



**INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - ProfEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LUCIELMA SEMIÃO DA SILVA

**UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: estudo de caso no Ifal
campus São Miguel dos Campos**

Aracaju - SE
2020

LUCIELMA SEMIÃO DA SILVA

**UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: estudo de caso no
Ifal *campus* São Miguel dos Campos**

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Sergipe, *campus* Aracaju.

Área de Concentração: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Pereira Santos

Aracaju – SE
2020

S586u Silva, Lucielma Semião da
Um olhar sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Ifal campus de São Miguel dos Campos. / Lucielma Semião da Silva. – Aracaju, 2020.
111p. : il.

Orientador: Luiz Carlos Pereira Santos
Dissertação (mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Sergipe.

1. Educação. 2. Práticas Educacionais. 3. Educação Tecnológica. 4. Avaliação da Aprendizagem I. Santos, Luiz Carlos Pereira, orient. II. Título.

CDU: 377

LUCIELMA SEMIÃO DA SILVA

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: estudo de caso no Ifal campus
São Miguel dos Campos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 09 de novembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Luiz Carlos Pereira Santos

Prof. Dr. Luiz Carlos Pereira Santos
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Prof.ª Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Examinador(a) Interno(a) – Instituto Federal de Sergipe

Mariângela Dias Santos Lobo

Prof.ª Dra. Mariângela Dias Santos Lobo
Examinador(a) Externo(a) – Secretaria Municipal de Educação de Aracaju

LUCIELMA SEMIÃO DA SILVA

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM FORMATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept), do Instituto Federal do Sergipe – campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 09 de novembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Luiz Carlos Pereira Santos

Prof. Dr. Luiz Carlos Pereira Santos
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Examinador(a) Interno(a) - Instituto Federal de Sergipe

Mariângela Dias Santos Lobo

Prof.^a Dra. Mariângela Dias Santos Lobo
Examinador(a) Externo(a) – Secretaria Municipal de Educação de Aracaju

RESUMO

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem sido caracterizada pelo paradigma tradicional, concretizado em práticas avaliativas classificatórias e excludentes, desvinculadas dos processos de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções e práticas avaliativas dos docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – *campus* São Miguel dos Campos. E tem como produto final a elaboração e aplicação de um minicurso sobre avaliação da aprendizagem formativa aos docentes. A pesquisa buscou promover reflexões teórico-práticas sobre a avaliação na concepção formativa, isto é, como processo pedagógico essencialmente voltado para a promoção das aprendizagens, tendo como base processos de regulação, *feedback* e autoavaliação. Destarte, a avaliação formativa apresenta-se como uma possibilidade de ressignificar o olhar sobre os processos avaliativos e de ensino-aprendizagem em consonância com a perspectiva de uma formação humana integral, conforme preconizada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No percurso teórico, faz-se uma contextualização da EPT a partir de seus aspectos históricos, considerando tanto a dualidade estrutural que caracteriza essa modalidade de ensino ao longo tempo quanto sua função de inclusão social assumida na contemporaneidade. Outrossim, descreve-se os estudos teóricos que perpassam a avaliação nas vertentes tradicional e formativa, situando esta última com finalidade emancipatória alinhada aos pressupostos da EPT, em consonância com o que pregam os documentos acadêmicos do Ifal. De modo geral, o percurso teórico é feito com base em Fernandes (2009), Guba e Lincoln (2011), Hoffmann (2009; 2010; 2011), Luckesi (2011; 2018) e Villas Boas (2015; 2017). Do ponto de vista teórico metodológico, faz-se uma abordagem qualitativa, na qual a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, utilizando como técnicas de coleta de dados análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários abertos. Participaram da pesquisa dez docentes dos catorze professores que lecionam no campus São Miguel dos Campos. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, com base em Esteves (2006). A partir do referencial teórico percorrido e dos dados coletados, foi desenvolvido e aplicado o produto educacional como contributo para a formação pedagógica dos docentes participantes, no formato de um minicurso, abordando a concepção de avaliação da aprendizagem formativa. O estudo demonstrou que, na perspectiva dos docentes, ainda é predominante a vertente tradicional de avaliação, baseada na verificação pontual e com foco no resultado final em vez de no processo de aprendizagem. Verificou-se, também, que alguns docentes já concebem a avaliação como dimensão integrada aos processos de ensino e aprendizagem, mas ainda sentem dificuldade em dispor estratégias avaliativas para concretizar esse processo. Nesse sentido, observou-se a pertinência e relevância do produto educacional por possibilitar aos docentes o estudo teórico-prático sobre avaliação, demonstrando que ações de formação continuada em serviço constituem importante estratégia para a constituição de saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem, no âmbito da EPT.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

