPT's não se mostraram diferentes das constatações teóricas até aqui, entretanto, um outro dado levantado mereceu atenção: aquele que apresenta quantos pontos foram atribuídos aos instrumentos de avaliação em questão. Esse pode ser um

indicativo do quanto relevantes são os instrumentos para receber mais ou menos pontos, como vemos a seguir no Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Atribuição de pontos aos Instrumentos Avaliativos nos primeiros semestres de 2020 e 2022**



Fonte: elaborado pela autora com base nos PPT's do curso de Agronomia do IFMG-SJE

O Gráfico 3 foi elaborado a partir da atribuição de pontos aos instrumentos de avaliação pelos professores no planejamento da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Ele apresenta 11 instrumentos de avaliação que foram utilizados em ambos os anos da amostra e outros dezenove tipos que foram utilizados, ora no ano de 2020, ora no ano de 2022.

De acordo com os dados, 53% dos pontos foram atribuídos ao instrumento prova, o segundo instrumento com maior atribuição de pontos foi o seminário com 12,8%. Mais da metade dos pontos foi atribuído ao instrumento prova, o que revela que ela é de fato o instrumento mais relevante para os professores do Bacharelado em Agronomia do IFMG/SJE. Considerando as citações de Melchior (2002) e Luckesi (2006), essa pode ser uma estratégia usada pelos professores para estimular o aluno a estudar, uma vez que eles tendem a estudar mais nos períodos de prova.

Em continuação à análise do Gráfico 2, os instrumentos seminário e relatório foram citados na sequência, o que leva a pensar que o processo de avaliação no curso de Agronomia apresenta certo equilíbrio quanto à utilização dos instrumentos de avaliação, pois, o instrumento prova foi seguido de dois outros instrumentos que possibilitam a avaliação de aspectos distintos e diferente daqueles que a prova permite avaliar.

O seminário, enquanto instrumento de avaliação, possibilita avaliar habilidades dos alunos com a linguagem, sua capacidade de trabalhar em grupo, além do desenvolvimento cognitivo associado ao conhecimento pesquisado. De acordo com Carbonesi:

Sabe-se que nas diferentes áreas de atuação do mercado de trabalho o profissional precisa dominar não só as habilidades básicas de sua profissão, como também aquelas que servem como suporte estratégico para o seu bom desempenho profissional. Entre

elas pode-se apontar o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam organizar e comunicar informações e conhecimentos por meio da linguagem falada. Neste contexto pode-se abordar o uso da técnica de seminário como procedimento avaliativo que possibilita ao aluno desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, ao trabalho em grupo, à comunicação e o posicionamento crítico/reflexivo verbalizado do educando no decorrer do processo de organização e resultado do trabalho proposto (Carbonesi, 2014. p. 7).

A autora se refere ao seminário como ferramenta indispensável na formação profissional, capaz de auxiliar no desenvolvimento de diversas competências e habilidades e no desenvolvimento de conhecimentos essenciais tanto para a vida acadêmica como para o mercado de trabalho. Acrescentamos esse desenvolvimento, sobretudo, para a vida pessoal, para o diálogo e escuta com o outro, bem como para o exercício da cidadania.

O terceiro instrumento avaliativo em destaque na nuvem de palavras, com relação à frequência de utilização, foi o relatório. Uma atividade que objetiva desenvolver habilidades mentais para organizar conhecimentos adquiridos em diversas oportunidades de aprendizagem (pesquisa, aula prática, visitas técnicas etc.). Numa pesquisa sobre relatório, Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento dizem que:

Geralmente, os relatórios são apresentados como uma tarefa a ser realizada para cumprimento de uma exigência acadêmica. Sua função sociocomunicativa é semiotizar, por meio de estruturas linguísticas descritivas e/narrativas, os resultados ou as ações desenvolvidas após uma atividade de trabalho relacionada às práticas linguageiras acadêmicas. E, assim como vários outros gêneros, os textos produzidos na esfera acadêmica são solicitados com a função sociocomunicativa de avaliar o desempenho do estudante [...] (Valezi; Abreu-Tardelli; Nascimento, 2018. p. 244).

O relatório é analisado pela autora enquanto gênero textual, entretanto, preserva suas funções acadêmicas, sobretudo, com relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem quando são construídos os conhecimentos ao longo do desenvolvimento de um dado conteúdo. O relatório é um texto que pode aos poucos evoluir para o formato de um artigo científico e outras produções acadêmicas que privilegiam a escrita.

Conforme exposição sobre as características do seminário e o relatório, observamos que esses instrumentos associados ao instrumento prova, criam condições favoráveis ao desenvolvimento e à transformação do estudante em seus processos cognitivo, afetivo, atitudinal, dentre outros.

A pesquisa deste capítulo apresentou dois resultados sobre avaliação: a utilização de instrumentos avaliativos e a distribuição de pontos. A complementação teórica nos mostrou que toda a comunidade acadêmica, de estudantes ao sistema governamental, demonstra significativa preocupação com esses dois temas. O estudo sobre outras pesquisas, na mesma área deste estudo, confirmou os resultados da análise dos PPT's do curso de Agronomia do IFMG-SJE de que o instrumento prova foi o mais utilizado pelos professores no período delimitado.

No capítulo que se segue, esses dados foram enriquecidos com as respostas ao questionário aplicado aos professores da referida instituição de ensino.

## **5 CAPÍTULO IV**

### **A AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE AGRONOMIA: PERSPECTIVAS DOCENTES**

Este capítulo objetiva a apresentação da análise das respostas ao questionário, cuja apresentação se encontra no Apêndice A deste estudo, que constitui a pesquisa de campo junto aos docentes do curso de Bacharelado em Agronomia no campus São João Evangelista do IFMG. O instrumento foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, nas fases anteriores do estudo sobre o IFMG-SJE, na documentação normativa analisada no Capítulo II, bem como na minha vivência como pedagoga do curso desde sua fundação.

Para preservar o anonimato dos 20 participantes, durante a análise e apresentação dos dados, os respondentes foram identificados como R1, R2, R3... R20. O questionário foi composto por 14 perguntas que podem ser observadas no Quadro 6 intitulado de Pró-análise da Pesquisa.

O Quadro 6 apresenta as seguintes informações: As perguntas do questionário, trazido no Apêndice A deste trabalho, agrupadas conforme os objetivos específicos dessa pesquisa, o número de respostas a cada pergunta, a unidade de registro (palavras), a unidade de contexto (tema) e as categorias. A metodologia utilizada no processo analítico para a definição das unidades e da categorização seguiram a Análise de Conteúdo, conforme os estudos de Bardin (2022) e Franco (2021). Essa sistematização para análise dos dados serviu de base para a interpretação das respostas do questionário, cotejada pelos referenciais teóricos e pela contextualização institucional.

**Quadro 6 - Pró-Análise da Pesquisa (continua)**

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	Nº DE RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO (PALAVRA)	UNIDADES DE REGISTRO (TEMA)	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS
1. Para você, qual a função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?	Identificar os aspectos históricos das tendências pedagógicas que permeiam a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem no Brasil.	19	Função	Conhecimento sobre as funções da avaliação	Observação sobre a compreensão acerca da avaliação no cotidiano escolar	Concepções de avaliação
2. Quando você era estudante, qual(is) atividade(s) avaliativa(s) você valorizava e por quê?		20	Valorização	Experiências com a avaliação	Valorização da avaliação a partir de experiências próprias	Concepções de avaliação
3. Você possui licenciatura ou complementação pedagógica concluída?		20	Formação	Formação acadêmica inicial e continuada	Formação acadêmica adequada ao fazer docente	Formação acadêmica
4. Como a formação acadêmica em licenciatura ou por complementação pedagógica podem contribuir na realização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?		20	Aprendizagem	Formação acadêmica inicial e continuada para a realização da avaliação	Formação e ação docente avaliativa	Formação acadêmica
5. Como você aprendeu a avaliar?		20	Aprendizagem	Formação e ação docente em avaliativa	Processo de aprendizagem para o ato avaliativo	Concepções de avaliação

**Quadro 6 - Pró-Análise da Pesquisa (continuação)**

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	Nº DE RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO (PALAVRA)	UNIDADES DE REGISTRO (TEMA)	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS
6. Você já participou de ações em que foi possível a troca de experiências pedagógicas envolvendo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?	Descrever as tendências de avaliação dispostas nos documentos normativos institucionais, tendo como ponto de partida as especificidades dos Institutos Federais	20	Compartilhamento	Formação continuada e ação docente avaliativa	Oportunidades formativas em ambientes diversas em trabalho	Procedimentos Pedagógicos Institucionais
9 - Você conhece o texto sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem descrito no PPC do curso de Agronomia do IFMG/SJE?		20	Institucional	Documentos institucionais	Orientação institucional para a realização da avaliação do processo ensino-aprendizagem	Procedimentos Pedagógicos Institucionais
7. Ao elaborar atividades avaliativas o que você leva em consideração?	Caracterizar os processos metodológicos da avaliação realizados no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE	20	Concepção	Concepção de avaliação e elaboração de instrumentos avaliativos	Decisões políticas no fazer docente	Tendências pedagógicas
8 - Você realiza a avaliação diagnóstica no início do processo ensino-aprendizagem. - Se tiver marcado sim para a questão 8, descreva como.		20	Diagnóstico	Conhecimento sobre as funções da avaliação	Conhecimento técnico para escolhas pedagógicas	Tendências pedagógicas
10. Quais instrumentos avaliativos você tem utilizado no curso de Bacharelado em Agronomia? Justifique os itens marcados na questão 10		20	Instrumentos	Procedimentos avaliativos utilizados	Decisões políticas técnicas no fazer docente	Tendências pedagógicas
11. Quais indicadores você utiliza nos instrumentos de avaliação?		20	Indicadores	Objetivos e resultados	Decisões políticas técnicas no fazer docente	Tendências pedagógicas

**Quadro 6 - Pró-Análise da Pesquisa (conclusão)**

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	Nº DE RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO (PALAVRA)	UNIDADES DE REGISTRO (TEMA)	UNIDADES DE CONTEXTO	CATEGORIAS
12. Quais as ações você realiza, junto aos alunos, para apresentar os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem?	Caracterizar os processos metodológicos da avaliação realizados no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE	18	Resultado	Ação-reflexão-ação	Escolhas pedagógicas para a realização das fases do processo de avaliação	Tendências pedagógicas
13. No decorrer do semestre, você reavalia seu Planejamento de Ensino, a partir dos resultados das avaliações do processo ensino-aprendizagem? Comente.		20	Reavaliação	Ação-reflexão-ação	Revisão dos processos pedagógicos docentes	Tendências pedagógicas
14. Quais desafios você observa na avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Bacharelado em Agronomia?	Analizar as práticas pedagógicas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem contempladas no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE e as ações institucionais delas decorrentes.	19	Desafios	Dificuldades e facilidades para o desenvolvimento do curso	Apontamentos críticos para a realização da avaliação	Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Bardin (2022) e Franco (2021)

Foram criadas as seguintes categorias de análise, considerando os objetivos da pesquisa e os significados e significantes nucleares das respostas: 1-concepções de avaliação; 2-formação acadêmica; 3-procedimentos pedagógicos institucionais; 4-tendências pedagógicas e 5-aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Para facilitar a análise e compreensão do leitor, os dados foram apresentados por categoria, considerando que uma mesma categoria poderia ser composta por diferentes perguntas, porém com significados e significantes convergentes.

Cabe ressaltar que, ao longo do fluxo de categorização, identificamos a significativa influência das tendências pedagógicas no processo ensino-aprendizagem representando o objetivo da pesquisa nas perguntas do questionário. O objetivo em questão tratou da caracterização dos processos metodológicos da avaliação realizados no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE. Observamos ainda a transversalidade das referidas tendências nos demais objetivos, tendo em vista os diferentes ciclos formativos ao longo do tempo.

Apresentamos as categorias analisadas sistematicamente destacando os principais aspectos observados nas perspectivas docentes, mediados pelos referenciais teórico-metodológicos. Para tanto, com o objetivo de exemplificar algumas percepções dos pesquisados, extraímos trechos do questionário que possibilitaram as reflexões aqui categorizadas e que nutriram outras ressignificações.

### **5.1 Categoria: Concepção de avaliação**

As respostas ao conjunto de perguntas do Quadro 7 constituíram as concepções que os professores demonstraram ter sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Nesse agrupamento de abordagens foi possível os docentes expressarem suas percepções sobre a função da avaliação, quais vivências eles tiveram enquanto estudantes e como essas influenciam suas escolhas e decisões no seu fazer docente. O quadro apresenta ainda como os respondentes aprenderam a avaliar e como se mantêm atualizados nessa atividade pedagógica no cotidiano acadêmico. Com isso, percebemos que as questões estimularam a reflexão dos docentes pesquisados, produzindo respostas que proporcionaram a compreensão sobre o processo de formação informal e formal que experenciaram.

**Quadro 7 - Perguntas relacionadas à concepção de avaliação**

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	CATEGORIA
1. Para você, qual a função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?	
2. Quando você era estudante qual(is) atividade(s) avaliativa(s) você valorizava e por quê?	Concepção de avaliação
5. Como você aprendeu a avaliar?	

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

As respostas à pergunta de número 1 - Para você, qual a função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem? - demonstraram que os professores possuem significativa compreensão do papel da avaliação. Eles se mostraram conscientes quanto à importância da avaliação enquanto parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Lembrando que, para Luckesi

(2006), a avaliação é um elemento integrante do processo didático, que não deve ser tratada de modo isolado.

R1 - São várias, mas as principais seriam ter um diagnóstico do atual nível de conhecimento da turma sobre os temas específicos da disciplina e também dar um norte sobre o planejamento das atividades futuras.

R8 - Verificar se o aluno está conseguindo acompanhar o conteúdo que o professor está passando. Com isso, o professor pode alterar o método de ensino caso os alunos não respondam adequadamente.

R9 - Verificar se está havendo aprendizagem e, a partir dos resultados das avaliações, pensar sobre a manutenção ou alteração dos métodos de ensino.

