

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Autor: Paulo Roberto Barbosa Pereira
Email: paulorpereira@uis.pe.senac.br

Resumo - Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior presencial. A pesquisa teve como objetivo investigar até que ponto os discentes, matriculados nos cursos presenciais em Instituições do Ensino Superior (IES) públicas e privadas na Região Metropolitana do Recife-PE (RMR), percebem a avaliação da aprendizagem, planejada e utilizada pelos docentes, como um instrumento integrante do processo de ensino-aprendizagem por competências. A metodologia adotada para esta pesquisa foi a abordagem quali-quantitativa, aplicando o estudo descritivo. Os procedimentos técnicos para a coleta de dados foram através do método de levantamento ou *survey*, por meio da aplicação de questionários e entrevistas. A investigação ocorreu nas IES públicas e privadas, localizadas na RMR, durante os anos de 2016 e 2017, com uma amostragem de 196 discentes. Os resultados da investigação revelaram que os discentes percebem a avaliação da aprendizagem como instrumento integrante do processo de ensino-aprendizagem, porque ela é planejada e utilizada pelos docentes com as funções diagnóstica, formativa e de *feedback* contínuo. Conclui-se, portanto, que avaliar é uma prática educativa reflexiva, que visa acompanhar o progresso dos discentes em relação às aprendizagens e orientar os docentes em suas práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem por competência no Ensino Superior. Funções diagnóstica, formativa e de *feedback*. Processo de ensino-aprendizagem por competência.

Introdução

Este artigo tem como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior presencial numa abordagem pedagógica por competências, tendo como objetivo investigar até que ponto os discentes, matriculados nos cursos presenciais em Instituições do Ensino Superior (IES) públicas ou privadas na Região Metropolitana do Recife (RMR), percebem a avaliação da aprendizagem, planejada e utilizada pelos docentes, como um instrumento integrante do processo de ensino-aprendizagem por competência. O problema da pesquisa foi até que ponto os discentes, matriculados nos cursos presenciais nas IES públicas e privadas na cidade do Recife-PE e nas cidades vizinhas da RMR, percebem a avaliação da aprendizagem, planejada e utilizada pelos docentes, como um instrumento didático integrante do processo de ensino-aprendizagem baseado numa abordagem pedagógica por competências?

A metodologia adotada para esta pesquisa foi a abordagem quali-quantitativa, aplicando o estudo descritivo. Os procedimentos técnicos para a coleta de dados foram através do método de levantamento ou *survey*, por meio da aplicação de questionários e entrevistas. A investigação ocorreu nas IES públicas e privadas, localizadas na RMR, durante os anos de 2016 e 2017, com uma amostragem de 196 discentes.

No ensino baseado numa abordagem pedagógica por competências, o papel da avaliação



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

não tem o propósito de verificar o quanto de conteúdo os discentes conseguiram memorizar, ou mesmo em classificá-los em fortes ou fracos, aprovados ou reprovados, mas sim, oportunizar um momento de atividade crítica da aprendizagem, em que por meio dela se adquire conhecimento. A avaliação deve ser compreendida como meio de coletar informações que possibilitam ajustes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa.

Portanto, segundo Saraiva (2005), citado por Both (2008):

Um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos encontra na avaliação, não um em função de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem-sucedidos na travessia da passarela da aprendizagem. (SARAIVA, 2005 apud BOTH, 2008, p. 27, grifo do autor).

Dessa forma, a avaliação se justifica em função de uma iniciativa educativa, que conduz os discentes a uma aprendizagem efetiva e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o enfrentamento de situações diversas. Como aponta Gómez (2011, p. 101), “[...] o que interessa conhecer, por meio dos processos de avaliação, é se cada estudante está construindo competências que lhe permitam uma posição mais autônoma e eficaz em sua vida.”

Sendo assim, a relevância dessa pesquisa está em mostrar que a prática avaliativa no ensino superior presencial necessita ser planejada e utilizada pelos docentes com a função diagnóstica, formativa e como instrumento de *feedback* contínuo.