Historically, the evaluation of learning has been characterized by the traditional paradigm, concretized in classificatory and excluding evaluative practices, detached from the teaching and learning processes. This research has as its general objective to investigate the conceptions and evaluative practices of the teachers of the Subsequent Technical course in Work Safety, at the Federal Institute of Alagoas (Ifal) – São Miguel dos Campos. And has as its final product the elaboration and application of a workshop on the evaluation of formative learning to the teachers. The research sought to promote theoretical and practical reflections on assessment in the formative conception, that is, as a pedagogical process essentially focused on the promotion of learning, based on processes of regulation, feedback and self-assessment. Thus, the formative assessment presents itself as a possibility to reframe the view on the assessment and teaching-learning processes with the perspective of an integral human formation, as recommended in the scope of Professional and Technological Education (PTE). In the theoretical path, EPT is contextualized based on its historical aspects, considering both the structural duality that characterizes this teaching modality over time and its role of social inclusion assumed in contemporary times. Furthermore, the theoretical studies that go through the evaluation in the traditional and formative aspects are described, placing the latter with an emancipatory purpose aligned with the EPT assumptions, in line with what the Ifal academic documents preach. In general, the theoretical path is based on Fernandes (2009), Guba and Lincoln (2011), Hoffmann (2009; 2010; 2011), Luckesi (2011; 2018) and Villas Boas (2015; 2017). From a theoretical and methodological point of view, a qualitative approach was made, in which the research was developed through a case study, using data analysis techniques, semi-structured interviews and open questionnaires as data collection techniques. Ten from the fourteen professors who teach at the São Miguel dos Campos campus participated in the research. The data were analyzed in the light of Content Analysis, based on Esteves (2006). Based on the theoretical framework covered and the data collected, the educational product was developed and applied as a contribution to the pedagogical training for participating professors, as a workshop, addressing the concept of assessment of formative learning. The study showed that, from the perspective of the teachers, the traditional aspect of evaluation is still predominant, based on punctual verification and with a focus on the final result instead of on the learning process. It was also found that some teachers already conceive of evaluation as an integrated dimension to the teaching and learning processes, but they still find it difficult to have evaluation strategies to achieve this process. In this perspective, the relevance of the educational product was observed, as it enabled teachers to carry out a theoretical-practical study on evaluation, demonstrating that continuing education in-service actions constitute an important strategy for the constitution of teaching knowledge on learning assessment, within the scope of EPT.

Keywords: Learning assessment. Formative evaluation. Professional and Technological Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na educação profissional encontradas na Plataforma Capes (2009 – 2019)	18
Quadro 2 - Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na percepção docente no âmbito da EPT - Plataforma Capes (2009 – 2019) Leitura do título e/ou resumo.....	20
Quadro 3 - Desenho da pesquisa.....	26
Quadro 4 – Caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa	28
Quadro 5 – Participantes da pesquisa	29
Quadro 6 – Etapas da pesquisa	33
Quadro 7 – Princípios e concepções da avaliação de quarta geração.....	50
Quadro 8 – Delineamento das categorias de análise.....	61
Quadro 9 – Cronograma previsto para aplicação do produto educacional.....	76
Quadro 10 – Cronograma de aplicação do produto educacional.....	77
Quadro 11 – Exemplos de situações que favorecem a autoavaliação.....	86
Quadro 12 - Avaliação da aplicação do produto educacional.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e Dissertações na Plataforma Capes (2009- 2019) – Expressão Exata.....	18
Tabela 2 - Teses e Dissertações na Plataforma Capes (2009 - 2019) – Leitura do título.....	20
Tabela 3 - Trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd - (2009 – 2019)	24

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo vicioso da ênfase na avaliação somativa.....	46
Figura 2 – Taxonomia de Bloom.....	79
Figura 3 – Categorização atual da Taxonomia de Bloom.....	80
Figura 4 – Dimensão do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom.....	81
Figura 5 – Elementos constituintes de questões objetivas	83
Figura 6 – Exemplo de estruturação de questão objetiva	83
Figura 7 – Destaques dos docentes relativos aos dois primeiros encontros.....	85
Figura 8 – Respostas à pergunta como a avaliação não deve ser na percepção dos docentes.....	87
Figura 9 – Exemplo de mapa conceitual.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEPTNM – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EAA – Escolas de Aprendizes Artífices

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

GTs – Grupos de Trabalho

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFs – Institutos Federais

IFS – Instituto Federal de Sergipe

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista.....	110
Apêndice B – Questionário de avaliação do produto educacional.....	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTO	26
2.2 LÓCUS, POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	27
2.3 OS DADOS DA PESQUISA.....	31
2.4 ETAPAS DA PESQUISA	32
3 PERCURSO TEÓRICO.....	36
3.1 CENÁRIOS DA EPT NO BRASIL: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	36
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: da pedagogia do exame à avaliação formativa	44
3.2.2 O modelo de avaliação nos documentos acadêmicos do ifal	55
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
5 PRODUTO EDUCACIONAL	74
5.1 PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	75
5.2 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	77
5.3 VERSÃO FINAL DO PLANO DO PRODUTO EDUCACIONAL	91
5.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A - ENTREVISTA	110
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	111

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvida no domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – *campus* Aracaju, inserida na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, esta pesquisa objetiva investigar as concepções e práticas avaliativas dos docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – *campus* São Miguel dos Campos.

