ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO PRÁTICA EM TURMAS NUMEROSAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Camila Pires Gouveia Guedes[1]
Marconni Freitas Barroso Ribeiro Gonçalves[2]

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida na disciplina de Eletricidade Básica do Curso Técnico em Eletrotécnica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), voltada à implementação de estratégias de avaliação prática em turmas numerosas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A proposta surgiu diante das dificuldades relacionadas ao elevado número de estudantes e às limitações da infraestrutura laboratorial, fatores que comprometem a realização de práticas adequadas ao desenvolvimento das competências técnicas exigidas na formação profissional. A metodologia adotada consistiu na divisão da turma em grupos com sistema de rodízio semanal para utilização do laboratório, associado à monitoria entre pares. Os estudantes com maior domínio técnico passaram a atuar como monitores de apoio durante as atividades práticas, auxiliando os colegas na execução de tarefas relacionadas à configuração de instrumentos de medição e à realização de medições elétricas em circuitos. Posteriormente, ocorreu a inversão dos grupos e o rodízio das funções de monitoria, ampliando a participação e o protagonismo estudantil. Os resultados evidenciaram melhor aproveitamento da infraestrutura disponível, aumento da autonomia dos estudantes e redução das dúvidas operacionais nas práticas subsequentes. Além disso, observou-se fortalecimento da cooperação, da comunicação técnica e do engajamento dos discentes. Conclui-se que estratégias colaborativas e avaliações centradas em habilidades práticas podem minimizar limitações estruturais sem comprometer a qualidade da formação técnica, tornando o processo avaliativo mais coerente com os objetivos da EPT.

Palavras-chave: Avaliação prática, Monitoria, Aprendizagem ativa, Competências, Educação profissional.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como finalidade formar sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo do trabalho, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e práticos (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, a formação técnica não se resume à transmissão de conteúdos: ela pressupõe a integração entre teoria e prática, tomando o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT reforçam essa orientação ao estabelecer o desenvolvimento de competências profissionais como eixo da formação (BRASIL, 2021).

Em cursos como o Técnico em Eletrotécnica, essa integração depende diretamente das atividades de laboratório. É na bancada que o estudante aprende a configurar instrumentos de medição, montar circuitos e interpretar grandezas elétricas, competências que não se consolidam apenas pela exposição teórica. No entanto, turmas numerosas e laboratórios com número limitado de bancadas e equipamentos dificultam que todos os estudantes realizem as práticas com o tempo e o acompanhamento necessários. Nessas condições, a avaliação prática também fica comprometida, pois o professor não consegue observar individualmente a execução de cada estudante.

O debate sobre avaliação oferece caminhos para enfrentar esse problema. Luckesi (1995) distingue a avaliação da aprendizagem, de caráter diagnóstico e voltada à tomada de decisão pedagógica, do mero ato de examinar e classificar. Hoffmann (1993) propõe uma avaliação

[1] Professora EBTT de Eletrotécnica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Patos, camila.guedes@ifpb.edu.br.

[2] Professor EBTT de Eletrotécnica do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Patos, Marconni.goncalves@ifpb.edu.br.

mediadora, na qual o acompanhamento contínuo do estudante orienta a intervenção docente. Em ambas as perspectivas, avaliar é parte do processo de aprender, e não apenas o seu ponto final.

A aprendizagem entre pares contribui nesse sentido. Segundo Vygotsky (1984), o estudante consegue realizar, com a ajuda de alguém mais experiente, tarefas que ainda não realizaria sozinho, o que define a zona de desenvolvimento proximal. Quando um colega com maior domínio técnico atua como monitor, ele ocupa esse papel de mediação e, ao explicar, também consolida o próprio conhecimento (TOPPING, 2005). Essa lógica dialoga com as metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo (BACICH; MORAN, 2018), e com a concepção freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção (FREIRE, 1996).

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma experiência de organização das práticas laboratoriais e da avaliação prática na disciplina de Eletricidade Básica, baseada no rodízio semanal de grupos e na monitoria entre pares, como estratégia para enfrentar as limitações impostas por turmas numerosas na EPT.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, apoiado em indicadores descritivos de desempenho. A experiência foi desenvolvida no ano letivo de 2026, na disciplina de Eletricidade Básica do Curso Técnico em Eletrotécnica do IFPB – Campus Patos, em uma turma de 38 estudantes. O laboratório disponível contava com 10 bancadas, o que tornava inviável a realização simultânea das práticas por toda a turma com acompanhamento adequado.

A turma foi dividida em dois grupos, A e B, que passaram a utilizar o laboratório em sistema de rodízio semanal. Em cada ciclo, um dos grupos realizava a prática primeiro. Ao final dessa etapa, os estudantes que demonstraram maior domínio técnico foram escolhidos como monitores de apoio para o grupo seguinte. No ciclo posterior, a ordem dos grupos era invertida, de modo que ambos tivessem a oportunidade de iniciar as práticas e de exercer a monitoria.