O ensino em numa abordagem pedagógica por competência

O ensino baseado numa abordagem pedagógica por competência surge como alternativa ao método tradicional de ensino, em que o professor escreve o conteúdo no quadro, os estudantes copiam e depois fazem exercícios para ajudar na memorização dos conteúdos. Este tipo de ensino ficou muito bem definido por Freire (1987, p. 33) de “ensino bancário” ou “pedagogia da transferência de conhecimento” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 37). Sobre a concepção bancária da educação, o autor ainda explica que: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (FREIRE, 1987, p. 33, grifo do autor).

Portanto, educar por competência é ir além da transferência de conhecimento, da passividade do discente, da cobrança da memorização de conteúdos e da aprendizagem mecânica. Esse novo paradigma é pedagogicamente organizado para favorecer e fomentar aprendizagens significativas, que são aprendizagens percebidas pelo discente como relevantes aos seus conhecimentos prévios, já existentes na sua estrutura cognitiva.

Logo, o ensino baseado em uma abordagem pedagógica por competências visa conduzir os discentes a construir conhecimentos que possam ser mobilizados, no momento certo, para o enfrentamento de uma situação-problema com desempenho eficiente e eficaz, o que significa, conforme esclarecem Zabala; Arnau (2010):

[...] utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade, em um complexo processo



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

de construção pessoal com exercitações de progressiva dificuldade e ajudas contingentes conforme as características diferenciais dos alunos. ZABALA; ARNAU, 2010, p. 109).

O papel do ensino por competências é o de promover e facilitar uma aprendizagem de forma contextualizada, através de situações mais próximas possíveis da realidade, nas quais os conteúdos selecionados devem ser organizados de forma aceitável a atender momentos reais. “Optar por uma educação de competências representa a busca por estratégias de ensino que definam seu objeto de estudo na forma de responder satisfatoriamente a ‘situações reais’ e, portanto, complexas.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 110, grifo dos autores).

Portanto, o ensino baseado numa abordagem pedagógica por competências se preocupa realmente com o desenvolvimento do discente, com sua aprendizagem significativa, para que ele possa construir competências e habilidades que vão ajudá-lo a desempenhar bem o seu papel social e profissional.

O conceito de avaliação da aprendizagem por competência e suas principais características

Competência pode ser entendida como a capacidade de orquestrar conhecimentos, atitudes e valores para o enfrentamento, de forma pertinente, uma determinada situação, ou seja, é quando alguém demonstra na prática o saber-fazer, aplicando os seus recursos cognitivos desenvolvidos durante o processo de escolarização e formação. “Competência é a habilidade de alguém utilizar seu conhecimento para alcançar um propósito.” (DEFFUNE; DESPRESBITERIS, 2002, p. 50). Ou ainda, “[...] é o conjunto de saberes (conhecimentos), saber fazer (práticas), saber ser (atitudes), saber agir (mobilização de tudo para fazer algo como deve ser feito).” (DEFFUNE; DESPRESBITERIS, 2002, p. 59).

Nesse sentido, a concepção de avaliação da aprendizagem por competências está voltada para ir além da verificação da memorização de conteúdos abstratos e descontextualizados. Ela está voltada para verificar se os discentes sabem aplicar um determinado conhecimento em alguma situação-problema.

Para Zabala e Arnau (2010), os objetivos da avaliação por competências estão direcionados para:

[...] ajudar os alunos a melhorarem o domínio de uma determinada competência, sendo, portanto, necessário: conhecer quais são suas dificuldades com vistas a estabelecer as estratégias de aprendizagem mais apropriadas para chegar a superá-las, dispor do conhecimento sobre os diferentes esquemas de atuação existentes com relação ao problema, e saber selecionar o esquema de atuação mais apropriado para resolvê-lo.

[...] averiguar o grau de aprendizagem adquirido em cada um dos diferentes conteúdos de aprendizagem os quais configuram a competência, mas em relação a uma situação que dê sentido e funcionalidade aos conteúdos e às atividades de avaliação. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 175).

A ideia é que o discente possa, além de ser capaz de responder a situações pontuais, integrar o seu conhecimento e as suas habilidades no agir competente diante de diferentes contextos.