R12 - A avaliação deve ter a função de promover a melhoria contínua dos processos envoltos em sala de aula.

R16 - Acompanhamento do aprendizado e crescimento do aluno, verificar o quanto o aluno amadureceu em seu conhecimento sobre o tema

Os respondentes R1, R3, R8, R9, R16 e R18 demonstraram o que entendem sobre a funcionalidade da avaliação. Para eles, a avaliação tem função de promover uma melhoria contínua, podendo até mesmo se materializar por meio de alterações dos métodos de ensino.

As respostas apresentam um processo de avaliação com alguns aspectos da avaliação formativa, revelando uma de suas características fundamentais, o cuidado e atenção com aprendizado que garante a continuidade do processo ensino-aprendizagem em que a construção do conhecimento se dá a partir da superação do erro.

Embora a maioria dos respondentes apresente respostas semelhantes a essas, ainda nos deparamos com um respondente que, além de evidenciar características utilizadas na avaliação formativa, acredita que a função da avaliação é preparar o aluno para processos seletivos ou provas de larga escala e de concursos. Isto por pensar que esse é o tipo de avaliação a qual todos estarão submetidos ao longo da vida.

R11 - Definição de critérios para a análise evolutiva do conhecimento adquirido. Preparar o discente para eventuais processos seletivos intrínsecos ao mercado de trabalho.

A observação sobre a compreensão de R11 sobre a função da avaliação não possui aqui caráter de julgamento entre certo ou errado, pois essa resposta ofereceu indícios da diversidade de entendimentos que compõem as concepções de avaliação no curso de Agronomia do IFMG-SJE e que nos fazem refletir sobre o fazer docente no processo ensino-aprendizagem.

Verificamos também que nas respostas à pergunta de número 2 - Quando você era estudante, qual(is) atividade(s) avaliativa (s) você valorizava e por quê? - que tratou das memórias técnicas e afetivas do docente, a metade dos respondentes disse preferir a prova.

R1 - Prova escrita. Acreditava que só ela realmente avaliava o conhecimento.

R3 - Provas escritas, porque avaliam conhecimento, autocontrole e autonomia de raciocínio.

R8 - Provas, porque era apenas eu e as questões não tinha outros meios de consulta. Achava satisfatório quando recebia um resultado positivo.

R11 - Prova tradicional (não gostava muito de trabalhos, uma vez que eram "trabalhosos"), pois são mecanismos objetivos de avaliação.

R18 - Prova escrita porque valia mais ponto.

Cada uma dessas respostas traz em si diferentes razões para o respondente preferir a prova como principal instrumento de avaliação, apesar de alguns professores, como R1 e R8, terem afirmado compreender a função da avaliação mais aproximada à perspectiva formativa.

Isso nos leva a pensar sobre como essas preferências ajudam ou não a determinar as escolhas no âmbito profissional de cada professor.

Segundo a psicopedagogia, os vínculos que estabelecemos em nossa história de aprendizagem são trazidos para a vida adulta e estão relacionados àqueles que mobilizaram nossa afetividade na infância ou adolescência. É por meio do afeto que apreendemos a maioria de nossas experiências. Pichon-Rivièvre (1998), na Teoria do Vínculo, destaca a presença do afeto em nossos processos de aprendizagem como, por exemplo, a presença de um professor que com sua afetividade nos fez gostar de sua disciplina ou de aprendê-la com mais facilidade.

Percebemos na escolha das atividades avaliativas tanto na prova como em qualquer outro instrumento que existe a possibilidade de ter ocorrido um vínculo afetivo criado por uma experiência positiva de quando esses professores eram estudantes. Entretanto, verificando mais um desdobramento dessa análise, se pensarmos hipoteticamente que esse vínculo afetivo foi criado por uma experiência negativa, é possível inferir que a não preferência por um ou outro instrumento de avaliação tem origem em uma relação negativa vivenciada por esses professores. Entre os tipos de vivência negativa que aconteciam no espaço escolar, podemos citar o castigo cometido em função do erro do estudante. Luckesi (2006) faz uma série de apontamentos sobre como eram esses castigos:

As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis. À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênue, mas não desprovidos de violência (Luckesi, 2006, p. 48).

O autor comenta ainda acerca das práticas de castigo físico que variavam de norte ao sul do país, entre o uso da palmatória a deixar o aluno em pé enquanto os colegas permaneciam sentados. Segundo ele, ainda hoje (considerando que a obra foi escrita há 17 anos), uma prática que não desapareceu da escola é aquela em que o professor cria um clima de medo e tensão entre os alunos. Podemos citar como exemplo a arguição surpresa e a ameaça de aplicar um castigo, fazendo o aluno sofrer por antecipação (Luckesi, 2006).

Percebemos que, se o momento de avaliação estava relacionado a algum desses tipos de castigo, o aluno que vivenciou essa experiência (que hoje pode ser um professor) provavelmente desenvolveu alguma aversão pelo processo ou por algum instrumento avaliativo. Desse modo, a escolha pelo instrumento prova como principal meio para a avaliação, descolado das demais possibilidades formativas de observar e de estimular a expressão discente, aproxima-se das características presentes na Tendência Pedagógica Liberal Tradicional e Tecnicista (Libâneo, 1985).

A outra metade dos respondentes da pergunta de número 2 disse preferir algum tipo de atividade avaliativa em detrimento da prova. Em meio às respostas, foram citadas diversas atividades práticas, como trabalho de pesquisa (interpretação/análise/discussão/apresentação), seminários, relatórios e atividades discursivas.

R4 - Pesquisa de temas transversais e apresentação para os colegas. Estimulava a busca de conteúdos complementares aos estudados em sala de aula e estimulava a fala em público.

R7 - As que envolviam atividades práticas, porque fixava melhor o conhecimento.

R14 - Avaliações práticas. Melhor compreensão.

R15 - Apresentação de trabalho...por promover a fala, o discurso em grupo.

R17 - Questões discursivas. Dão oportunidade de redigir sobre o tema e demonstrar seu conhecimento sobre o mesmo.

R19 - Apresentação/discussão de artigos e outros materiais, uma vez que estimulava a pesquisa na literatura e a interpretação/análise crítica dos resultados de pesquisas.

R20 - Pesquisa, porque me permitia mostrar minhas habilidades.

Essa diversidade de instrumentos apontados confirma o que já foi destacado na maioria das respostas à pergunta de **número 1**. Observamos que a concepção do processo de avaliação da aprendizagem constituída nesses professores corrobora com a prática da avaliação formativa. Tal fato mostra-se evidente pelos múltiplos instrumentos citados por esses docentes, o que favorece a diversidade de modos de aprender e de apreender conhecimentos pelos estudantes.

Sobre a pergunta 5 - Como você aprendeu a avaliar? - os 20 professores tiveram a possibilidade de marcar no questionário mais de uma opção. Suas respostas foram as seguintes, conforme apresentamos na Tabela 2:

**Tabela 2** - Como os professores aprenderam a avaliar

COMO OS PROFESSORES APRENDERAM A AVALIAR	
Em um curso de avaliação	3
Na graduação	7
Com outros colegas professores	8
Na prática diária	18
Com professores ao longo da vida estudantil	10

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Ao analisarmos os resultados da pergunta 5, percebemos que somente 7 professores do curso de Agronomia aprenderam a avaliar ao longo de sua formação acadêmica na graduação. Assim, mais da metade dos respondentes teve a sua aprendizagem pedagógica para a ação docente de avaliar embasada na observação de outros docentes e de sua própria vivência na educação. Esse importante meio de aprendizagem informal mostra-se um limitador, se isolado, para a compreensão da epistemologia, da concepção e da técnica do processo da avaliação na educação na perspectiva formativa.

Hoffmann alerta sobre este fato:

Aprofundamento teórico? Ou formação teórica em avaliação? É preciso dar-se conta da superficialidade de formação da maioria dos professores nessa área. Mesmo se referindo a uma visão tradicional e classificatória da avaliação ou da concepção de medidas educacionais, poucos são os cursos de formação que até hoje, em seu currículo, incluem mais do que uma disciplina (universidade) ou algumas poucas horas de estudo em avaliação educacional. [...] Seus procedimentos, até então, são meras repetições de práticas vividas enquanto estudantes (da pré-escola à universidade), empiristas e intuitivos, sem sequer reflexões mais sérias sobre significados. As exigências burocráticas, por sua vez, liberam-nos dessa coerência. Tomada a avaliação como obrigação, não há muito a pensar sobre. O caso é fazer conforme a orientação regimental, como os colegas o fazem. (Hoffmann, 2010, p. 146-147).

Nesse cenário precário de embasamento consistente sobre a avaliação, a autora aponta possíveis deficiências também na própria formação de professores nas instituições de educação superior, como a universidade. Destaca a ausência de embasamento relativo à importância da avaliação no processo educacional e à ênfase para o cumprimento de regras do sistema de ensino que ditam como avaliação deve ser conduzida. Tais aspectos podem ter contribuído para alguns dos resultados encontrados nesta pesquisa, uma vez que, segundo Hoffmann (2010), professores estão formando sem serem adequadamente preparados para a avaliação e, quando assumem a profissão, repetem o que aprendem com os colegas.

## 5.2 Categoria: Formação acadêmica

Esta categoria foi composta por duas perguntas complementares sobre a formação acadêmica dos professores (Quadro 8). Na **pergunta 3** - Você possui licenciatura ou complementação pedagógica concluída? - pudemos identificar se os professores possuem licenciatura ou complementação pedagógica concluídas. Já na **pergunta 4** - Como a formação acadêmica em licenciatura ou por complementação pedagógica pode contribuir na realização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem? - observamos como essas formações inicial e continuada podem contribuir na realização da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

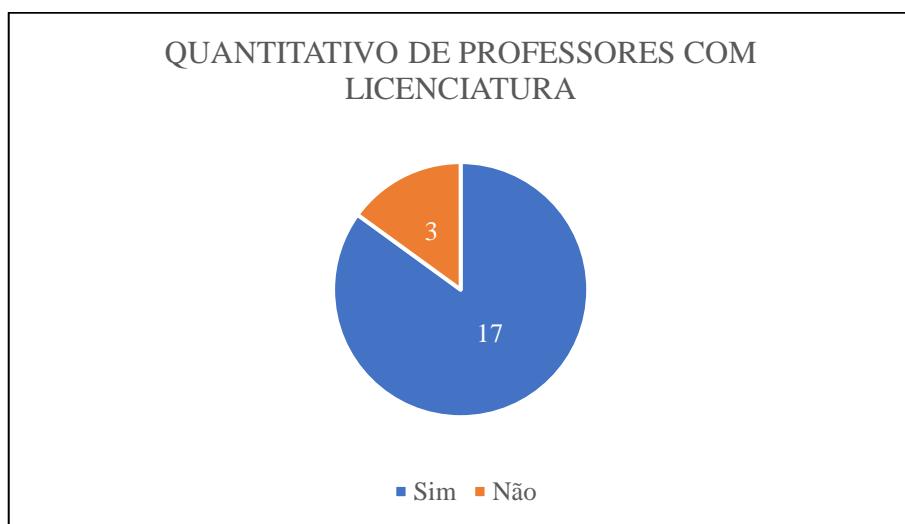
**Quadro 8** - Perguntas relacionadas à concepção formação acadêmica

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	CATEGORIA
3. Você possui licenciatura ou complementação pedagógica concluída?	
4. Como a formação acadêmica em licenciatura ou por complementação pedagógica pode contribuir na realização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?	Formação acadêmica

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Acerca da formação acadêmica mínima para o exercício do magistério superior, achamos por bem esclarecer que essa especificação consta da LDB 9.394/96 em seu artigo 66 - “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). Isso quer dizer que, embora recomendáveis, a licenciatura ou formação pedagógica não são obrigatórias. Entretanto, apesar da ausência da lei em não especificar e valorizar a formação de professores no âmbito das licenciaturas para a lecionação na educação superior, é sabido sua importância e indispensável papel educacional. Assim, desejamos saber como essa formação contribui para a realização da avaliação do processo ensino aprendizagem. Vejamos os resultados no Gráfico 4 a seguir:

**Gráfico 4** - Quantitativo de professores com licenciatura



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

De acordo com o Gráfico 4, 17 respondentes disseram possuir licenciatura ou complementação pedagógica e 3 disseram não possuir. Em meio às respostas dos que disseram não, o respondente R8 fez a seguinte manifestação:

R8 - Acredito que contribui tornando o processo de aprendizado leve e menos carrasco. A partir da utilização de técnicas inovadoras na avaliação da aprendizagem.

Mesmo não tendo licenciatura, o respondente R8 acredita que a formação acadêmica em licenciatura promove inovações no processos de avaliação do ensino-aprendizagem e diz acreditar que ela torna o ensino mais prazeroso e menos punitivo. Nessa perspectiva, percebemos, por parte do respondente, o reconhecimento às características das tendências pedagógicas progressistas que valorizam os aspectos relacionais, interativos e a aprendizagem significativa.

Assim, daqueles que afirmaram serem licenciados, 4 respondentes disseram que o fato de possuir formação pedagógica não contribui com a realização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Essa afirmativa pode ser corroborada, como já mencionamos nos estudos de Hoffmann (2010), em que aponta dificuldades enfrentadas pelas IES para a oferta de uma formação mais qualificada no âmbito da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a maioria dos respondentes disse concordar que a formação pedagógica contribui para realização da avaliação do processo ensino-aprendizagem com algumas respostas focadas na elaboração e utilização de instrumentos avaliativos:

R1 - Discutindo e fazendo uso de diferentes métodos/instrumentos avaliativos.

R2 - Ela dá uma visão alternativa à tradicional, que utiliza as avaliações apenas de forma classificatória.

R7 - Através do estudo e conhecimento sobre as ferramentas de avaliação.

R16 - Penso que seja diversificando mais os métodos de avaliações.

R20 - Estes conhecimentos podem ajudar entender como é um processo de avaliação.

Em outras respostas foi evidenciado o domínio pedagógico dos professores proporcionado pela formação na licenciatura ou complementação pedagógica e como esse preparo se faz presente através do conhecimento sobre a prática da avaliação do ensino-aprendizagem.