A principal motivação para o desenvolvimento deste estudo partiu do meu contexto profissional e está entrelaçada à busca por compreender como as práticas avaliativas são desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em um curso técnico subsequente e, ao mesmo tempo, como tais práticas se articulam à formação pedagógica de seus professores.

Minha inserção no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deu-se em abril de 2013, quando ingressei no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), ocupando o cargo técnico-administrativo de pedagoga. Na ocasião, fui lotada no *campus* Maragogi. Em abril de 2018, transferi-me para o *campus* São Miguel dos Campos, por meio de um processo de remoção. Neste *campus*, logo nas primeiras oportunidades de reunião pedagógica, conselho de classe e conversas com os professores, observei a necessidade de diálogos referentes aos processos avaliativos decorrentes de questionamentos dos docentes. Nesse ínterim, fui desenvolvendo a inquietação que me levou ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim, em agosto de 2018, pouco tempo após minha chegada ao *campus*, quando surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), percebi a possibilidade de desenvolver um estudo que contemplasse a avaliação da aprendizagem tendo como campo empírico o *campus* São Miguel dos Campos. Desse modo, a pesquisa e o consequente produto educacional constituíam o ensejo para contribuir com o desenvolvimento desse diálogo teórico-prático que se integra à prática pedagógica docente.

Nesse aspecto, abordar a avaliação da aprendizagem no âmbito da EPT implica investigar as concepções que orientam os processos avaliativos no seu contexto e, além disso, suas imbricações com a formação pedagógica dos professores que nela atuam. Entende-se que a mudança no paradigma avaliativo perpassa pela dimensão da formação pedagógica docente, visto que o quadro de professores que

compõem a EPT é constituído de profissionais oriundos de diferentes formações (licenciados, bacharéis e tecnólogos) em virtude das especificidades dessa modalidade de ensino. Logo, para falar de concepções e práticas avaliativas na EPT, é necessário considerar esse contexto e lembrar que nem todos os docentes passaram por um processo de formação pedagógica, o que pode ter implicações em seus processos avaliativos.

A partir desse pressuposto, pesquisei sobre os processos avaliativos desenvolvidos pelos docentes no âmbito do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, tendo como campo empírico de pesquisa o Instituto Federal de Alagoas/*campus* São Miguel dos Campos. Nesse contexto, este estudo buscou responder às seguintes questões de pesquisa: Como os docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no Ifal/*campus* São Miguel dos Campos desenvolvem seus processos avaliativos? Como um minicurso de formação pedagógica sobre avaliação da aprendizagem formativa pode contribuir no processo de produção de saberes docentes no âmbito da EPT?

E assim, o desenvolvimento e aplicação do produto educacional buscou situar a perspectiva teórico-prática da avaliação da aprendizagem formativa juntamente aos docentes por meio do minicurso, incentivando-os a desenvolverem processos avaliativos nessa perspectiva, tendo como parâmetro uma prática educativa transformadora.

Como aporte teórico, partiu-se dos estudos sobre avaliação da aprendizagem desenvolvidos por autores como Fernandes (2009), Guba e Linconl (2011), Hoffmann (2009; 2011; 2014), Luckesi (2011; 2018), Villas Boas (2015; 2017), entre outros. No que tange aos conhecimentos sobre EPT, teve-se como base os estudos de Manfredi (2016), Ortigara (2014), Moura (2010) e Kuenzer (2007).

O objetivo geral do estudo é: Investigar as concepções e práticas avaliativas dos docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – *campus* São Miguel dos Campos. A partir desse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar conhecimentos sobre EPT e avaliação da aprendizagem, a partir de seus aspectos históricos; 2) Analisar as concepções e práticas avaliativas dos docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho; 3) Identificar dificuldades nas práticas avaliativas e suas relações com a formação pedagógica dos professores do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho; 4) Elaborar e aplicar um

minicurso sobre a concepção de avaliação da aprendizagem formativa juntamente aos docentes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, com vistas a incentivar o desenvolvimento de práticas avaliativas nessa perspectiva.

A investigação se ancora em uma análise qualitativa com objetivos exploratórios-descritivos e desenvolvida por meio de um estudo de caso. Suas principais fontes de informação foram entrevistas semiestruturadas aplicadas de forma individualizada, análise documental e questionários abertos utilizados na avaliação do produto educacional.

Em sua estruturação, a dissertação é composta por esta introdução, na qual é apresentada a temática, motivação, questões de pesquisa, objetivos, descrição do produto e, de forma sucinta, a metodologia utilizada, e mais quatro capítulos.