A escolha dos monitores seguiu dois critérios. O primeiro foi o desempenho técnico demonstrado na execução da prática, observado pela professora. O segundo foi a rotatividade: estudantes que já haviam atuado como monitores não eram escolhidos novamente nos ciclos seguintes, ampliando a participação e evitando a concentração da função em poucos alunos.

As práticas envolveram a configuração do multímetro e a realização de medições de tensão, corrente e resistência em circuitos montados em protoboard. Durante as atividades, os monitores auxiliavam os colegas na seleção de escalas e funções do instrumento, na conexão correta em série ou em paralelo e na leitura dos valores medidos, enquanto a professora acompanhava a execução e intervinha quando necessário.

A análise baseou-se na observação docente ao longo das aulas, com atenção ao engajamento dos estudantes nas atividades, à atuação dos monitores, à frequência de dúvidas operacionais e à cooperação entre os colegas. Por se tratar de um relato de experiência, os resultados são apresentados de forma descritiva e interpretativa, sem mensuração quantitativa. Os estudantes não foram identificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro efeito observado foi o melhor aproveitamento da infraestrutura. Com a divisão da turma em grupos, menos estudantes passaram a dividir cada bancada, e todos tiveram a

oportunidade de executar as medições, em vez de apenas observar os colegas. A presença dos monitores ampliou a capacidade de acompanhamento: dúvidas operacionais simples, como a escolha da escala ou a posição das ponteiras, passaram a ser resolvidas na própria bancada, o que liberou a professora para intervenções mais complexas e para a observação avaliativa.

Observou-se também maior interesse dos estudantes pelas atividades práticas. A possibilidade de ser escolhido como monitor funcionou como estímulo: os estudantes demonstraram vontade de assumir a função e se empenharam na execução das práticas, cientes de que o domínio técnico seria o critério de escolha. Entre os monitores escolhidos, foi perceptível a satisfação com o reconhecimento e com a responsabilidade atribuída.

Esse engajamento pode ser compreendido à luz da aprendizagem entre pares. Ao orientar os colegas, o monitor precisa organizar o próprio conhecimento, explicar procedimentos e usar a terminologia técnica, o que consolida sua aprendizagem (TOPPING, 2005). Para os monitorados, o apoio de um colega mais experiente permite realizar tarefas que ainda não realizariam sozinhos, como descreve o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984). Nas práticas subsequentes, percebeu-se redução das dúvidas operacionais, indicando maior autonomia na execução dos procedimentos de medição.

Do ponto de vista avaliativo, a observação da execução prática em cada ciclo, que também orientava a escolha dos monitores, permitiu acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma contínua, aproximando a experiência da avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1993). A avaliação deixou de se concentrar em um único momento e passou a orientar as decisões pedagógicas ao longo dos ciclos, como sugere Luckesi (1995). O rodízio da monitoria, por sua vez, ampliou o protagonismo estudantil, já que diferentes estudantes assumiram a função ao longo da disciplina, e fortaleceu a cooperação entre os colegas.

Cabe reconhecer as limitações da experiência. Os resultados se baseiam na percepção da professora, sem instrumentos sistemáticos de registro, o que não permite mensurar a dimensão dos efeitos observados. Além disso, o critério de rotatividade, embora favoreça a participação, faz com que estudantes ainda em consolidação assumam a monitoria em alguns ciclos, o que reforça a importância do acompanhamento docente durante as práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência mostrou que a organização das práticas em rodízio semanal, associada à monitoria entre pares, é uma alternativa viável para enfrentar as limitações impostas por turmas numerosas e por laboratórios com poucos equipamentos. A estratégia permitiu que todos os estudantes realizassem as medições, ampliou a capacidade de acompanhamento durante as aulas e tornou a avaliação prática mais contínua.

Além dos ganhos técnicos, percebidos na maior autonomia e na redução das dúvidas operacionais, a proposta despertou maior interesse dos estudantes pelas atividades práticas e mobilizou o desejo de atuar como monitor, favorecendo a cooperação, a comunicação técnica e o protagonismo estudantil, aspectos alinhados à formação integral pretendida pela EPT. Conclui-se que estratégias colaborativas e avaliações centradas em habilidades práticas podem minimizar limitações estruturais sem comprometer a qualidade da formação técnica.

Como desdobramentos, sugere-se aplicar a estratégia em outras disciplinas práticas do curso e acompanhá-la com instrumentos sistemáticos de registro, como checklist de execução, tempo e número de erros por prática e questionário de percepção aplicado a monitores e monitorados, a fim de mensurar os efeitos observados nesta experiência.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. 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 União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

TOPPING, Keith J. Trends in peer learning. **Educational Psychology**, v. 25, n. 6, p. 631-645, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.