R3 - A formação acadêmica junto à experiência em sala de aula garante domínio de conteúdos e segurança frente à prática pedagógica na condição que lida não apenas com a didática, mas também com problemas de natureza diversa.

R17 - Nos proporciona melhor entendimento da situação de cada turma e estudante.

R19 - Desde que adequadamente apresentado/debatido durante o processo de formação pedagógica pode contribuir na escolha das estratégias mais adequadas de avaliação.

Diante do número expressivo de professores com licenciatura ou complementação pedagógica, evidenciando apropriação com o fazer pedagógico por meio dessas respostas, percebemos que essa formação se apresentou de maneira complementar, porém imprescindível no fazer docente. Libâneo (2006), em seu livro Didática, um dos livros mais utilizados na formação de professores, diz que a Didática investiga, propõe meios e direções para constituição da aprendizagem. Segundo ele:

[...] Para isso recorre às contribuições das ciências auxiliares da Educação e das próprias metodologias específicas. É, pois, uma matéria de estudo que integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação técnico-prática provendo o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo (Libâneo, 2006, p.28).

Percebemos, portanto, o quanto se faz necessária essa formação que possibilita a articulação entre as disciplinas teóricas e práticas, tornando-se, segundo o autor, indispensável para o ensino de qualquer área do conhecimento.

### 5.3 Categoria: Procedimentos pedagógicos institucionais

O conjunto de perguntas que foram analisados aqui foram categorizados como Procedimentos Pedagógicos Institucionais e estão relacionadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que é a expressão das normativas e dos critérios institucionais para a prática docente.

De acordo com a IN<sup>9</sup> 01/2018 do IFMG em seu artigo 3º:

O Projeto Pedagógico de Curso – PPC – é um instrumento fundamental para nortear e definir a organização das práticas pedagógicas propostas para o curso, com vistas a garantir a qualidade do processo formativo, devendo ser construído de forma coletiva, democrática e em conformidade com as finalidades e normas institucionais e com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação. (IFMG, 2018a).

Assim, os conceitos e critérios de avaliação do ensino-aprendizagem foram criados de forma coletiva para estimular ações em conformidade com as práticas democráticas sem, contudo, tornar-se mais um conjunto de normas burocráticas. No Quadro 9, observamos a pergunta 9 e seu desmembramento para refinar respostas.

**Quadro 9** - Perguntas relacionadas aos Procedimentos Pedagógicos Institucionais

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	CATEGORIA
6. Você já participou de ações em que foi possível a troca de experiências pedagógicas envolvendo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?  9. Você conhece o texto sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem descrito no PPC do curso de Agronomia do IFMG/SJE?  Se você respondeu “Sim, integralmente” ou “Sim, parcialmente” para a questão 9, descreva os aspectos que você considera importantes. Se a sua resposta foi “Não” para a questão 9, informe o motivo de seu desconhecimento.	Procedimentos Pedagógicos Institucionais

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

A pergunta 6 tratava de - Você já participou de ações em que foi possível a troca de experiências pedagógicas envolvendo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem? Ao serem questionados se tiveram oportunidade de trocar experiências sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem, 8 respondentes disseram não ter participado desse tipo de atividade e 12 responderam que sim, conforme aponta o Gráfico 5.

<sup>9</sup> IN – Instrução Normativa

**Gráfico 5** - Questão sobre a oportunidade de troca de experiências pedagógicas sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Os 12 respondentes que partilharam experiências disseram ter sido por meio de conversas com colegas, participação em curso, palestra e *workshop* fora do IFMG-SJE. Percebemos que as possibilidades foram variadas, entretanto, não foi possível identificar a frequência com que os professores tiveram a oportunidade de fazer parte dessas ações. Algumas respostas, dentre outras, permitem identificar que o campus SJE tem criado essas oportunidades:

R5 - Sim, sempre que tenho oportunidade participo de oficinas de avaliação no campus, são momentos ricos de muita troca.

R9 - Participei, em fevereiro de 2023, de um curso de elaboração de questões que foi muito proveitoso e, ao elaborar a SAB<sup>10</sup> deste 1º trimestre e algumas questões avaliativas durante o trimestre, lembrei e expliquei muitos aprendizados que obtive no curso.

R11 - Meu primeiro semestre de trabalho docente (UFMG), tive um aluno da engenharia florestal que já havia se formado em pedagogia. Este me ajudou bastante com alternativas para avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Logo depois, fui melhorando os momentos pré, durante e pós avaliativos com apoio setor pedagógico (IFMG), uma vez que tive a oportunidade de bastante proximidade.

Esses depoimentos nos revelam a busca e valorização dos professores para o aperfeiçoamento de seu trabalho docente por diversos caminhos. Nesse sentido, Luckesi nos diz que:

Quando usamos meio hábeis para concretizar e fortalecer nossas qualidades positivas, num contexto de trabalho, tocamos os recursos preciosos que se encontram dentro de nós, aguardando para serem descobertos. Cada um de nós tem o potencial de criar a paz e a beleza do universo. Quando desenvolvemos nossas capacidades e as compartilhamos com os outros, podemos apreciar profundamente o valor que elas possuem (Luckesi, 2006, p.159).

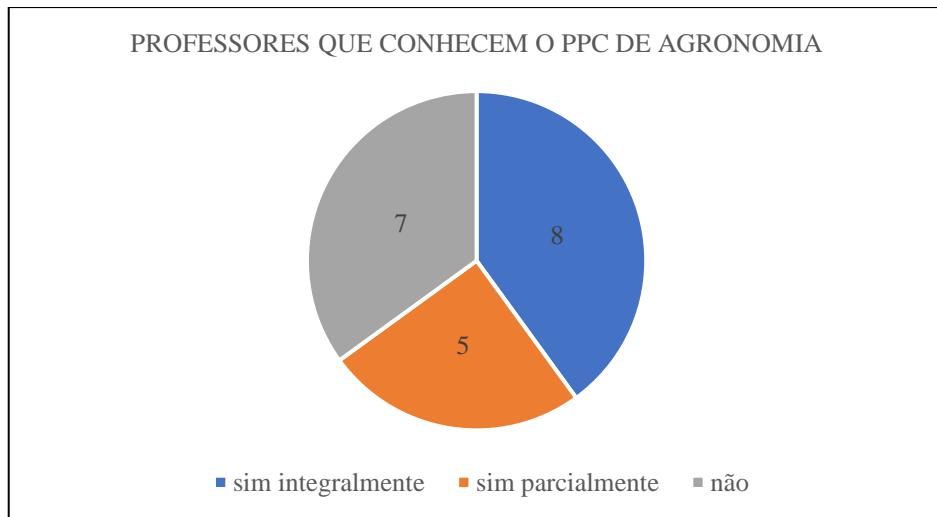
---

<sup>10</sup> SAB – Semana de Avaliação em Bloco – Sistema próprio de avaliação do Ensino Médio Técnico Integrado do campus SJE.

O autor se expressa, de maneira poética e sensível, sobre um momento que percebemos ser de formação em trabalho em um discurso pertinente que envolve e valida as respostas dos professores, evidenciando a necessidade de atenção à formação continuada em avaliação tanto pela instituição quanto pelos próprios docentes. A formação da concepção de avaliação que temos, embora seja carregada pelos afetos que vivemos na época de estudantes, nas escolas que estudamos, nas trocas com colegas e outros profissionais, vão sempre depender, segundo o autor, da habilidade que tivermos em transformá-las em conhecimento.

A pergunta 9 - Você conhece o texto sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem descrito no PPC do curso de Agronomia do IFMG/SJE? - foi composta em duas fases. A primeira consistiu em indagar se os professores conhecem o texto do PPC que trata da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Essa pergunta tinha como opções de resposta “não; sim, parcialmente e sim, integralmente”. Na segunda fase, os participantes poderiam informar o motivo do desconhecimento ou descrever os aspectos que consideram importantes, no caso de terem respondido que conhecem parcialmente ou integralmente. Isso posto, vejamos como ficaram as respostas no Gráfico 6.

**Gráfico 6** - Número de Professores que conhecem o PPC do Curso de Agronomia



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Dos elementos dispostos no Gráfico 6, observamos que menos da metade dos respondentes disse não conhecer o texto do PPC sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem, demonstrando a necessidade de ações de sensibilização para a apropriação dos documentos institucionais para a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos. Já cinco professores conhecem parcialmente e oito afirmaram domínio pleno do teor do documento, o que nos faz pensar na possibilidade de multiplicação desse conhecimento e do engajamento para a sua periódica atualização.

Além desses dados observamos também as respostas complementares. Entre aqueles que responderam não conhecer o texto que estamos analisando, duas respostas se destacaram:

R8 - Eu acabei de entrar na instituição e ainda estou me adaptando.

R18 - Atuo muito pouco no curso, tenho maiores conhecimentos do PPC dos cursos que faço ou fiz parte do NDE.

Esses dois respondentes podem expressar a justificativa de porque alguns professores não conhecem o texto do PPC sobre a avaliação. As respostas aqui destacadas indicam que eles consideram não ter tido tempo suficiente na instituição para conhecer o documento e outros

indicam que por atuarem menos no curso (ministram mais aulas em outro curso) têm menos conhecimento do PPC em questão.

Ressaltamos ainda que não identificamos distinção entre as respostas dos que conhecem parcialmente daqueles que conhecem integralmente, pois os dois grupos de respostas guardam similaridade. A seguir, respostas dos professores que conhecem parcialmente o PPC:

R4 - Atenção a diversificação do processo avaliativo.

R6 - Desenvolver nos estudantes a capacidade do aprendizado e principalmente a aplicação dos conhecimentos teóricos nas atividades práticas.

R20 - Acho importante a limitação de pontos em 40% e ter de utilizar dois tipos de instrumento.

Nesses depoimentos, vemos a importância das orientações institucionais acerca dos aspectos da diversidade de instrumentos avaliativos no trabalho docente. Já em relação aos respondentes que conhecem integralmente, verificamos:

R5 - Considero importante que nenhuma das avaliações exceda 40% do total de pontos distribuídos e que sejam necessários pelo menos dois instrumentos

R15 - Valorizar aspectos qualitativos em detrimento aos quantitativos.

R16 - Avaliação de acordo com o perfil profissionalizante do curso em questão. Deve ser contínua e cumulativa prevalecendo os critérios qualitativos dos quantitativos com atividades individuais e em grupo.

R17 - Importante saber sobre como o NDE pensou que seria o ideal de avaliação para o curso. O texto é bem claro e fala que o processo avaliativo deve ser cumulativo, variado e com prevalência do qualitativo sobre o quantitativo.

Os respondentes demonstraram ter conhecimento do que foi perguntado e descrevem seu conhecimento com respostas sobre características técnicas e didático-pedagógicos do texto do PPC. Descrevem também acerca dos aspectos da distribuição de pontos e da necessidade de atenderem às diversidades de estudantes, de contribuir com a formação do perfil profissional dos alunos e ainda sobre o caráter cumulativo de uma avaliação que deve considerar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Esses aspectos corroboram às tratativas da avaliação formativa, na perspectiva das tendências pedagógicas progressistas, o que viabiliza a participação e autonomia discente com fluidez nas atividades internas à sala de aula e externamente, nos laboratórios e atividades de campo nas dependências institucionais e no seu entorno.

#### 5.4 Categoria: Tendências pedagógicas

Este conjunto de respostas nos permitiu desenvolver o quarto objetivo desta pesquisa, que consistiu em caracterizar os processos metodológicos da avaliação realizados no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE. Identificamos nesta categoria a potencialidade das tendências pedagógicas em sua coexistência, sejam elas liberais ou progressistas, que podem ser descritas como a *práxis* do ensino que influencia ou determina o processo de avaliação, cotejada pelas diferentes visões sobre a educação.

**Quadro 10** - Perguntas relacionadas às tendências pedagógicas (continua)

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	CATEGORIA
7. Ao elaborar atividades avaliativas, o que você leva em consideração?	Tendências pedagógicas