No segundo capítulo, faz-se a descrição detalhada do percurso metodológico delineado para o desenvolvimento do estudo, incluindo o de cada uma de suas etapas.

No terceiro capítulo, com base na literatura especializada, apresenta-se uma breve contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) até a composição da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹ (RFEPECT), tendo como referência a dualidade estrutural que caracteriza essa modalidade de ensino. Igualmente, contextualizam-se aspectos do campo teórico da avaliação da aprendizagem a partir de dois paradigmas: o tradicional e o formativo. Apresenta-se, ainda, a concepção de avaliação presente nos documentos acadêmicos do Ifal.

No quarto capítulo, faz-se a análise e discussão dos dados considerando os objetivos propostos, bem como as questões que norteiam a pesquisa.

O quinto capítulo apresenta o produto educacional planejado e aplicado, assim como os dados de sua avaliação pelos participantes da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais retomam as questões norteadoras da pesquisa fazendo um paralelo com os dados encontrados, como também sugerem-se possibilidades de continuidade da pesquisa diante dos resultados encontrados. Encerra-se com as referências e apêndices.

1 Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, totalizando 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Fonte: Portal MEC, 2020.

1.1 JUSTIFICATIVA

Ao analisar o percurso histórico da avaliação da aprendizagem no âmbito educacional, observa-se que, durante muito tempo, esta foi concebida de forma desarticulada dos processos de ensino e aprendizagem, voltada para a classificação/seleção dos alunos. Tal concepção não responde mais às expectativas de formação dos estudantes no contexto da sociedade contemporânea, frente aos novos paradigmas do conhecimento, contudo, esse modelo ainda persiste na ação prática de muitos educadores (HOFFMANN, 2011).

Assim, discutir avaliação da aprendizagem, especialmente no âmbito da EPT, implica compreender “[...] que o ofício de ensinar se dá de forma articulada e em contextos diversos e ao mesmo tempo singulares. Esse movimento dialético exige do professor atitudes condizentes com cada uma das especificidades encontradas” (HENRIQUE; CARVALHO NETO; BARACHO, 2013, p. 453). Vista como dimensão controversa do sistema escolar, as discussões em torno da avaliação da aprendizagem ainda geram muitas dúvidas e angústias entre docentes e discentes.

Carminatti; Borges (2012), assim como Moretto (2010), destacam a necessidade do desenvolvimento de novos estudos no campo da avaliação da aprendizagem, haja vista que os até então empreendidos estão longe de esgotarem temática tão relevante e, por sua vez, apontam perspectivas para novas investigações com o intuito de contribuir para aprofundar o debate teórico-prático em torno da temática, considerando os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Seguindo essa linha, Rodrigues (2018) destaca que a necessidade de aprofundamento se torna ainda mais relevante e necessária no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino repleta de singularidades, especialmente no que se refere à falta de formação específica para docência em muitos dos que lecionam disciplinas técnicas, bem como as especificidades do público discente que procura um curso técnico subsequente. Nesse cenário, não raro, os docentes carecem de conhecimentos específicos sobre didática e avaliação educacional em suas diferentes dimensões. Assim, explicita-se a necessidade de ações de formação continuada em serviço, tendo em vista minimizar essa lacuna de saberes didático-pedagógicos.

Vale ressaltar que os cursos desenvolvidos na forma subsequente são destinados àqueles que já concluíram o Ensino Médio. Esses cursos têm duração

média de dois anos e, após sua conclusão, o estudante recebe o diploma de profissionalização em nível técnico (BRASIL, 2012). Sendo assim, sua estrutura curricular tem como base componentes curriculares voltados para a formação técnica. Considerando a especificidade desse contexto, o corpo docente de um curso técnico subsequente é composto, majoritariamente, por bacharéis, ou seja, profissionais que não passaram por formação específica para atuação como professores e não vivenciaram estudos teóricos sobre avaliação da aprendizagem em suas graduações.

Por sua vez, os discentes de um curso técnico subsequente são jovens e/ou adultos que, após concluírem o Ensino Médio, buscam aprimorar seus processos formativos por meio de um curso técnico, sendo que, normalmente, parte deles já está inserida no mundo do trabalho. Trata-se de um público que carece de práticas pedagógicas diferenciadas, que inter-relacionem teoria e prática e vão além dos conhecimentos técnicos, concebendo-os como sujeitos de transformação social. O que pressupõe práticas avaliativas que superem o foco restrito na obtenção de notas e no binômio aprovação/reprovação, buscando cultivar no discente o hábito de refletir criticamente sobre sua aprendizagem, tornando-o corresponsável pelo processo de avaliação.