As principais características para o processo de avaliação por competências no ensino superior são: ser diagnóstica, formativa e somativa. Essas características da avaliação possuem funções importantes para o desenvolvimento das competências.

A característica diagnóstica da avaliação serve para iniciar o ato educativo; é o momento de se verificar, no início do desenvolvimento das aulas, o conhecimento prévio do discente, bem como conhecê-lo melhor quanto às suas experiências, seu conhecimento de mundo e sua cultura.

Segundo Sant'Anna (2010, p. 32): "Visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem." Como enfatiza Martins (2010, p. 22), "[...] a avaliação diagnóstica fornece informações que permitem localizar as causas dos sintomas de distúrbios de aprendizagem."

Serve para verificar se o discente aprendeu, o que e como aprendeu.

Ademais, a avaliação diagnóstica é um instrumento que vai orientar as práticas pedagógico- didáticas do docente, fornecendo-lhe informações se suas ações estão adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, conforme explicam Russell e Airasian (2014, p. 42): "[...] dão aos professores

o tipo de informação prática e direta de que eles precisam para fazer a sala de aula funcionar com eficiência."

A característica formativa da avaliação é usada para acompanhar o progresso do discente continuamente, permitindo que o docente examine o passo a passo do processo de ensino-aprendizagem, controlando, intervindo e adequando as situações didáticas às aprendizagens do discente. Como explica Sant'Anna (2010):

É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. É chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos. (SANT'ANNA, 2010, p. 34).

O uso da avaliação formativa significa, para o docente, uma atividade de ajustamento contínuo dos métodos pedagógicos e das sequências didáticas, objetivando o aprimoramento das práticas docentes. Já para o discente, representa a possibilidade de conhecer seus avanços, suas dificuldades e sua trajetória na construção das competências, tornando-se sujeito da sua própria



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

aprendizagem.

A característica somativa complementa a avaliação formativa com avaliações mais formais da aprendizagem, como provas, que ocorrem no final de uma sequência didática, unidade curricular ou período letivo. Como a avaliação somativa é usada para o encerramento do processo de ensino- aprendizagem, tem como objetivo constatar se o discente realmente conseguiu o domínio das

competências, conforme os indicadores de desempenho pré-estabelecidos no plano de curso, desempenhando, assim, sua função classificatória.

É a modalidade de avaliação cuja função é classificar os alunos ao final de um determinado período de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, considerando os níveis de aproveitamento obtidos. Tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram alcançados no período considerado. Os resultados são expressos em notas ou conceitos. (MARTINS, 2010, p. 24).

A função classificatória da avaliação somativa está associada à outra função: a de certificadora, que visa classificar o discente em aprovado ou reprovado ao fim do processo de ensino-aprendizagem, para a emissão ou não de um certificado.

Assim, a avaliação é um procedimento pedagógico-didático com três importantes funções dentro de uma abordagem pedagógica por competências: a de diagnosticar, a de acompanhar e a de promover o discente. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem está presente no início, no decorrer e no final da ação educativa.

Metodologia

O enfoque de investigação quanto à abordagem do problema adotado para esta pesquisa foi o misto ou quali quantitativo. Os dois enfoques utilizam processos metódicos e empíricos minuciosos, com o intuito de produzir conhecimento durante uma pesquisa. Neste enfoque, os dados quantitativos geram questões que são explicadas qualitativamente.

Os dados quantitativos e qualitativos foram coletados concomitantemente. “Quando os dados são coletados concomitantemente, tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos são coletados ao mesmo tempo, e a implementação é simultânea.” (CRESWELL, 2010, p. 242).

O alcance ou nível de investigação desta pesquisa foi o estudo descritivo. O estudo descritivo tem como característica a descrição do fenômeno que está sendo investigado, através da verificação, interpretação e discussão do fenômeno em questão.

O método de pesquisa em relação aos procedimentos técnicos para a estruturação da coleta de dados foi o método de levantamento ou *survey*, que compreende a consulta direta de uma amostra da população alvo.