**Quadro 10** - Perguntas relacionadas às tendências pedagógicas (conclusão)

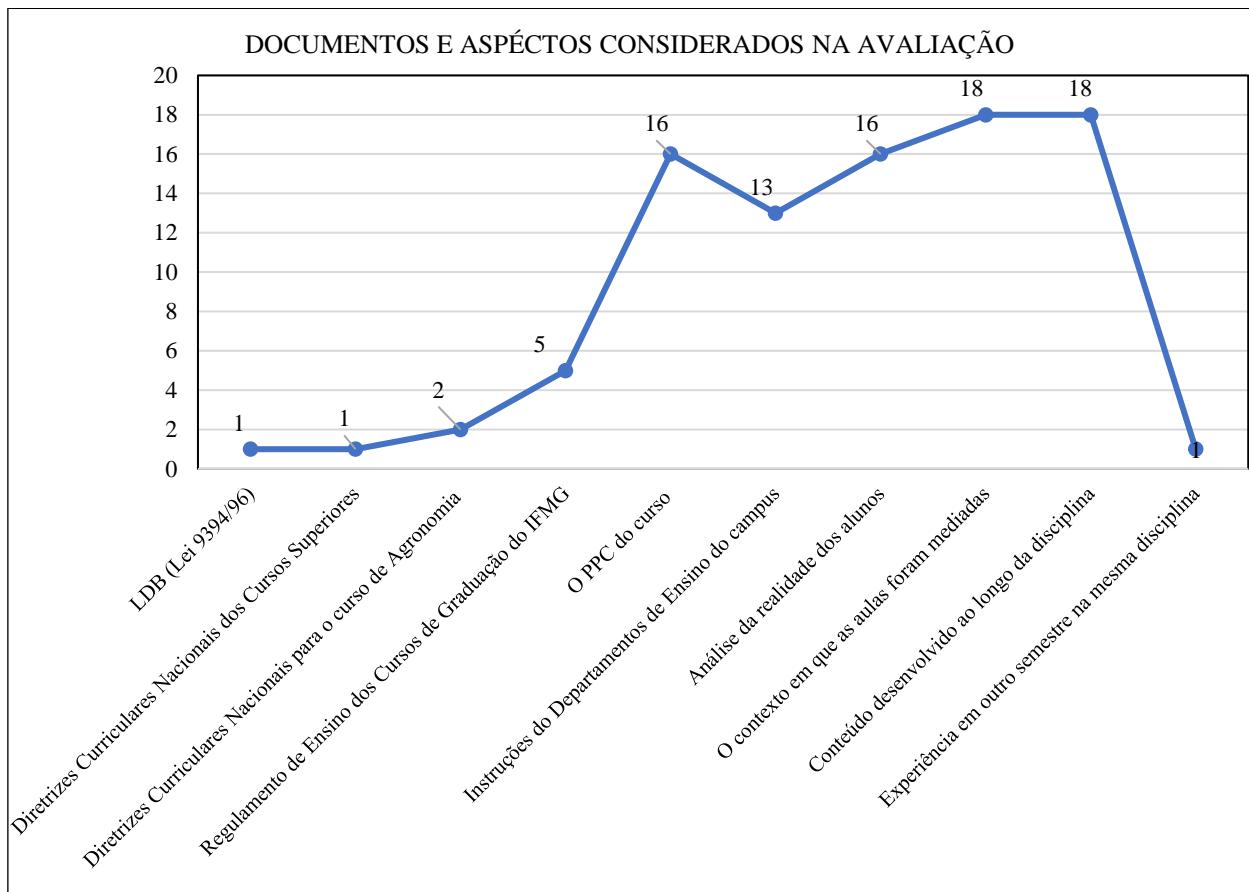
PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	CATEGORIA
8 - Você realiza a avaliação diagnóstica no início do processo ensino-aprendizagem. - Se tiver marcado sim para a questão 8, descreva como.	
10. Quais instrumentos avaliativos você tem utilizado no curso de Bacharelado em Agronomia? Justifique os itens marcados na questão 10	
11. Quais indicadores você utiliza nos instrumentos de avaliação?	Tendências pedagógicas
12. Quais as ações você realiza, junto aos alunos, para apresentar os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem?	
13. No decorrer do semestre, você reavalia seu Planejamento de Ensino, a partir dos resultados das avaliações do processo ensino-aprendizagem? Comente.	

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Ao longo da tratativa dos dados, optamos por arranjos necessários à análise e à exposição das informações reveladas nas respostas no presente texto. Algumas perguntas foram reordenadas, sem perda do seu sentido original.

As perguntas 7, 10 e 11 foram analisadas em conjunto, considerando que suas respostas direcionaram a análise através de um caminho comum articulando-se. Assim, no Gráfico 7 observamos os elementos tratados pelos professores em suas atividades diárias, tendo em vista a compreensão do acúmulo de experiências vivenciadas ao longo das suas respectivas formações iniciais e continuadas.

**Gráfico 7** - Aspectos considerados pelos professores na elaboração de atividades avaliativas

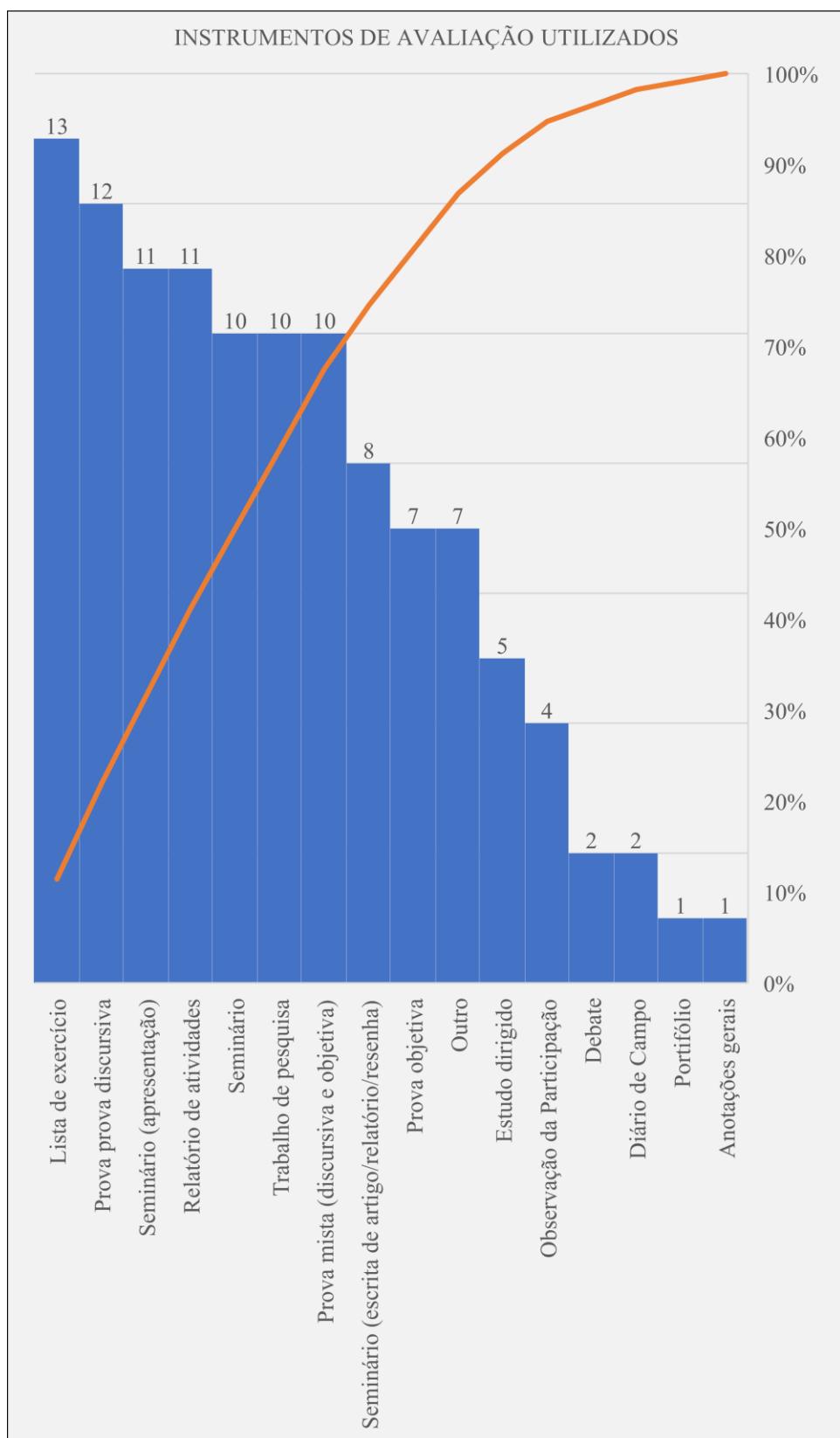


Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Ao analisarmos o Gráfico 7, percebemos os principais aspectos considerados pelos professores ao elaborarem as atividades avaliativas no cotidiano acadêmico. Tais elementos se concentraram entre o PPC do curso, as instruções do departamento de ensino do campus, na análise da realidade dos estudantes, no contexto em que as aulas foram mediadas e nos conteúdos desenvolvidos ao longo do período.

Apesar de não ter sido possível aos professores justificarem suas respostas aos itens elencados, dada a limitação da operacionalidade da ferramenta *Google Forms*, buscamos identificar no conjunto de respostas do questionário elementos para a devida análise. Dentre eles, os dados apontados no Gráfico 8.

**Gráfico 8 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores**



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Perguntados sobre quais instrumentos de avaliação eles utilizam, verificamos no Gráfico 8 uma tendência crescente da prova mista (discursiva e objetiva), seminário e trabalho de

pesquisa, passando pelo relatório de atividades e seminário (apresentação), até chegar à prova discursiva e à lista de exercício. Na sequência, no Gráfico 9, observamos os principais indicadores utilizados no processo avaliativo.

**Gráfico 9** - Indicadores de avaliação utilizados



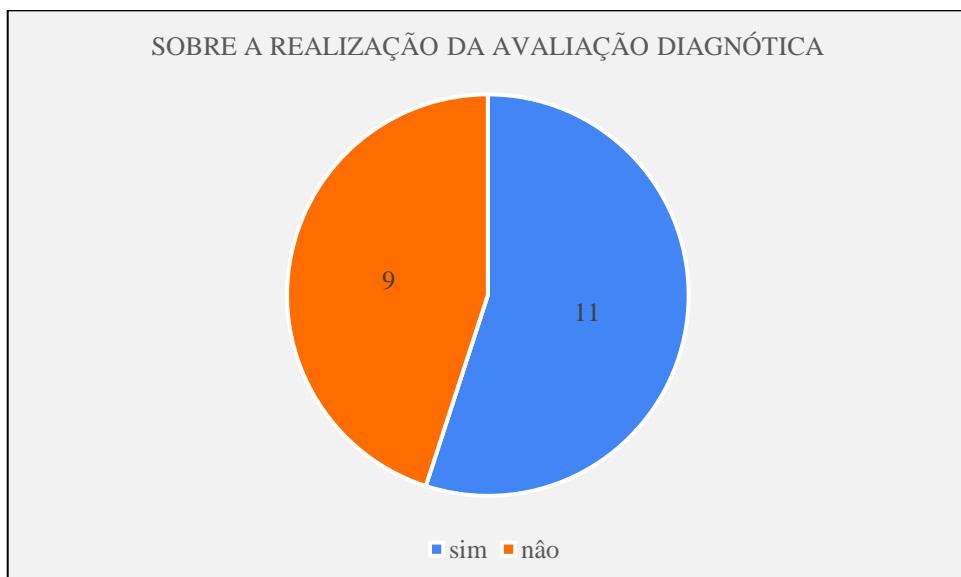
Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Com relação aos indicadores de avaliação utilizados, o Gráfico 9 demonstrou que aquele mais utilizado foi o conhecimento da disciplina e, com a mesma frequência de utilização, observamos a Participação nas aulas e a Aplicabilidade de conhecimentos.

Analizando em conjunto os resultados das três perguntas (7; 10 e 11), percebemos que se trata de uma prática realizada sob o viés das tendências pedagógicas do modelo progressista, em que o professor articula suas práticas de avaliação para um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado, de forma a atingir a maioria dos estudantes. Segundo Luckesi (2006), essa tendência é responsável pela transformação social no sentido de prover ao aluno maior liberdade e autonomia. Desse modo, o processo de avaliação do IFMG-SJE, conforme observamos, mostra-se constituído de uma variedade de instrumentos de avaliação que oportunizam a uma parcela maior de estudantes atingir os objetivos das disciplinas e, consequentemente, do curso de Agronomia. Essa tratativa pedagógica apresenta-se caracterizada ainda por atividades avaliativas que permitem ao discente se expressar e ter a sua singularidade valorizada, pois cada sujeito apresenta suas necessidades educacionais especiais ao longo da formação acadêmica.

Ainda sob a perspectiva da avaliação formativa, analisamos a **pergunta de número 8** - Você realiza a avaliação diagnóstica no início do processo ensino-aprendizagem? Se tiver marcado sim para a questão 8, descreva como -. Como é possível perceber, essa também se trata de uma pergunta em duas fases, nas quais foi possível observar os dados quantitativos sobre quantos professores realizam a avaliação diagnóstica e, na segunda fase, como eles realizam essa avaliação. Vejamos os números no Gráfico 10:

**Gráfico 10 - Realização da avaliação diagnóstica pelos professores**



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

De acordo com o Gráfico 10, dentre os respondentes, 9 disseram não aplicar avaliação diagnóstica no início do processo de ensino e 11 acenaram de forma afirmativa. Dentre os respondentes que disseram sim, em 4 respostas os professores, aparentemente, não entenderam a pergunta ou não sabiam o significado da avaliação diagnóstica, pois as respostas não condizem com o que foi perguntado. Lembramos que, para ser considerada diagnóstica, a avaliação possui características muito particulares e bem definidas.

Segundo Luckesi (2006, p.43), sobre a avaliação diagnóstica, “enfim, terá que ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.” O comentário do autor esclarece o que é a avaliação diagnóstica e para que ela serve.

Identificamos 5 respostas que atenderam à definição de avaliação diagnóstica:

R1 - Na verdade depende da disciplina. Quando há necessidade de pré-requisitos fundamentais, sim. Em geral através de uma prova escrita.

R4 - (+ OU -) Através de conversa com os estudantes no primeiro dia de aula, consegue-se perceber a vocação e experiências mais comuns.

R7 - Nas primeiras aulas sempre converso com os alunos e faço perguntas procurando identificar o conhecimento prévio que possuem

R18 - Discussão e revisão sobre o tema

R20 - Com ações diversificadas, às vezes uma prova ou uma conversa com a turma ou uma pesquisa.

O respondente R1 faz uma associação importante relacionada à utilização da avaliação diagnóstica com a disciplina que necessita de pré-requisitos. Nesse caso, poderíamos dizer que fazer uso de algum tipo de instrumento diagnóstico é imprescindível. É necessário saber se o estudante apreendeu os requisitos básicos para dar continuidade ao ensino, bem como acompanhar o passo a passo de seu desempenho satisfatório e de suas dificuldades. Portanto, a avaliação diagnóstica deve ser realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não somente no início do período.

Os demais respondentes disseram buscar, através de uma conversa, reconhecer o que o estudante possui de conhecimento. Segundo o R4, nessa conversa é possível perceber mais do que os conhecimentos sistematizados, sendo possível identificar vocações e experiências em comum.

Ainda sobre a categoria tendências pedagógicas, analisamos a **pergunta de número 12**

- Quais as ações você realiza junto dos alunos para apresentar os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem? - sobre quais ações o professor realiza junto dos alunos para apresentar os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem ou, numa abordagem mais contemporânea, como eles dão o *feedback* para os alunos. Obtivemos 12 respostas, em meio a elas, observamos:

R3 - Quando devolvo as provas, proponho uma reflexão acerca de como a postura do estudante e a metodologia de ensino contribuíram para o resultado.