Nesse sentido, um dos desafios da EPT na contemporaneidade é:

[...] dispor de professores e alunos com perfis alinhados com as novas concepções pedagógicas – que requerem atores ativos, construtores de conhecimento, investigadores, flexíveis ao novo, questionadores, críticos, criativos, dispostos a aprender continuamente e a reformar o pensamento (REHEM, 2009, p. 59 apud MENDONÇA, 2014, p. 53).

Seguindo essa perspectiva, acredita-se que a avaliação formativa se torna uma alternativa didático-pedagógica mais viável. Diante disso, dada a necessidade de se evidenciar a discussão dessa temática, realizou-se um levantamento da produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), utilizando como parâmetro os descritores “avaliação da aprendizagem” e “avaliação da aprendizagem na educação profissional”, considerando o recorte temporal compreendido entre os anos de 2009 a 2019, período que marca a institucionalização dos Institutos Federais (IFs).

De igual modo, fez-se em dois Grupos de Trabalho (GT) a pesquisa dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): GT08 - Formação de professores e

GT04 – Didática; no mesmo recorte temporal, com a intenção de identificar os estudos que tratam dessa temática, bem como sua discussão no contexto da EPT na última década.

Na plataforma da CAPES, os resultados apontam o crescimento dos estudos sobre avaliação da aprendizagem na última década, evidenciando a relevância do assunto nas discussões educacionais. Entretanto, no que diz respeito ao debate da temática no âmbito da EPT, foram encontrados apenas dois estudos (tabela 1) no recorte temporal demarcado, evidenciando a lacuna acadêmica de investigações dos processos avaliativos nesse contexto.

Tabela 1 – Teses e Dissertações na Plataforma Capes (2009 - 2019) – Expressão Exata

Ano	avaliação da aprendizagem	avaliação da aprendizagem na educação profissional
2009	36	1
2010	43	0
2011	59	0
2012	53	0
2013	78	0
2014	102	0
2015	129	0
2016	105	1
2017	113	0
2018	106	0
2019	55	0
Total	879	2

Fonte: Levantamento realizado pela própria pesquisadora (2019).

Os dois estudos encontrados referentes ao descritor “Avaliação da aprendizagem na educação profissional” trataram da avaliação no contexto de cursos técnicos na área da saúde em instituições da rede pública estadual, conforme informações sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Profissional encontradas na Plataforma Capes (2009 – 2019) – (continua)

Autor/ano	Título da pesquisa	Programa/Instituição
MORAES (2009) (Dissertação)	Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional: um estudo da Escola Técnica do SUS Prof ^a . Ena de Araújo Galvão	Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Profissional encontradas na Plataforma Capes (2009 – 2019) – (conclusão)

BARBOSA NETA (2016) (Dissertação)	Avaliação da aprendizagem na educação profissional integral em enfermagem	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde, Universidade Estadual do Ceará
---	--	---

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2019).

Esse levantamento explicita a carência de estudos sobre avaliação da aprendizagem no âmbito da EPT e mais especificamente no contexto da RFEPCT. Assim, evidencia-se a relevância acadêmica, pedagógica e social de mais estudos na área, com o intento de produção de novos conhecimentos que dialoguem com as demandas dos processos avaliativos e da formação pedagógica docente no âmbito da EPT.

Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para o avanço de tais discussões neste campo, ao empreender a investigação de concepções e práticas avaliativas no âmbito de um curso técnico subsequente, analisando suas relações com a formação pedagógica dos docentes para essa modalidade de ensino.

Considerando a baixa produção acadêmica sobre avaliação na EPT revelada pela busca geral conforme os descritores indicados, resolveu-se realizar a leitura do título dos oitocentos e setenta e nove estudos encontrados, no intuito de verificar se havia mais pesquisas no âmbito da EPT não detectadas pelos descritores utilizados. A incursão demonstrou que alguns títulos não deixavam claro o nível e/ou modalidade de ensino pesquisada, nesses casos optou-se por ler os resumos. Assim, pela leitura dos títulos e de alguns resumos, foi possível verificar que os estudos desenvolvidos sobre avaliação da aprendizagem abrangeram os diferentes níveis e modalidades de ensino, na última década, contemplando investigações na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior (a maioria), Educação de Jovens e Adultos e Educação em ambientes virtuais.

Outrossim, verificou-se a existência de mais dezesseis pesquisas que apontam estudos do tema no contexto da EPT conforme apresentado na tabela 2, além daquelas já elencadas na tabela 1 que, neste momento, não foram contabilizados novamente. Assim, contabilizando os resultados das duas buscas totalizam-se dezoito estudos sobre o tema em tela.

Tabela 2 – Teses e Dissertações na Plataforma Capes (2009 - 2019) – Leitura do título e/ou resumo

Ano	Avaliação da aprendizagem na educação profissional
2009	0
2010	1
2011	1
2012	1
2013	0
2014	1
2015	2
2016	3
2017	1
2018	3
2019	3
Total	16

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2019).