O universo da pesquisa foi composto por um número infinito de estudantes universitários da Região Metropolitana do Recife (RMR), pois ultrapassou a quantidade de 100.000 pessoas.

A amostra do universo, para o enfoque quantitativo, foi de 196 estudantes (n=196) de qualquer idade ou sexo, matriculados em qualquer curso presencial do ensino superior de instituições públicas ou privadas, localizadas na Região Metropolitana do Recife (RMR) e cursado



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

pelo menos um semestre entre os anos de 2016 e 2017.

Para o enfoque qualitativo, a amostra do universo ficou em 30 discentes universitários, com as mesmas características da amostra para o enfoque quantitativo.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: o questionário, como instrumento quantitativo, e a entrevista, como instrumento qualitativo.

As análises e interpretações dos resultados foram representados através de gráficos, quadros e tabelas, ocorrendo inferências com os dados estatísticos e integração com os dados qualitativos.

Resultados e discussão

Inicia-se a apresentação dos dados com a percepção dos 30 discentes entrevistados (n=30), em relação ao conceito de avaliação da aprendizagem. As definições semelhantes foram agrupadas em três percepções, conforme estão apresentadas na tabela 1.

Nº	Qual a definição de avaliação da aprendizagem?	Freq.	Prop. %
1	Verificar a aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos ensinados.	28	93,4%
2	É o método de reprovação e aprovação.	1	3,3%
3	Avaliar a competência do aluno.	1	3,3%
Total		30	100%

Tabela 1. Percepção dos discentes sobre a definição de avaliação da aprendizagem

Observa-se que 100% dos discentes consideram a avaliação da aprendizagem como uma atividade docente voltada exclusivamente para o estudante.

Todavia, avaliação é um processo que vai além da verificação do quanto o discente conseguiu assimilar. Bordenave e Pereira (2012) explicam que:

As provas e testes são, pois, fundamentalmente, *procedimento didático de acompanhamento da aprendizagem, do diagnóstico e controle*. Servem para determinar, de um lado, em que grau foram atingidos os objetivos fixados; de outro lado, a eficiência do ensino e das atividades planejadas e promovidas pelo professor, em outras palavras, as provas e testes são um instrumento de medida não só da aprendizagem dos alunos, mas também – e talvez sobretudo – *da eficiência do professor*. (Grifos dos autores). (BORDANAVE; PEREIRA, 2012, p. 299).

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem está voltada para os discentes, mas é também instrumento de *feedback* para os docentes, em relação à eficiência de suas práticas didático-pedagógicas.



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

Em seguida, foi solicitado aos entrevistados uma justificativa da importância da avaliação da aprendizagem. As respostas semelhantes foram agrupadas em 3 percepções, conforme a tabela 2.

Nº	Qual a definição de avaliação da aprendizagem?	Freq.	Prop. %
1	Importante para mostrar o desempenho acadêmico do estudante.	21	70%
2	Importante para verificar se as práticas pedagógicas docentes estão adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.	7	23%
3	importante para avaliar o desempenho tanto do discente quanto do docente.	2	7%
Total		30	100%

Tabela 2. Justificativa dos discentes sobre a importância da avaliação da aprendizagem

Analisando esses resultados, chega-se a duas concepções sobre a importância do ato de avaliar: a primeira, é uma ação pedagógica voltada para averiguar o que o discente aprendeu e não aprendeu; a segunda, é uma ação pedagógica dirigida para analisar a eficiência do desempenho do docente e a eficácia da metodologia.

Na fase quantitativa da pesquisa foram analisadas as respostas dos 196 discentes que responderam o questionário sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

O gráfico 1 nos mostra as percepções dos 196 discentes pesquisados, quanto às funções da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