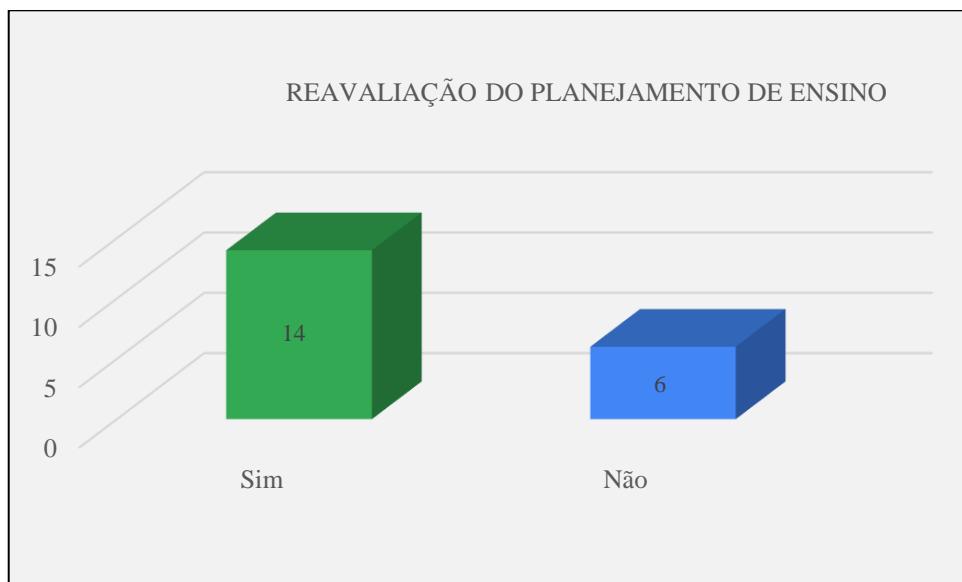
R20 - Informo onde houve maior índice ou situações que chamaram a atenção, me coloco à disposição de quem precisar de uma conversa particular.

Os respondentes R3 e R20 apresentam duas propostas de trabalho. A primeira se desenvolve de maneira em que o professor possa obter um panorama de como estão os resultados da turma e a segunda o *feedback* é dado de forma em que o estudante tenha sua privacidade preservada. Ambas apresentam benefícios que devem ser definidos de acordo com a turma ou perfis de estudantes ou ainda com a necessidade do professor.

Essa ação de retorno, no que tange às atividades avaliativas realizadas, mostra-se de fundamental importância, tendo em vista ser um momento de reflexão acerca dos acertos e dos possíveis erros. Para Hoffmann (2010), o erro faz parte do ensino e da aprendizagem tanto do discente quanto do próprio docente, tendo em vista que o processo de apropriação de conhecimento se constitui por meio da mediação, do diálogo e da dialética.

Finalizamos este bloco com a **pergunta de número 13** - No decorrer do semestre, você reavalia seu planejamento de ensino, a partir dos resultados das avaliações do processo ensino-aprendizagem? Comente. -. Conforme o Gráfico 11, 14 professores reavalam o Planejamento de Ensino e 6 não o fazem.

**Gráfico 11** - Reavaliação dos planejamentos de ensino em função dos resultados das avaliações



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

Ao analisarmos as respostas, percebemos que os professores apresentam familiaridade e intimidade com o Planejamento de Ensino, demonstrando segurança na realização de alterações tanto no documento como em alguma prática relacionada ao mesmo.

R2 - Mudei o cronograma de atividades e grau de aprofundamento do conteúdo a ser

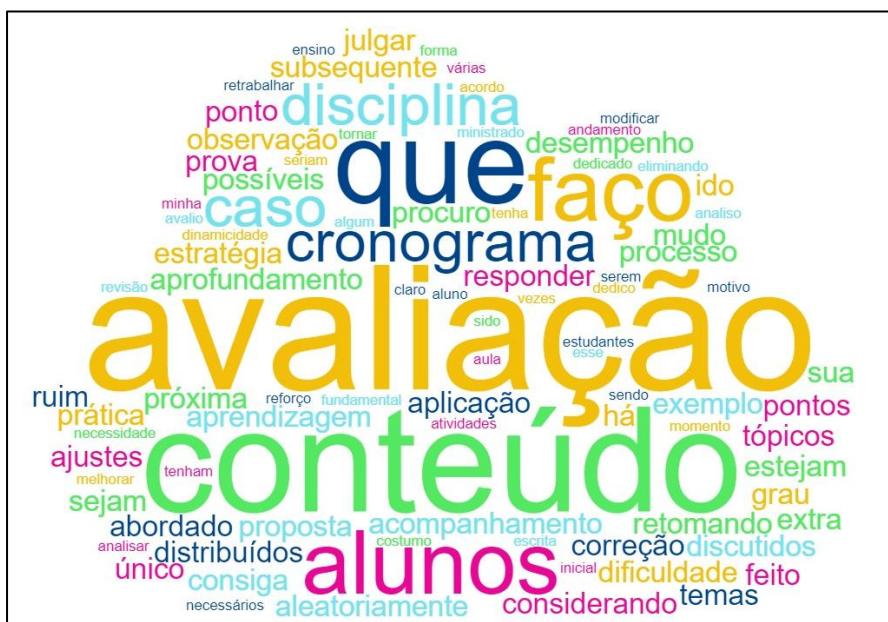
abordado.

R8 - Caso o aluno não consiga responder mudo a estratégia para tornar o conteúdo claro.

R15 - É fundamental considerando a dinamicidade do processo ensino aprendizagem.

R19 - Faço o acompanhamento para analisar se há necessidade de modificar a proposta inicial de avaliação da disciplina de acordo com o desempenho dos estudantes.

Entre os respondentes, foi possível verificarmos a disposição para realizar mudanças no cronograma de atividades, no ritmo de condução das aulas, na metodologia de ensino e de avaliação. Observamos também respostas relacionadas às estratégias para melhoria do processo, que vão desde a retomada de algum conteúdo ministrado a momentos de conversa com os estudantes ou reavaliação da própria prática. Tais exemplos nos remetem às singularidades da Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdo (Libâneo, 1985), na qual os saberes são valorizados em eixo dialógicos e com fluxos contínuos, visando o aperfeiçoamento das ações empreendidas.



**Figura 12 - Nuvem de palavras - Tipos de avaliações mais utilizadas pelos professores**  
 Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores, partir do recurso do Word cloud

Em meio às respostas de R1, R2, R5, R7, R8, R15, R16 e R19, buscamos as palavras com maior ocorrência e recorremos à técnica da construção de nuvem de palavras para realizar uma demonstração. Desse modo, na Figura 12, a palavra avaliação se fez presente em um maior número de vezes nas respostas dos professores, o que sugere a utilização de alguma forma de avaliação para verificar o andamento do próprio trabalho ou o desempenho dos estudantes em função da organização do planejamento.

R1 - Várias vezes. Retomando temas ou mesmo eliminando tópicos que não seriam possíveis de serem discutidos.

R5 - Avalio o cronograma de andamento da disciplina caso a avaliação tenha sido ruim em algum ponto para a maioria dos alunos dedico um tempo extra para retrabalhar esse conteúdo. Caso os pontos de dificuldade estejam distribuídos aleatoriamente o único momento dedicado a reforço do conteúdo é a revisão da prova. Observação: Costumo fazer a correção da avaliação escrita com os alunos na aula subsequente a sua aplicação.

R7 - Por exemplo: caso os alunos não tenham ido bem em uma avaliação, procuro

saber o motivo e analiso o que pode ser feito para melhorar na próxima avaliação  
R16 - Faço uma avaliação da minha prática e da forma com que o conteúdo está sendo ministrado e faço ajustes se julgar que sejam necessários.

As respostas R1, R7 e R16 evidenciam o uso de alguma forma de avaliação diagnóstica para auxiliar na identificação das situações apresentadas e na condução das ações de correção de rumos da coletividade (professor, instituição e aluno). Luckesi (2006, p.118) fala em como a avaliação se faz presente no planejamento; segundo ele, “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. O autor aproxima avaliação e planejamento e, no caso desta pesquisa, a avaliação assume a função de mediação e de intervenção no processo de avaliação do ensino-aprendizagem por meio da análise crítica do planejamento.

## 5.5 Categoria: Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem

Para iniciar a análise da categoria 5 intitulada de Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, vamos relembrar o objetivo específico a que ela está vinculada, conforme apresentado no Quadro 11, qual seja, “analisar as práticas pedagógicas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem contempladas no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE e as ações institucionais delas decorrentes”. Em outros momentos desta pesquisa, esse objetivo já foi implicitamente analisado, entretanto, na análise da **pergunta 14** - Quais desafios você observa na avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Bacharelado em Agronomia? -, consideramos importante mencioná-lo por se tratar de um momento em que ele será analisado sob à luz da contribuição dos docentes.

**Quadro 11** - Perguntas Relacionadas ao Aperfeiçoamento do Processo Ensino-Aprendizagem

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO IFMG-SJE	CATEGORIA
14. Quais desafios você observa na avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Bacharelado em Agronomia?	Aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores

A análise das respostas à pergunta 14 revelou quatro perfis de respostas:

- a) desafio ligado aos estudantes: defasagem de conhecimentos básicos de ensino e a motivação pela realização do curso, que pode ser observado nas menções abaixo:

R1 - Adequação das propostas de avaliação à área de atuação específica do curso e necessidade de engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

R3 - A maioria dos estudantes chegam aos cursos superiores com grandes problemas de conhecimento em relação à base que tiveram. Isso com certeza, dificulta o trabalho do professor.

R4 - Interesse dos estudantes, mantê-los sempre motivados é o maior desafio.

R6 - A defasagem dos estudantes em conhecimentos gerais e alguns conteúdos básicos das disciplinas dos primeiros períodos.

R17 - Os estudantes estão com menos capacidade de elaborar respostas escritas. A formação básica da maioria está muito ruim.

A maioria dos respondentes relatou enfrentar algum desafio relacionado à avaliação do processo ensino-aprendizagem em virtude da defasagem de conhecimentos básicos apresentada pelos estudantes.

Essa situação é evidente na visão dos respondentes R3, quando ele diz que “a maioria dos estudantes chegam aos cursos superiores com grandes problemas de conhecimento em relação à base”. O respondente R4 menciona a dificuldade de manter os estudantes motivados, entretanto, não foi possível relacionar essa dificuldade com a defasagem de conhecimentos apresentada pela maioria, embora as respostas R1 e R4 apresentem similaridade de sentidos.

Identificamos nessas respostas a necessidade de retornarmos à pergunta de número 8 - Você realiza a avaliação diagnóstica no início do processo ensino-aprendizagem? Percebemos que não houve unanimidade na resposta, já que 11 respondentes disseram sim e 9 disseram não, ou seja, uma parte significativa de professores não realiza a avaliação diagnóstica. Sobre a função diagnóstica da avaliação, Luckesi (2006, p. 35) diz que “ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc.” Desse modo, a avaliação diagnóstica se apresenta como possibilidade de superar os desafios presentes nas respostas, uma vez que ela permite identificar e avançar para a superação.

Foram encontrados 3 marcados nas respostas dos participantes quanto aos desafios ligados ao sistema de ensino, aos docentes e à saúde mental do estudante:

- b) desafio ligado ao sistema de ensino: excesso de conteúdo, falta de novos instrumentos avaliativos e necessidade de apoio pedagógico;

R7 - Suporte pedagógico para desenvolvimento de novos instrumentos avaliativos.

R5 - O grande desafio para a avaliação é o excesso de conteúdo a ser trabalho que na maioria das vezes impede a realização de atividades mais elaboradas que demandariam mais tempo para serem realizadas. Outro desafio é a falta de novos instrumentos de avaliação, uma vez que mesmo nos cursos que fazemos sobre ensino-aprendizagem sempre somos avaliados da forma convencional através de provas e relatórios. Não somos submetidos na prática a outros tipos de avaliação esse fato dificulta nossa performance e limita nossa criatividade.

R10 - Falta de apoio pedagógico real, com acompanhamento das aulas.

Identificamos nessas respostas desafios relacionados a alguma falta ligada à instituição, com ênfase, na falta do apoio pedagógico. Os respondentes evidenciam a necessidade de um apoio que possa lhes favorecer na melhoria de instrumentos didático-pedagógicos tanto do processo avaliativo como metodológicos, da sala de aula propriamente dita.

- c) desafio ligados aos docentes: falta de tempo e aumento de conteúdo;

R16 - No meu caso, seria diversificar um pouco mais os métodos de avaliações.

R20 - Diversificação dos instrumentos avaliativos por parte dos docentes. Por parte dos estudantes é preciso superar aspectos culturais e valorizar iniciativas alternativas de avaliação.

O desafio apontado pelos respondentes R16 e R20 também provocaram a necessidade de retorno a textos anteriores nesta pesquisa. No Capítulo III, em 65 PPT's analisados, conforme Quadro 6, identificamos 30 tipos de instrumentos avaliativos diferentes. Em outro momento, no Gráfico 8, dos 15 tipos diferentes de avaliação apresentados, todos foram contemplados por pelo menos um respondente e mais de 9 instrumentos foram considerados por mais de 7 respondentes. Os dados apresentados evidenciaram que há uma divergência entre as respostas à pergunta que foi analisada e os dados anteriormente identificados no Capítulo III e no Gráfico 8. Talvez possamos inferir que, por mais que alguns professores saibam da existência, possibilidade e potência na diversificação dos instrumentos, a influência da Tendência Pedagógica Liberal Tradicional (Libâneo, 1985) ainda incide no cotidiano acadêmico.

d) desafio ligado à saúde mental do estudante.

R12 - Alunos com problemas na saúde mental fico com receio de cobrança despertar gatilhos.

R15 - Não gerar pânico nos estudantes, fazer com que esse momento ou etapa seja encarado de forma natural.

As últimas respostas analisadas apresentam um desafio relacionado à saúde mental dos estudantes, revelando preocupação dos respondentes R12 e R15 em realizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista contextos de fragilidades sociais de distintas ordens, próprias das dificuldades por que passa a sociedade, especialmente nesse período pós-pandemia em seu estado menos agudo.