Desses dezesseis estudos encontrados, foram identificadas pesquisas que enfocam a avaliação na perspectiva discente (1), avaliação no âmbito do PROEJA (1), avaliação na perspectiva da gamificação (1), avaliação relacionada ao modelo de educação integral (1), avaliação relacionada ao procedimento simulado (1) e mais três estudos que não foi possível identificar o foco por serem publicações anteriores à Plataforma Sucupira.

Ademais, foram identificadas oito pesquisas que, guardadas as devidas especificidades, apresentam certas semelhanças com a pesquisa aqui proposta ao discutirem concepções e práticas avaliativas dos docentes no âmbito da EPT. Todas tiveram como campo de pesquisa algum Instituto Federal (IF), sendo cinco em cursos técnicos integrados e três em cursos técnicos subsequentes e/ou concomitantes, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na percepção docente no âmbito da EPT - Plataforma Capes (2009 – 2019). Leitura do título e/ou resumo. (continua)

Autor/ano	Título da pesquisa	Instituição	Curso (s) envolvido (s) na pesquisa
MENDONÇA (2014)	Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas	Universidade Estadual de Londrina	Subsequente e Concomitante
PRATES (2015)	A avaliação no ensino técnico integrado: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO - câmpus vilhena'	Universidade Federal de Rondônia	Integrado

Quadro 2 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem na percepção docente no âmbito da EPT - Plataforma Capes (2009 – 2019). Leitura do título e/ou resumo. (conclusão)

CASTILHO (2016)	A avaliação no Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama: Limites, impasses, desafios sobre o processo ensino-aprendizagem	Universidade Norte do Paraná	Subsequente e Concomitante
COELHO (2016)	Avaliação da aprendizagem escolar: um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso técnico em agropecuária do IFRO/campus Colorado do Oeste	Universidade Federal de Rondônia	Integrado
LIMA (2018)	Avaliação da aprendizagem: contextos e as concepções dos docentes do IFMT câmpus São Vicente	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Integrado
RODRIGUES (2018)	Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: diálogos com a formação humana integral	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Integrado
OLIVEIRA (2019)	Avaliação da aprendizagem na visão dos docentes que atuam no curso técnico de enfermagem do IFNMG-campus Araçuaí	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Subsequente
SILVA (2019)	Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Integrado

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2020).

A partir desse levantamento, destaca-se o estudo de Mendonça (2014) que investigou as dificuldades em práticas avaliativas dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio na forma concomitante ou subsequente, em um *campus* do Instituto Federal de São Paulo. Os resultados assinalam que tanto na percepção docente quanto discente coexistem duas vertentes de avaliação: uma baseada na verificação com foco no produto final e outra como processo integrante do ato educativo.

De acordo com o referido estudo, as duas maiores dificuldades encontradas pelos docentes em suas práticas avaliativas foram a falta conhecimentos pedagógicos, incluindo os saberes teóricos sobre avaliação e as singularidades do ensino técnico de nível de médio que exigem do professor a articulação de saberes técnicos, pedagógicos e do mundo do trabalho inter-relacionando-os às suas práticas avaliativas. Dadas essas dificuldades os docentes acabam reproduzindo práticas avaliativas para medir o conhecimento conforme vivenciaram enquanto alunos (MENDONÇA, 2014).

Por sua vez, Coelho (2016) investigou as concepções e práticas avaliativas dos docentes das disciplinas técnicas do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal de Rondônia, *campus* Colorado do Oeste. Os resultados apontam a predominância da avaliação com características classificatórias, prevalecendo a utilização de provas escritas como procedimento avaliativo. Destacam, ainda, a premência da formação continuada envolvendo a temática da avaliação para o grupo de professores participantes da pesquisa, com o intuito de contribuir para a mudança das atuais práticas avaliativas.

De forma semelhante, Castilho (2016), ao investigar as concepções e práticas pedagógicas da avaliação no Instituto Federal do Paraná (*campus* Umuarama) com docentes que atuam em cursos subsequentes e concomitantes, constatou que a ausência de conhecimento pedagógico específico sobre o processo de avaliação tem reflexos diretos nas práticas destes. Nesse sentido, observa-se a problemática de formação docente entrelaçada aos processos avaliativos. Desse modo, a formação continuada pode constituir importante estratégia para constituição de saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem no âmbito da EPT.

Já Prates (2015) desenvolveu um estudo que buscou caracterizar a prática avaliativa dos docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, *campus* Vilhena, com o objetivo de construir coletivamente uma proposta de avaliação da aprendizagem que subsidiasse a prática pedagógica. Nesse intuito, foi formado um grupo cooperativo que construiu uma proposta de avaliação em uma perspectiva mediadora para subsidiar as práticas pedagógicas e contribuir para minimizar o índice de evasão escolar no campus.