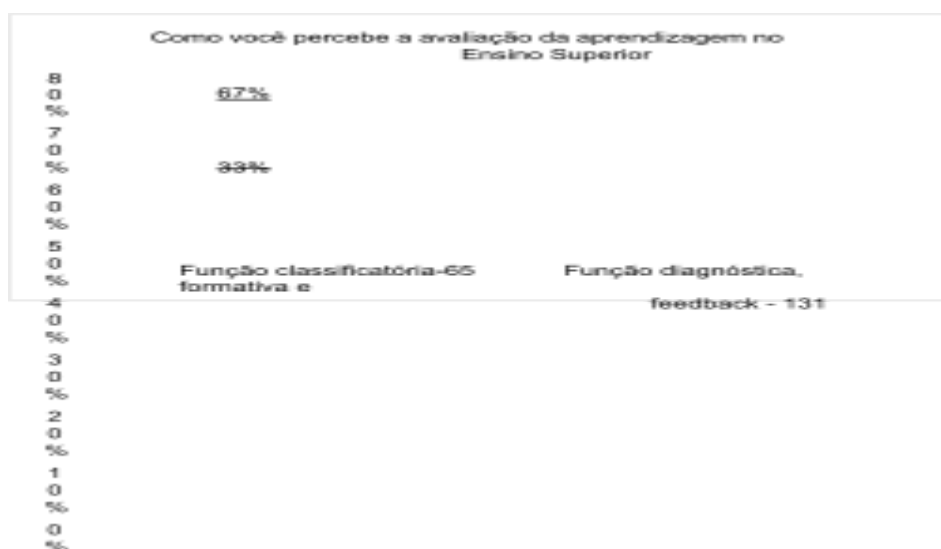


Gráfico 1. Percepção do discente da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

É possível observar que 33% dos pesquisados (n=65) percebem a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior como classificatória. Essa função também é chamada de somativa, que visa “[...] classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.” (SANT’ANNA, 2010, p. 35).

Por outro lado, 67% dos pesquisados (n=131) identificam na prática avaliativa dos



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

docentes as funções diagnóstica, formativa e *feedback*. Essas funções são importantes e devem ser “[...] conjugadas entre si a fim de propiciar ao educador oportunidades para diagnosticar, controlar e

classificar as variáveis que atuam no início, no transcorrer e no final do processo de ensino-aprendizagem, garantindo a eficácia do sistema de avaliação.” (MARTINS, 2010, p. 24-25).

As duas próximas questões do questionário foram elaboradas no formato de escala de atitudes. Optou-se pela escala de Likert, com cinco níveis de concordância: concordo totalmente, concordo, indeciso, discordo e discordo totalmente. Para a primeira assertiva, obteve-se o seguinte resultado, conforme está apresentado pelo gráfico 2.