Assim, de acordo com Libâneo (2006), tomar a avaliação unicamente como meio de obter notas para classificar os alunos é uma atitude que ignora a diversidade de procedimentos que envolvem o ensino-aprendizagem, incluindo nessa prática a diversidade de instrumentos avaliativos. De acordo com o autor, na prática da avaliação, tem-se observado alguns equívocos. Para contribuir com nossas análises, vejamos o que o autor diz em sua tese sobre o assunto:

O quarto equívoco é daqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos. Consideram que as provas de escolaridade são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos. Acreditam que, sendo a aprendizagem decorrente preponderantemente da motivação interna do aluno, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal. Por isso, recusam qualquer quantificação dos resultados (Libâneo, 2006, p. 199).

Portanto, observamos que as opções extremadas do paradigma objetivista, direcionado ao privilégio das vias quantitativas, bem como o paradigma subjetivista que rejeita o quantitativo e valoriza somente o qualitativo, têm se mostrado equivocados recorrentemente na história da educação. Segundo o autor, a avaliação deve ser fruto de uma relação articulada entre o quantitativo e o qualitativo, em que os resultados recebam uma análise qualitativa e possam ser contextualizados.

## **6 COSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação do ensino-aprendizagem há muito tem sido utilizada na função classificatória, realizada por meio de provas e exames e na atribuição de notas e conceitos para mensurar a aprendizagem de estudantes. Essa mensuração tem sido feita por meio da atribuição de uma escala numérica quantificável de acertos e erros que, na maioria das vezes, não representa o real aprendizado do estudante. Esse cenário, na Educação Profissional e Superior, é agravado, pois a formação profissional exige uma avaliação criteriosa, alinhada com o perfil profissional em formação e de uma série de situações de ensino-aprendizagem, envolvendo teoria e prática, que necessitam uma observação apurada do docente.

Neste estudo buscamos identificar e compreender o processo de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE, considerando os aspectos pedagógicos, culturais, identitários e institucionais, presentes no cotidiano acadêmico.

Realizamos a trajetória normativa no Instituto Federal de Minas Gerais - campus SJE, cujo processo de avaliação se encontrou em questão. Durante essa trajetória, visitamos as normativas da lei, que em especial estruturam o PPC. Consideramos que, por ser elaborado com base nesse referencial legal, o PPC se constitui como principal fonte de orientação do processo ensino-aprendizagem e do tripé ensino, pesquisa e extensão. A exploração desse documento nos possibilitou apresentar exemplos de atividades didático-pedagógicas realizadas no campus SJE e de ambientes de ensino-aprendizagem que proporcionam as mais variadas atividades, dentre elas a avaliação, objeto desta pesquisa. Por sua riqueza de elementos, os ambientes de ensino-aprendizagem se caracterizam como facilitadores para a utilização dos diversos instrumentos avaliativos, identificados no Capítulo III, Quadro 6.

Para caracterizar os Instrumentos de Avaliação utilizados no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE, analisamos os planejamentos de ensino elaborados pelos professores da referida instituição. Nesses documentos identificamos que o instrumento prova foi o mais utilizado e a ele foi atribuída a maior parte da pontuação exigida para que o aluno fosse aprovado. Nessa visão sobre o processo de avaliação do ensino-aprendizagem do curso de Agronomia do IFMG-SJE, tal como se apresentou nos planejamentos de ensino, observamos a utilização de um processo de avaliação classificatória.

Nesta pesquisa citamos um exemplo de avaliação classificatória, utilizado por Luckesi (2006), em que um estudante de pilotagem aprende bem a decolar, mas aprende mal a pousar. Poderíamos usar o mesmo exemplo no caso de um agrônomo que aprendeu a identificar elementos ofensivos à agricultura, mas não aprendeu a tratá-los com propriedade. O que esses profissionais teriam em comum é que eles aprenderam apenas parte do conhecimento da profissão, em virtude de terem sido aprovados em um processo de avaliação classificatória.

Este estudo demonstrou que a influência das Tendências Pedagógicas Tradicional, Renovada ou Tecnicista produzem uma educação conservadora e autoritária que faz uso da avaliação classificatória. De acordo com Luckesi (2006), esse tipo de avaliação reprime o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, desse modo, não contribui com a transformação do educando. Hoffmann (2010) corrobora com esta visão do autor, quando afirma que a manutenção da avaliação classificatória faz com que o professor deixe de formar profissionais competentes. Sendo assim, percebemos que os processos avaliativos produzidos sob a influência das Tendencias Pedagógicas Renovada e Tecnicista não atendem aos objetivos de formação técnica e humana de um profissional, na perspectiva da avaliação formativa.

Além da análise dos planejamentos de ensino, fizemos uso de um questionário estruturado para melhor conhecer a prática avaliativa dos docentes pesquisados. Os resultados revelaram que, embora o sistema de provas e notas façam parte das escolhas procedimentais dos docentes, apontam para a utilização de um processo de avaliação que teve a influência das

Tendencias Pedagógicas Progressistas Libertadora, Libertária e Crítico-social dos Conteúdos. Nesse caso, as tendências são responsáveis por estimular a produção de um sistema de ensino-aprendizagem transformador e democrático, que utilizam um processo de avaliação caracterizado pela avaliação diagnóstica e formativa. Luckesi (2006), ao tratar sobre este tipo de avaliação, afirma que ela permite avançar no processo ensino-aprendizagem, uma vez que auxilia a conhecer o estudante, a reconhecer o que ele sabe, o que é preciso ensinar e qual caminho trilhar, em um processo dinâmico de ação-reflexão-ação.

Consideramos que a utilização do questionário como estratégia de aproximação da prática docente em avaliação não foi suficiente para esgotar o tema, o que era esperado, tendo em vista a limitação das pesquisas científicas para tratar os fenômenos sociais em constante movimento. Percebemos que esta pesquisa apresentou potencial para contribuir com outros estudos, bem como com a instituição de ensino em questão por meio de momentos de troca entre a pesquisadora e os pesquisados na figura dos docentes, dos gestores institucionais e dos discentes.

Observamos também que o grupo de docentes participantes possui um rico potencial a ser explorado em pesquisa, dada a experiência e vivência na prática pedagógica evidenciadas na produção dos planejamentos de ensino e nas respostas ao questionário. Dentre estes, podemos destacar a variedade de instrumentos avaliativos produzidos e as respostas sobre os instrumentos de avaliação utilizados. Vale ressaltar que observação isolada relacionada aos instrumentos de avaliação utilizados não representa afirmações incontestáveis sobre um processo de avaliação, no entanto, evidencia o corpo docente como profissionais da educação com potencial para a criação e produção de material didático e possíveis oficinas de capacitação entre os próprios pares.

É preciso ressaltar a colaboração dos docentes do curso de Agronomia do IFMG-SJE a esta pesquisa. De uma população de 29 pesquisados, 20 responderam ao questionário contribuindo com respostas que possibilitaram atingir os objetivos da pesquisa. Atender ao convite para se expressar e alimentar com dados uma possível discussão sobre o tema na instituição demonstra a importância da pesquisa científica para a construção de uma educação de qualidade e, em especial, para a evolução dos sistemas de avaliação do ensino-aprendizagem.

Dentre as cinco categorias em que as respostas ao questionário, foram classificadas há alguns resultados que achamos por bem ressaltar:

Quanto às concepções de avaliação, os resultados demonstraram que os docentes possuem conhecimento sobre o tema avaliação, o que os permite compreender que o papel do processo de avaliação é um elemento que está integrado ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes. Percebemos que a concepção de avaliação dos professores foi formada, em grande parte, em sua graduação, na observação da prática de outros colegas e ao longo da vida estudantil dos mesmos.

No que foi observado na categoria de formação acadêmica, dentre os professores participantes da pesquisa, a maioria possui formação acadêmica em licenciatura ou complementação pedagógica e consideram essa formação importante em sua prática avaliativa demonstrando, através das respostas, habilidade com a elaboração e utilização de instrumentos avaliativos que favorecem a avaliação tanto de disciplinas teóricas quanto práticas. Lembrando que uma minoria entre esses participantes não considera importante a formação em licenciatura ou complementação pedagógica.

Na categoria dos Procedimentos Pedagógicos Institucionais, foi dado espaço para que os docentes se manifestassem com relação aos procedimentos pedagógicos promovidos no IFMG-SJE que favoreceram o desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Identificamos uma variedade de atividades desenvolvida pela instituição com a função de promover a formação inicial e continuada dos docentes bem como a possibilitar a interação entre eles.

Por sua vez, o potencial da categoria Tendências Pedagógicas nos mostra que as diferentes tendências coexistem influenciando os sistemas de ensino e a forma como ele é avaliado. Nesse sentido, investigamos os itens que influenciaram o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação do ensino aprendizagem, nos quais os docentes disseram levar em consideração aspectos que podemos destacar, como o Regulamento de Ensino, o PPC do curso, instruções do departamento de ensino, a análise da realidade dos estudantes e o contexto em que as aulas foram mediadas. Essa diversidade de normativas, somada à formação acadêmica, promove um significativo preparo do docente para a elaboração de instrumentos de avaliação. Desse modo, direcionando nossa investigação para esse tema, observamos um variado número de instrumentos de avaliação utilizado pelos professores. Consideramos essa ação como atividade significativa para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem por favorecer a diversidade de estudantes e suas especificidades de aprendizagem.

Um dos itens de relevância no processo de avaliação é a realização da avaliação diagnóstica. Ela permite aos docentes conhecerem as condições em que se encontram para dar início ao processo de ensino-aprendizagem. Com as respostas obtidas na pesquisa, percebemos que a avaliação diagnóstica é um assunto a ser estudado pelos docentes e equipes de apoio, a fim de construir o conceito de avaliação diagnóstica adequado ao processo de ensino-aprendizagem da instituição. Da mesma forma, consideramos que desenvolver um trabalho com feedback, após a realização de atividades avaliativas, constitui mais um assunto que merece estudo e formulação de metodologias para a realização desse tipo de avaliação, uma vez que apresentar os resultados e reorientar a prática a partir dos resultados estabelece um canal de diálogo entre professor e aluno necessário ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no que tange à categoria do aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, as informações obtidas com o questionário apresentaram elementos que evidenciam as metodologias que compõem o fazer pedagógico sob a ótica docente. Com o intuito de ir além da prática, buscamos nos informar sobre os desafios que os professores do curso de Agronomia enfrentam no processo da avaliação do ensino-aprendizagem. Percebemos 4 grupos de desafios identificados pelos docentes associados aos estudantes, ao sistema de ensino, aos docentes e à saúde mental. Desse modo, os desafios identificados se referem ao nível de aprendizagem dos estudantes, ao ingressar no curso, à necessidade de apoio pedagógico institucional na busca de novas metodologias e instrumentos de avaliação, à melhoria da condição de trabalho docente associado à carga-horária de trabalho e à saúde mental de todos os integrantes do processo, especialmente dos discentes. A identificação desses desafios se apresenta como fonte de informação para um possível grupo trabalho institucional.

Pesquisar um tema debatido ao longo do tempo por renomados pensadores e que, ainda hoje na segunda década do século XXI, é considerado como um tema desafiador e polêmico, foi um significativo processo de aprendizagem para a minha formação.

Apresentamos, como colaboração desta pesquisa, o estímulo à criação de grupos de estudo sobre avaliação, específicos para a Educação Superior, em que temas como a substituição da avaliação classificatória pela valorização e *práxis* da avaliação formativa sejam considerados e discutidas com o propósito de ampliar os conhecimentos sobre o assunto.

## 7 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2022.

BRASIL. Congresso Nacional **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agronômica ou Agronomia e dá outras providências. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº: 01/2006**, Distrito Federal, 1 fevereiro 2006 Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf). Acesso em: 9 jan. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30, dez. 2008, seção 1. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11 de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **PARECER CNE/CES Nº: 11/2012**, Distrito Federal, 9 maio 2012. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN112012.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf). Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14, jul. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm) Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 334 de 08 de maio de 2019. Institui as Orientações às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. **PARECER CNE/CES Nº: 334/2019**, Distrito Federal, 8 maio 2019. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category\\_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Educacional - De 2003 a 2010**. Disponível em:  
[http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=206651](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=206651) Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação.** Publicado em 19 set. 2020, Atualizado em 24 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CARBONESI, Maria Anastácia Ribeiro Maia. O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2014, Porto, Portugal. **Anais eletrônicos...** Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014. Disponível em:  
[https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi\\_GT2\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/MariaAnastaciaRibeiroMaiaCarbonesi_GT2_integral.pdf). Acesso em 02 mai. 2023.

CARVALHO, Analí Braga Batista de. **A avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância.** 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) -Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5364> . Acesso em: 02 mai. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio.** O dicionário da língua portuguesa. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Campinas: 5ed. Autores Associados, 2021.

GANDIN, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/ Jun 2001  
Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em 02 mai. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.  
GOULART, Fabricio. **PIB de Minas é estimado em R\$ 924,7 bi para 2022.** Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, 16 mar. 2023. <https://fjp.mg.gov.br/pib-de-minas-e-estimado-em-r-9247-bi-para> Acesso em: 15 abr. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.  
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Produto Interno Bruto – PIB.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 11 abr. 2023.

IFMG. Instrução Normativa Nº 1, de 1 de abril de 2018. Altera Instrução Normativa 01/2012 que institui normas para a elaboração e atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação Tecnológica, Licenciatura e Bacharelado do IFMG. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº: 1/2018.** 2018a. Disponível em:  
[https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/SEI\\_IFMG0045470IN012018PPCGraduaao.pdf/view](https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/SEI_IFMG0045470IN012018PPCGraduaao.pdf/view)  
Acesso em: 09 jan. 2023.

IFMG. Resolução nº 47 de 17 de dezembro de 2018. **Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação.** 2018b. Disponível em:  
[https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Resoluao47\\_2018RegulamentoEnsinoCursosdeGraduaao](https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Resoluao47_2018RegulamentoEnsinoCursosdeGraduaao)

.pdf/view Acesso em: 16 jan. 2023.