A proposta construída foi composta por diversas ações com a participação dos diferentes segmentos envolvidos no processo educativo, como Serviço de Psicologia, Assistência Social, Pedagogos, Coordenadores de Curso e Coordenação de Biblioteca. As ações foram agrupadas em três segmentos: ações referentes à sala de aula, ações referentes aos demais setores da instituição e ações referentes à gestão da instituição. No que tange às ações relacionadas à atividade docente foram destacadas as seguintes: a) planejamento interdisciplinar, b) revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, c) oferta de recuperação contínua, paralela ao processo, d) ampliação do grupo de estudos, e) efetivação das atividades diversificadas (PRATES, 2015).

Lima (2018) investigou as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos

docentes que atuam no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, *campus* São Vicente. Os resultados indicam que as práticas avaliativas dos docentes refletem uma tendência de avaliação classificatória.

Rodrigues (2018) objetivou compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua articulação com a formação humana integral, entendida como a que diz respeito ao desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, política e estética, com vistas à emancipação das pessoas. O Estudo comprovou que para se obter resultados positivos da avaliação da aprendizagem é necessário buscar seu caráter formativo.

Silva (2019) investigou se as práticas avaliativas da aprendizagem proposta aos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática e Controle Ambiental do IFPA/*campus* Industrial de Marabá-IFPA/CIM traduzem a concepção de currículo integrado e contribuem para a melhoria do processo de construção do conhecimento. O resultado demonstra que o currículo integrado é concebido apenas como junção entre a formação propedêutica e a profissional e que o planejamento das ações educativas se dá de forma isolada. Já a avaliação da aprendizagem é associada à noção de verificação.

Oliveira (2019) objetivou compreender a visão dos docentes do curso Técnico de Enfermagem do IFNMG-*campus* Araçuaí sobre as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem do educando. O estudo mostra que estes docentes, que têm como base a formação em enfermagem, não tiveram formações sobre o processo de avaliação quando se inseriram na docência nem vivenciaram estudos sobre docência em suas graduações, desse modo, aprenderam a avaliar os estudantes na prática em meio aos desafios de suas experiências cotidianas.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui um percurso formativo no qual o professor tem a oportunidade de refletir sobre seus saberes constituídos e reformulá-los à luz das contribuições teórico-pedagógicas, isto é, a formação continuada possibilita a mediação do conhecimento e, no que tange à avaliação da aprendizagem, contribui para a compreensão docente de que “a tarefa do educador é mediar a relação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, de modo que os educandos se transformem em sujeitos de construção e reconstrução do saber”

(HENRIQUE; CARVALHO NETO; BARACHO, 2013, p. 456).

Em relação aos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd (tabela 3), observou-se lacuna acadêmica semelhante ao levantamento na Plataforma Capes, ratificando que as produções sobre a temática ainda são poucas diante de toda a complexidade que envolve o ato avaliativo e as necessidades formativas dos docentes da educação básica de modo geral e, em específico, da EPT. Vale ressaltar que não houve Reunião Nacional da ANPEd em 2018. Por sua vez, os dados referentes ao ano de 2010 não estavam disponíveis no site do evento.

Tabela 3 – Trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED (2009 – 2019)

Ano	GT 08 - Formação de professores	Avaliação da aprendizagem	GT 04 – Didática	Avaliação da aprendizagem
2009	21	0	12	0
2011	22	0	13	1
2012	22	0	21	1
2013	18	0	09	0
2015	36	0	15	2
2017	23	1	14	0
2019	23	0	23	1
Total	160	1	102	5

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2019).

Como se pode observar, no GT de Formação de Professores verificou-se apenas um estudo na área de avaliação. Este foi desenvolvido por Oliveira (2017), no qual a autora buscou identificar traços do debate em torno da avaliação educacional na formação dos professores da educação básica no âmbito das discussões propostas pelo GT08 no período de 2005 a 2015. De acordo com o referido estudo, nenhum dos 335 textos publicados no período demarcado teve por objetivo discutir a avaliação educacional no contexto da formação de professores.

No GT Didática foram desenvolvidos cinco estudos que pautam a avaliação da aprendizagem, entre os anos 2009 a 2019. Dentre estes, não houve estudo sobre o tema no contexto da EPT. Assim, conforme os levantamentos realizados, na última década os estudos sobre avaliação têm crescido, refletindo a importância das contribuições científicas para esse campo do saber. Contudo, de modo geral, as discussões ainda não se pautaram sobre as necessidades formativas dos docentes em relação à avaliação da aprendizagem e, em especial, dos que lecionam na EPT. Desse modo, há uma lacuna de estudos acadêmicos nessa área de investigação.