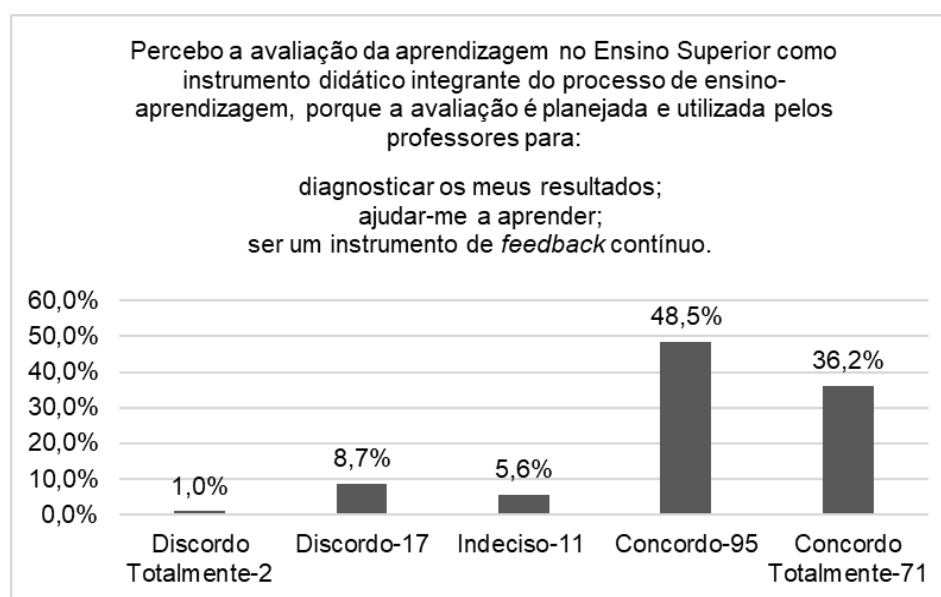


Gráfico 2. Assertiva nº 1

Nota-se que apenas 2 pesquisados (1%) discordaram totalmente da assertiva nº 1 e outros 17 pesquisados (8,7%) discordaram. Infere-se, assim, que este pequeno grupo de 19 pesquisados (9,7%), não consegue perceber a avaliação da aprendizagem integrada ao processo de ensino-aprendizagem, porque, talvez, o processo avaliativo vivenciado pelos pesquisados não contempla as funções de diagnosticar os resultados, ajudar na aprendizagem e ser instrumento de *feedback* contínuo. Provavelmente, os docentes apenas aplicam suas avaliações com intuito de mensurar o conhecimento retido pelos discentes, registrando um valor numérico (nota), para atender ao sistema. Nessa perspectiva, a avaliação é tomada “[...] unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle.” (LIBÂNEO, 2013, p. 219).

Há também um pequeno grupo de 11 pesquisados (5,6%), que optou pela neutralidade; pela indecisão. Provavelmente, esses pesquisados não conseguem ter uma visão clara das ações da avaliação sugeridas pela assertiva nº 1; ou esses discentes não têm uma opinião formada sobre o objeto de pesquisa; ou ainda, acreditam que o processo avaliativo de seus docentes está



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

adequado às suas necessidades.

Contudo, há um grupo de 95 pesquisados (48,5%), praticamente a metade dos pesquisados, que concordou com a assertiva nº 1 e um outro grupo de 71 pesquisados (36,2%), que concordou totalmente. São discentes que acreditam que a avaliação da aprendizagem está

integrada ao processo de ensino-aprendizagem, pois eles vivenciam na sala de aula as três ações apresentadas pela assertiva nº 1 (diagnosticar os meus resultados; ajudar-me a aprender; ser um instrumento de *feedback* contínuo). Essas ações estão incorporadas às práticas didático-pedagógicas dos seus docentes.

Para a segunda assertiva, o gráfico 3 apresenta os seguintes dados quantitativos.