IFMG. Resolução nº 26 de 26 de agosto de 2019. **Dispõe sobre aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**. 2019. Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/PDIatualizado27022020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

IFMG. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional**. 2021. Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/ibirite/institucional/docs-cpa/RelatrioParcialCPA2021.pdf> Acesso em: 16 jan. 2023.

IFMG. **Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia**. 2023. Disponível em:

[https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/agronomia/ppc/PPC\\_2023\\_Agronomia.pdf](https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/agronomia/ppc/PPC_2023_Agronomia.pdf). Acesso em: 07 mar. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**, Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n.3, p. 1-7, 25 dic. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LOPES, Kênya Maria Vieira. **Avaliação do processo ensino/aprendizagem no Projea do Instituto Federal do Tocantis campus Araguatins**. 2011. 90 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ . Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1180> . Acesso em: 17 ago. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: Função e Necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PIPA, Mariana Serrano. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2194> Acesso em 22 mai. 2021.

PNUD, United Nations Development Programme, **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano-e-idh-0> . Acesso em: 11 abr. 2023.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. Dados Estados e Regiões. 11<sup>a</sup> edição. 2021.

Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-11/regioes/sudeste/minas-gerais/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Oseias dos. **Avaliação da aprendizagem: a percepção dos professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT Campus Confresa.** 2013. 86 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2761> Acesso em: 22 mai. 2021.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à Teoria e à Prática da Avaliação e Reformulação de Currículo.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira.** HISTEDBR, Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" – 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2<sup>a</sup> ed., 2008. (Coleção Memória da Educação).

PAIVA, Liz Denise Carvalho. Auto Avaliação Institucional – perspectivas no âmbito dos Institutos Federais. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015).

PARMA FILHO, João. Cardoso. **Legislação Educacional - A organização legal da Educação Básica.** Unesp/UNIVESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65255> Acesso em: 09 jan. 2023.

**PROVA.** In: Dicio, Dicionário Online de Português. 2023a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/prova/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

**PROVA.** In: Sinônimos, Dicionário Online de Sinônimos. 2023b. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/prova>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SOUZA, N. M. P. **Tendências da avaliação de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.** Universidade Gama Filho: Rio de Janeiro, 1990.

VALEZI, Sueli Correia Lemes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; NASCIMENTO, Elvira Lopes O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 21, n. 1, p. 241-272, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15156> . Acesso em: 02 mai. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamentos, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 10ed, São Paulo: Libertad, 2002.

## **8 APÊNDICES**

## Apêndice A – Roteiro do questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA  
Km 47, Antiga Rio-São Paulo, 23851-970 - Seropédica - RJ



### A avaliação do processo de ensino-aprendizagem no Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE

#### Consentimento da Participação na Pesquisa:

Ao responder este questionário eu concordo em participar do estudo intitulado “O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) responsável Ceci Nunes Paula dos Santos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

*Declaro, portanto, que ao responder este questionário eu concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.*

#### 1. Para você, qual a função da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

Resposta curta\_\_\_\_\_

#### 2. Quando você era estudante qual(is) atividade(s) avaliativa(s) você valorizava e por quê?

Resposta curta\_\_\_\_\_

#### 3. Você possui licenciatura ou complementação pedagógica?

( )Sim

( )Não

#### 4. Como a formação acadêmica em licenciatura ou por complementação pedagógica pode contribuir na realização da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

Resposta curta\_\_\_\_\_

#### 5. Como você aprendeu a avaliar?

( ) Em um curso de avaliação

( ) Na graduação

- Com outros colegas professores  
 Na prática diária  
 Com professores que tive ao longo da vida estudantil.  
 Outros, especifique \_\_\_\_\_
- 

**6. Você já participou de ações em que foi possível a troca de experiências pedagógicas envolvendo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?**

- Sim. \_\_\_\_\_  
 Não \_\_\_\_\_
- 

Caso tenha respondido sim para a questão 6, comente.

Resposta curta \_\_\_\_\_

---

**7. Ao elaborar atividades avaliativas o que você leva em consideração?**

**Marque as opções que se aplicam.**

- LDB (Lei 9394/96)  
 Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores  
 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Agronomia  
 Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação do IFMG  
 O PPC do curso  
 Instruções do Departamentos de Ensino do campus  
 Análise da realidade dos alunos  
 O contexto em que as aulas foram mediadas  
 Conteúdo desenvolvido ao longo da disciplina.  
 Outro \_\_\_\_\_
- 

**8 - Você realiza a avaliação diagnóstica no início do processo ensino-aprendizagem.**

- Sim  
 Não
- Se tiver marcado sim para a questão 8, descreva como.
- Resposta curta \_\_\_\_\_
- 

**9. Você conhece o texto sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem descrito no PPC do curso de agronomia do IFMG/SJE?**

- Sim. Integralmente.  
 Sim. Parcialmente.

Não.

Se você respondeu **Sim integralmente** ou **Sim parcialmente** para a questão 10, descreva os aspectos que você considera importantes.

Se a sua resposta foi **Não** para a questão 10, informe o motivo de seu desconhecimento.

Resposta curta\_\_\_\_\_

**10. Quais instrumentos avaliativos você tem utilizado no curso de Bacharelado em Agronomia desde que faz parte do mesmo?**

- Debate
- Estudo dirigido
- Lista de exercícios
- Prova discursiva
- Prova objetiva
- Projeto (PBL)
- Seminário
- Trabalho de pesquisa
- Jogos Didáticos
- Prova mista -discursiva e objetiva
- Seminário (apresentação)
- Seminário (escrita de artigo/relatório/resenha)
- relatórios de atividades
- Portfólio
- Anotações Gerais
- Observação da participação dos estudantes nas aulas
- Diário de campo
- Outro.\_\_\_\_\_

Justifique os itens marcados na questão 10

Resposta curta \_\_\_\_\_

**11. Quais indicadores você utiliza nos instrumentos de avaliação?**

- Conhecimento da disciplina
- Participação nas aulas
- Criatividade

- Senso crítico
- Investigação científica
- Aplicabilidade de conhecimentos

**12. Quais as ações que você realiza, junto aos alunos, para apresentar os resultados da avaliação do processo ensino-aprendizagem?**

Resposta curta \_\_\_\_\_

**13. No decorrer do semestre, você reavalia seu Plano Pedagógico de Trabalho (PPT), a partir dos resultados das avaliações do processo ensino-aprendizagem? Comente.**

Resposta curta \_\_\_\_\_

**14. Quais desafios você observa na avaliação do processo de ensino-aprendizagem no curso de Bacharelado em Agronomia?**

Resposta curta \_\_\_\_\_

## Apêndice B - Produção acadêmica pesquisada sobre o tema avaliação do processo ensino-aprendizagem

AUTOR	TÍTULO - ANO	METODOLOGIA	FONTE	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA
SANTOS, Oséias dos	Avaliação de Aprendizagem: A Percepção dos Professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT Campus Confresa - 2013	Pesquisa documental e pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado.	TEDE/U FRRJ	Avaliação de aprendizagem, Instrumentos de avaliação, Professores.	Acesso em: 22 mai. 2021 <a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2761">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2761</a>	[...] 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. [...] para 37,5% dos professores a prova é o instrumento ideal para se avaliar
LOPES, Kênia Maria Vieira	Avaliação do Processo Ensino/Aprendizagem no Projeja do Instituto Federal do Tocantins Campus Araguaína. - 22011	Pesquisa documental e pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado.	TEDE/U FRRJ	Avaliação, Ensino/aprendizagem, Educação Profissional de Jovens e Adultos	Acesso em: 17 ago. 2022 <a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1180">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1180</a>	Os dados da pesquisa indicam que os professores utilizam procedimentos avaliativos diversificados: provas escritas, atividades diárias, trabalhos em grupos e individuais; provas práticas, seminários, provas orais, autoavaliação e consideração de aspectos subjetivos no ato da avaliação, como assiduidade, participação, interesse. No entanto, há preferência pelo uso de provas escritas.
PIPA, Mariana Serrano	Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: Práticas Avaliativas no Curso de Educação Física da UFRRJ - 2017	Pesquisa qualitativa e pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado.	TEDE/U FRRJ	Avaliação; Ensino Superior; Educação Física	Acesso em: 22 mai. 2022 <a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2194">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2194</a>	Esses dados corroboram com as informações apresentadas na revisão deste estudo, em relação ao paradigma atual da avaliação no Ensino Superior e evidenciam o uso excessivo de provas em detrimento de outras formas de avaliação.

Fonte: elaborado pela autor

## **9 ANEXOS**

## Anexo A - Parecer consubstanciado CEP – Aprovação

UNIVERSIDADE VALE DO RIO  
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL  
FARQUHAR- FPF



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÉNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – CAMPUS SÃO JÓAO

**Pesquisador:** CECI NUNES PAULA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64026222.6.0000.5157

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.978.653

#### Apresentação do Projeto:

Entende-se que o mundo do trabalho passou por uma série de transformações que incidem sobre as relações trabalhistas trazendo à tona demandas extremadas por um perfil de trabalhador que desempenhe suas atribuições da forma mais completa possível, exigindo dessa forma, uma formação profissional mais preparada e qualificada.

Podemos dizer que as transformações do mundo do trabalho não estão atreladas apenas à economia, elas se estendem ao campo da educação profissional convocando educandos, educadores e instituição de ensino a se aprimorarem, a fim de atender à demanda por um trabalhador que domine saberes que vão além do aprendizado técnico da profissão. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2012: Está ficando cada vez mais evidente que o que está mudando, efetivamente, é a própria natureza do trabalho. Está adquirindo importância cada vez

mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual. O valor do conhecimento passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. (BRASIL 2012, p.09). Em outra perspectiva, observamos que a educação profissional tem como foco a formação de mão de obra qualificada não apenas para a execução laboral, mas sobretudo, com capacidade intelectual para colaborar como meio de resistência à dominação e resgate da cidadania. Para alcançar esse

**Endereço:** Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06

**Bairro:** Universitário **CEP:** 35.020-220

**UF:** MG **Município:** GOVERNADOR VALADARES

**Telefone:** (33)3279-5575

**E-mail:** cep@univale.br

Página 01 de 06

Continuação do Parecer 5.978.653

objetivo, as estratégias e metodologias de ensino carecem de um processo de avaliação capaz de contribuir com a qualidade do profissional em formação. Entretanto, para que esse processo de avaliação sirva à formação de qualidade na perspectiva emancipatória, faz-se necessário investir em processos avaliativos capazes de, não apenas mensurar em números o desenvolvimento educacional, mas sim, que permitam elaborar conceitos qualitativos capazes de favorecerem a aprendizagem significativa. Com o presente trabalho pretende-se investigar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizado no curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista (IFMG-SJE). Esta proposta surgiu do acompanhamento pedagógico do trabalho dos docentes da referida instituição, ao longo de 14 (quatorze) anos como pedagoga, tendo a convicção de que a avaliação constitui uma etapa muito importante do processo ensino-aprendizagem. Ao ingressar no departamento de ensino do IFMG-SJE, meus questionamentos sobre o tema apenas aumentaram. Contribuíram para estas indagações, o meu acompanhamento na abertura do curso de Bacharelado em Agronomia, no ano de 2011, onde percebeu-se a valorização de provas objetivas, em detrimento de outros instrumentos na perspectiva da avaliação formativa.

A realização desta pesquisa ainda é justificada pela possibilidade de compartilhar e valorizar as concepções educativas que privilegiam a avaliação formativa a partir do diálogo e da conscientização dos benefícios, tanto para os educadores, quanto para os educandos e à própria sociedade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem realizado no curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista (IFMG-SJE), considerando os aspectos pedagógicos, culturais, identitários e institucionais, presentes no cotidiano acadêmico.

Apresenta também objetivos secundários:

- a. Identificar os aspectos históricos das concepções pedagógicas que permeiam a prática da avaliação do processo ensino-aprendizagem no Brasil.
- b. Descrever as concepções de avaliação dispostas nos documentos normativos institucionais, tendo como ponto de partida, as especificidades dos Institutos Federais.
- c. Caracterizar os processos metodológicos da avaliação realizados no curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06  
Bairro: Universitário CEP: 35.020-220  
UF: MG Município: GOVERNADOR VALADARES  
Telefone: (33)3279-5575 E-mail: cep@univale.br

Página 02 de 08

Continuação do Parecer: 5.978.653

João Evangelista (IFMG-SJE).

d. Analisar as práticas pedagógicas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem contempladas no curso de Bacharelado em Agronomia do IFMG-SJE e as ações institucionais delas decorrentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão corretamente apresentados, e possuem redação semelhante em todos os documentos.

Os riscos inerentes a esta pesquisa serão mínimos, incluindo pouco ou nenhum desconforto, cansaço ou aborrecimento, medo de não saber responder ou de ser identificado ao ler e responder os itens do questionário. O anonimato e sigilo, bem como a autonomia de horário e ambiente de preenchimento e a possibilidade de desistência serão garantidos como forma de minimizar estes riscos. Quanto aos benefícios, estes poderão ser identificados ao final do estudo, quando a argumentação teórica e os resultados desta pesquisa puderem servir de subsídio para análise e discussão da temática avaliação do processo de ensino-aprendizagem tanto para você, a instituição pesquisada quanto para a sociedade com interesse direto ou indireto sobre ela.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e apresenta metodologia bem descrita após correção das pendências. Apresenta-se como pesquisa aplicada exploratória com tratamento de dados qualitativo por meio de análise do discurso. Primeira fase: Realização de pesquisa bibliográfica e revisões do projeto concomitante a elaboração de questionário no Google Forms a ser encaminhado aos 22 professores do Curso de Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – campus São João Evangelista (IFMG-SJE), via e-mail e da realização da pesquisa documental.

Segunda fase: Análise dos dados da pesquisa documental e do questionário, por meio de análise do discurso, com tratamento qualitativo para produção de relatórios concomitante à redação inicial da dissertação.