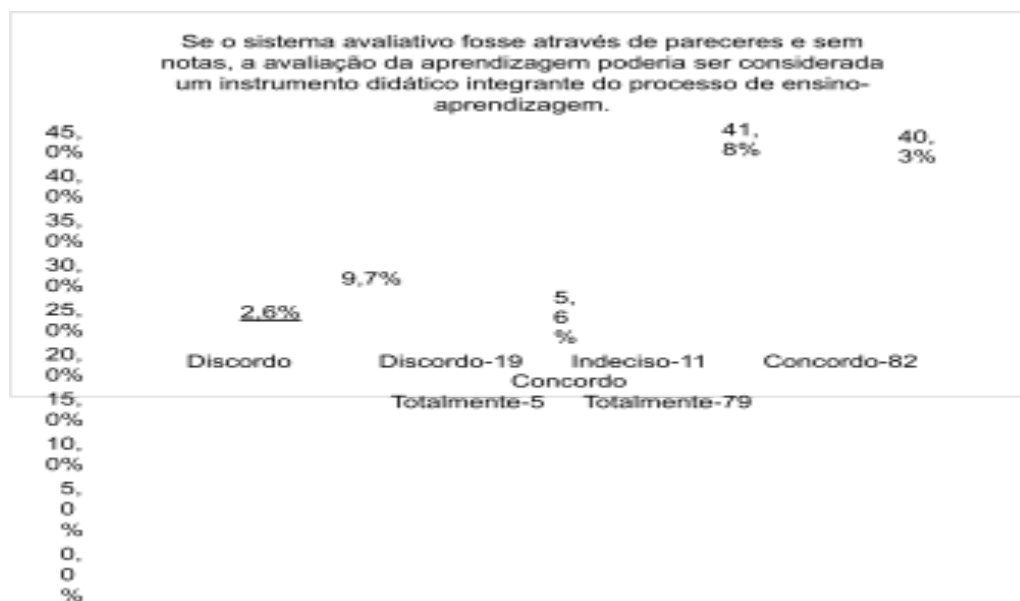


Gráfico 3 – Assertiva nº 2

Observa-se que 5 pesquisados (2,6%) discordaram totalmente da assertiva nº 2 e mais 19 pesquisados (9,7%) discordaram dessa assertiva. Portanto, a discordância da proposição é baixa, apenas 24 pesquisados (12,3%). Os indecisos, foram 11 pesquisados (5,6%). Mesmo somando os três níveis de opinião, continua-se tendo um nível de discordância baixo, exatamente 35 pesquisados (17,9%).

Provavelmente, este grupo discordante tem fortes laços com a cultura tradicional escolar, quanto ao uso de notas. São discentes que percebem que a nota é importante para traduzir o seu nível de aprendizagem. Para eles, avaliação sem mensuração não é avaliação, pois os números (notas) são indicadores voltados para a promoção.

Ainda assim, a parcela de pesquisados, que concordaram com a proposição, supera em muito os pesquisados discordantes. Foram 82 pesquisados (41,8%), que concordaram, e mais 79 pesquisados (40,3%), que concordaram totalmente. Somando os dois níveis de concordância, obtém-se um quantitativo de 161 pesquisados (82,1%), um valor altamente expressivo a favor de um sistema avaliativo sem notas, mas através de pareceres sobre o rendimento dos discentes; além disso, é integrante do processo de ensino-aprendizagem, visto que os pareceres são registros de acompanhamento dos discentes durante todo o processo.



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

Conclui-se, dessa forma, que docentes e discentes compreendem que o ato de avaliar está integrado ao processo de ensino-aprendizagem. Eles compreendem que avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades, atitudes e

competências; assim como, contribui para o aperfeiçoamento das ações didáticas do docente. Em outras palavras, avaliar é uma prática educativa reflexiva, e não um ato burocrático, que visa classificar e punir os discentes.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem é um instrumento integrante do processo de ensino-aprendizagem, que deve ter como características as funções diagnóstica, formativa, somativa e de *feedback*. Essas funções contribuem para o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes.

Os dados coletados no campo mostraram que a avaliação da aprendizagem é um ato pedagógico que ultrapassa a ação tradicional de verificar o quanto de conteúdo transmitido os estudantes conseguiram memorizar, classificando-os em aprovados ou reprovados. Os dados apurados rejeitaram a prática tradicional de transmitir, avaliar e dar uma nota. Os pesquisados entendem que avaliar é uma prática educativa reflexiva, que visa acompanhar o seu progresso em relação às aprendizagens. Eles percebem a avaliação da aprendizagem como instrumento integrante do processo de ensino-aprendizagem por competências, pois ela é planejada e utilizada pelos docentes com as funções diagnóstica, formativa e de *feedback* contínuo, que os retroalimenta sobre o que está bom ou o que precisa melhorar quanto a sua aprendizagem.

Portanto, conclui-se que a avaliação da aprendizagem integrada ao processo de ensino-aprendizagem objetiva orientar o docente quanto ao desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas e nortear o discente quanto ao seu processo de construção do conhecimento e das competências.

Referências

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins Pereira. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEFFUNE, Deisi & DEPRESBITERIS, Léa. As múltiplas faces da competência *In*:_____. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002. cap. 5. p. 47-71.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? *In*: _____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. cap. 1. p. 27-66.



XVII CONGRESSO
INTERNACIONAL
DE TECNOLOGIA
NA EDUCAÇÃO

Dilemas e desafios de um futuro presente: o que esperar da educação?

22 e 23 | setembro | 21

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (et al.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. cap. 2. p. 64-114.

LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. *In*: _____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 9. p. 216-244.

MARTINS, José do Prado. Considerações sobre avaliação no ensino superior. *In*: ROSSIT, Rosana Ap. Salvador & STORANI, Karin (organizadoras). **Avaliação nos processos educacionais**. São Paulo: Editora Unifesp, 2010. parte 1. p. 19-42.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALA, Antoni & ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.