Terceira fase: revisão, redação final da dissertação e apresentação da pesquisa à banca de defesa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos obrigatórios foram apresentados, inclusive o documento assinado após recurso

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06

Bairro: Universitário

CEP: 35.020-220

UF: MG

Município: GOVERNADOR VALADARES

Telefone: (33)3279-5575

E-mail: cep@univale.br

UNIVERSIDADE VALE DO RIO  
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL  
FARQUHAR- FPF



Continuação do Parecer: 5.978.653

do pesquisador e postagem na plataforma.

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de um recurso ao Parecer Consustanciado CEP n.º 5.862.140, datado em 24 de Janeiro de 2023.

Todas as pendências foram atendidas pelo pesquisador, inclusive a falta do termo de anuência assinado pela IES.

**1.Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, porém, metodologia não está bem descrita e seria importante ser melhor trabalhada e elaborada.

Resposta: O texto da metodologia foi reescrito com a finalidade de melhorar a demonstração da pesquisa realizada para que ela seja melhor trabalhada e elaborada. Um novo texto foi anexado com as alterações na cor azul.

Análise: Pendência atendida

**2.Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em relação termos obrigatórios, falta o termo de anuência da IES, onde vai ser realizada a pesquisa. Falta inserir o ressarcimento no TCLE e importante explicitar onde e como vai ser publicado os resultados da pesquisa.

- Como o trabalho tem aplicação através do Google forms e e-mail, observar o que é normativo na carta circular Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS

**2.1 - "falta o termo de anuência da IES"**

Resposta: O termo de anuência foi anexado.

Análise: O recurso foi aceito com o termo assinado anexado a plataforma

**2.2 - "Falta inserir o ressarcimento no TCLE e importante explicitar onde e como vai ser publicado os resultados da pesquisa."**

Resposta:- O ressarcimento foi inserido no TCLE bem como a indicação de como os resultados serão publicados. Um novo documento, com a alteração em azul, foi anexado.

Análise: Pendência atendida

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06

Bairro: Universitário

CEP: 35.020-220

UF: MG

Município: GOVERNADOR VALADARES

Telefone: (33)3279-5575

E-mail: cep@univale.br

Página 04 de 06

UNIVERSIDADE VALE DO RIO  
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL  
FARQUHAR- FPF



Continuação do Parecer: 5.978.653

2.3 - "observar o que é normativo na carta circular Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS"

Resposta: O texto do TCLE e do questionário foram alterados para atender a carta circular Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Novos TCLE e questionários foram anexados.

Análise: Pendência Atendida

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	16/02/2023 18:13:22		Aceito
Outros	Cronograma_recurso_ceci.pdf	16/02/2023 18:12:40	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Outros	Questionário_recurso_ceci.pdf	16/02/2023 18:08:47	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta resposta_versão 1_ceci.pdf	16/02/2023 18:06:57	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_recurso_ceci.pdf	16/02/2023 18:06:21	CECI NUNES PAULA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_recurso_ceci.pdf	16/02/2023 18:00:04	CECI NUNES PAULA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_recurso_ceci.pdf	16/02/2023 17:59:14	CECI NUNES PAULA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Metodologia_recurso_ceci.pdf	16/02/2023 17:58:31	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06

Bairro: Universitário

CEP: 35.020-220

UF: MG Município: GOVERNADOR VALADARES

Telefone: (33)3279-5575

E-mail: cep@univale.br

Página 05 de 06

**UNIVERSIDADE VALE DO RIO  
DOCE/ FUNDAÇÃO PERCIVAL  
FARQUHAR- FPF**



Continuação do Parecer: 5.978.653

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2020691.pdf	06/10/2022 11:16:56		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ceci_assinado.pdf	06/10/2022 11:02:20	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Ceci.pdf	05/10/2022 19:22:45	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Ceci_assinado.pdf	05/10/2022 19:20:30	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Questionario_Ceci.pdf	05/10/2022 19:08:16	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ceci.pdf	05/10/2022 19:06:47	CECI NUNES PAULA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Ceci.pdf	05/10/2022 19:02:29	CECI NUNES PAULA DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ceci.pdf	05/10/2022 19:01:26	CECI NUNES PAULA DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOVERNADOR VALADARES, 31 de Março de 2023

---

Assinado por:  
Mônica Valadares Martins  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Israel Pinheiro 2000,BLOCO-B4, Salas 01 e 06
Bairro: Universitário CEP: 35.020-220
UF: MG Município: GOVERNADOR VALADARES
Telefone: (33)3279-5575 E-mail: cep@univale.br

Página 08 de 08

**Anexo B - Matriz Curricular do Curso de Agronomia**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS CAMPUS**  
**SÃO JOÃO EVANGELISTA-MG**  
 Avenida Primeiro de Junho, nº. 1043, Bairro Centro, São João Evangelista, CEP 39705-000, Estado de Minas Gerais

## **MATRIZ CURRICULAR**

### **1º PERÍODO**

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
FMA	Fundamentos de Matemática	60	60	0	4	-
BIO	Biologia Celular	60	45	15	4	-
FCS	Fundamentos de Ciência do Solo	60	45	15	4	-
DES	Desenho Técnico	60	15	45	4	-
ECO	Ecologia Básica	60	60	0	4	-
INA	Introdução à Agronomia	30	30	0	2	-
QUG	Química Geral	60	60	0	4	-
ZOO	Zoologia Geral	45	30	15	3	-
	Subtotal	435	345	90	29	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>435</b>	<b>345</b>	<b>90</b>	<b>29</b>	

### **2º PERÍODO**

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
CAL I	Cálculo I	60	60	0	4	FDM
ALI	Álgebra Linear	60	60	0	4	-
MCS	Morfologia e Classificação do Solo	60	45	15	4	FCS
PIN	Português Instrumental	60	60	0	4	-
HAV	Histologia e Anatomia Vegetal	60	30	30	4	BIO
QUA	Química Analítica	60	45	15	4	QUG
QUO	Química Orgânica	60	45	15	4	-----
	Subtotal	420	345	75	28	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>855</b>	<b>690</b>	<b>165</b>	<b>57</b>	

### 3º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
<b>FIS I</b>	Física I	60	60	0	4	CAL I
<b>BQI</b>	Bioquímica	60	60	0	4	QUO
<b>CAL II</b>	Cálculo II	60	60	0	4	CAL I
<b>ESB</b>	Estatística Básica	60	60	0	4	-
<b>MSV</b>	Morfologia e Sistemática Vegetal	60	30	30	4	-
<b>MIG</b>	Microbiologia Geral	60	60	0	4	-
<b>GEN</b>	Genética	60	60	0	4	BIO
	Subtotal	420	390	30	28	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>1275</b>	<b>1080</b>	<b>195</b>	<b>85</b>	

### 4º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
<b>FIS II</b>	Física II	60	60	0	4	FIS I/CALII
<b>ENG</b>	Entomologia Geral	60	30	30	4	ZOO
<b>FIV</b>	Fisiologia Vegetal	75	60	15	5	BQI / HAV
<b>MCI</b>	Metodologia Científica	60	60	0	4	PIN
<b>ZOG</b>	Zootecnia Geral	75	60	15	5	ZOO
<b>MIS</b>	Microbiologia do Solo	60	45	15	4	MIG
<b>FIS</b>	Física do Solo	45	45	0	3	MCS
	Subtotal	435	360	75	29	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>1710</b>	<b>1440</b>	<b>270</b>	<b>114</b>	

### 5º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
<b>HDR</b>	Hidrologia	45	45	0	3	FIS
<b>TES</b>	Tecnologia de Sementes	60	45	15	4	HAV
<b>FSO</b>	Fertilidade do Solo	60	45	15	4	FIS / QUA
<b>FIT I</b>	Fitopatologia I	60	45	15	4	MIG
<b>ESE</b>	Estatística Experimental	60	60	0	4	ESB
<b>PRP</b>	Propagação de Plantas	45	30	15	3	FIV
<b>MEA</b>	Mecanização Agrícola	60	30	30	4	FIS I
	Subtotal	390	300	90	26	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>2100</b>	<b>1740</b>	<b>360</b>	<b>140</b>	

### 6º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
<b>AGM</b>	Agrometeorologia	45	45	0	3	HDR/FIS II
<b>BPD</b>	Biologia e Controle de Plantas Daninhas	60	45	15	4	FIV
<b>EAA</b>	Entomologia e Acarologia Agrícola	60	45	15	4	ENG
<b>FIT II</b>	Fitopatologia II	60	30	30	4	FIT I
<b>TOP</b>	Topografia	75	45	30	5	DES
<b>HID</b>	Hidráulica	60	60	0	4	FIS I
	<b>Subtotal</b>	<b>360</b>	<b>270</b>	<b>90</b>	<b>24</b>	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>2460</b>	<b>2010</b>	<b>450</b>	<b>164</b>	

### 7º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
<b>RDA</b>	Receituário e Tecnologia de Aplicação de Defensivos Agrícolas	45	30	15	3	BPD/ FIT II/ EAA
<b>IRD</b>	Irrigação e Drenagem	60	45	15	4	HID
<b>MEP</b>	Melhoramento de Plantas	60	45	15	4	GEN
<b>FRU I</b>	Fruticultura Geral	45	30	15	3	PRP / FSO
<b>OLE I</b>	Olericultura Geral	60	30	30	4	PRP / TES / FSO
<b>SPS</b>	Sistemas e Práticas Silviculturais	60	45	15	4	PRP
	<b>Subtotal</b>	<b>330</b>	<b>225</b>	<b>105</b>	<b>22</b>	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>2790</b>	<b>2235</b>	<b>555</b>	<b>186</b>	

### 8º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
<b>AGE</b>	Agroecologia	45	30	15	3	ECO
<b>SAG</b>	Secagem e Armazenamento de Grãos	45	45	0	3	AGM
<b>CIR</b>	Construções e Instalações Rurais	60	60	0	4	DES
<b>PCC</b>	Projeto de Conclusão de Curso	15	15	0	1	MCI
	<b>Subtotal</b>	<b>165</b>	<b>150</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>2955</b>	<b>2385</b>	<b>570</b>	<b>197</b>	

### 9º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
AER	Administração e Economia Rural	45	45	0	3	-
CAF	Cafeicultura	30	15	15	2	TES/FSO
FOP	Forragicultura e Pastagens	60	30	30	4	FSO
	<b>Subtotal</b>	<b>135</b>	<b>90</b>	<b>45</b>	<b>9</b>	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>3090</b>	<b>2475</b>	<b>615</b>	<b>206</b>	

### 10º PERÍODO

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
SER	Sociologia e Extensão Rural	45	45	0	3	Ter cursado no mínimo 2700 horas do curso
TPA	Tecnologia de Produtos Agropecuários	30	30	0	2	MIG
	<b>Subtotal</b>	<b>75</b>	<b>75</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	
	<b>Total Acumulado</b>	<b>3165</b>	<b>2550</b>	<b>615</b>	<b>211</b>	

### DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO DE BACHARELADO EM AGRONOMIA

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH TOTAL	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO
FRU II	Fruticultura II (clima tropical)	45	30	15	3	PRP / TES / FSO
FRU III	Fruticultura III (Clima Temperado)	45	30	15	3	PRP / TES / FSO
OLE II	Olericultura II	45	15	30	3	PRP/ TES / FSO
OLE III	Olericultura III	45	15	30	3	PRP / TES / FSO
PFO	Paisagismo, Floricultura e Plantas Ornamentais	45	30	15	3	PRP / TES / FSO
GCI	Cultura do Feijão, Soja e Amendoim	60	45	15	4	TES / FSO
GCII	Cultura do Arroz, Milho e Sorgo.	60	45	15	4	PRP / TES / FSO
GCIII	Cultura de Algodão e Cana-de-Açúcar	30	15	15	2	TES / FSO
GCIV	Mandioca e Girassol	30	15	15	2	TES / FSO
NMP	Nutrição Mineral de Plantas	45	30	15	3	FIV/FSO
CPH	Cultivo Protegido e Hidroponia	45	30	15	3	PRP / TES / FSO

<b>CSA</b>	Conservação do Solo e Água	30	30	0	2	HDR
<b>API</b>	Apicultura	45	30	15	3	ENG
<b>AGP</b>	Animais de Grande Porte	60	45	15	4	ZOG / FOP
<b>APM</b>	Animais de Pequeno e Médio Porte	60	45	15	4	ZOG
<b>BOL</b>	Bovinocultura de Leite	60	30	30	4	ZOG
<b>EQU</b>	Equideocultura	45	30	15	3	ZOG
<b>INF</b>	Introdução à informática	30	15	15	2	----- -
<b>DTC</b>	Desenho Técnico Auxiliado por Computador	60	45	15	4	DES
<b>FFI</b>	Fotogrametria e Fotointerpretação	45	30	15	3	TOP
<b>GSR</b>	Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto	60	45	15	4	FFI
<b>ENE</b>	Energia na agricultura	30	30	0	2	AGM
<b>AIA</b>	Avaliação de Impactos Ambientais	45	45	0	3	-----
<b>GEA</b>	Gestão Ambiental	30	30	0	2	-----
<b>RAD</b>	Recuperação de Áreas Degradadas	60	45	15	4	ECO
<b>LAM</b>	Licenciamento Ambiental	30	30	0	2	----- -
<b>PLF</b>	Política e legislação florestal	60	60	0	4	----- -
<b>DED</b>	Dendrologia	60	45	15	4	MSV
<b>DEN</b>	Dendrometria	60	45	15	4	ESB, DED
<b>INV</b>	Inventário Florestal	75	60	15	5	DEN
<b>MBF</b>	Melhoramento e Biotecnologia Florestal	60	60	0	4	GEN
<b>PAT</b>	Patologia Florestal	60	45	15	4	MIG
<b>SIU</b>	Silvicultura Urbana	60	45	15	4	-----
<b>IFL</b>	Incêndios florestais	30	30	0	2	----- -
<b>PFV</b>	Propagação florestal e viveiros	60	45	15	4	TES
<b>CUF</b>	Culturas florestais	60	45	15	4	TES/SPS
<b>SAF</b>	Sistemas Agroflorestais	30	15	15	2	----- -
<b>LIB</b>	Libras	30	30	0	2	-----
<b>SEM</b>	Seminários	30	30	0	2	Ter cursado no mínimo 2700 horas do curso