Face ao exposto, o desenvolvimento desta pesquisa busca contribuir para esse debate de relevância acadêmica, pedagógica e social, ao propor uma investigação sobre as concepções e práticas avaliativas dos docentes, no âmbito de um curso técnico subsequente, assim como deixar, como produto educacional, um minicurso sobre avaliação da aprendizagem formativa, haja vista as especificidades e necessidades formativas dos professores que atuam na EPT, conforme apontam os estudos até então desenvolvidos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia diz respeito ao caminho a ser percorrido no processo de pesquisa para construção do conhecimento científico (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, abrange métodos, técnicas e instrumentos, a definição dos sujeitos e do *lócus* da pesquisa, a orientação teórica, entre outros aspectos necessários para obtenção científica dos resultados pretendidos.

A partir das questões de pesquisa e dos objetivos traçados, definiu-se a metodologia a ser seguida. Nesse sentido, o quadro 3 apresenta resumidamente o delineamento metodológico que caracteriza esse estudo.

Quadro 3 – Desenho da pesquisa

Abordagem	Qualitativa
Procedimento	Estudo de Caso
Lócus da pesquisa	Ifal - <i>campus</i> São Miguel dos Campos
População/Universo	Professores do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho
Amostra	10 docentes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho
Instrumentos de coleta de dados	Entrevistas, análise documental e questionário
Etapas	3 etapas
Método de análise de dados	Análise de Conteúdo
Produto Educacional	Minicurso: A concepção de avaliação da aprendizagem formativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2020).

A partir das características explicitadas no quadro 3, este capítulo situa detalhadamente os caminhos delineados no desenvolvimento da pesquisa, assim, na seção 2.1 descreve-se a abordagem e procedimento utilizados; na seção 2.2 situa-se o *lócus*, população e amostra; na seção 2.3 detalha-se os instrumentos de coleta de dados e o método de análise utilizados; por fim, na seção 2.4 são descritas as etapas desenvolvidas.

2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTO

Quanto à abordagem, esta pesquisa situa-se em uma perspectiva qualitativa. Esse tipo de pesquisa volta-se para os aspectos não quantificáveis da realidade,

captados na dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Partindo desse pressuposto, este estudo pautou-se em informações não mensuráveis, considerando a vivência empírica dos sujeitos envolvidos e seus aspectos subjetivos na busca pela compreensão do objeto estudado.

Conforme sublinhado por Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos fenômenos a partir de seu universo de significados, considerando a complexidade das relações, dos processos. É nessa perspectiva que este estudo se desenvolve, buscando compreender o objeto de pesquisa em sua riqueza contextual e não por meio da quantificação.

Trata-se ainda de uma pesquisa aplicada do tipo estudo de caso com objetivos exploratórios/descritivos.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (YIN, 2003, p. 32).

Nesse sentido, os dados levantados dizem respeito a uma realidade específica aqui contextualizada, àquela vivenciada pelos professores do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL/*campus* São Miguel dos Campos. Tais dados serviram de base para a elaboração e aplicação do produto educacional no formato de minicurso sobre avaliação formativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Enquanto estudo de caso, conforme afirmam Ludke e André (2015), caracteriza-se por sua singularidade, busca a descoberta, ressalta a interpretação contextualizada, retrata a realidade de forma aprofundada, busca uma variedade de fontes e apresenta diferentes pontos de vista, considerando seus aspectos contraditórios no intuito de compreensão da realidade apreendida.

2.2 LÓCUS, POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas/*campus* São Miguel dos Campos (quadro 4), onde funciona, provisoriamente, nas dependências da Escola Municipal Mário Soares, localizada na cidade de São Miguel dos Campos/Alagoas. As atividades acadêmicas do *campus* foram iniciadas em 08 de setembro de 2010, com a realização da aula inaugural da primeira turma do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho (IFAL, s/d). A entrada no curso é semestral com 40 (quarenta)

alunos por turno (vespertino e noturno) e dois processos seletivos por ano. Até a atualidade apenas esse curso é ofertado no *campus*.

Quadro 4 - Caracterização do lócus de pesquisa

Instituição/campus	Curso ofertado/turno	Corpo discente	Corpo Técnico-Administrativo	Corpo docente	Tipo de vínculo dos docentes
IFAL campus São Miguel dos Campos	Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho	312 alunos ²	21 servidores	15 (quinze) professores	Professor Efetivo: 13
	Vespertino e Noturno				Professor Substituto: 02

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, a partir de dados do IFAL (2020).

A escolha do local de investigação apoia-se no pressuposto da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa como sendo algo essencial para o desenvolvimento do estudo, construção e avaliação do produto, igualmente, considerou-se a especificidade da formação dos seus professores, majoritariamente, representada por não licenciados. Nesse cenário, o *campus* São Miguel dos Campos constitui o local de trabalho da pesquisadora, prenhe das inquietações que levaram ao desenvolvimento da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa carregada de subjetividade e que envolve uma interação entre a pesquisadora e a situação estudada, requerendo o devido cuidado para separar o papel da pesquisadora e da profissional, no desenvolvimento do estudo. Assim, constituiu um desafio para a mesma se afastar das ideias preconcebidas para não se deixar levar pelas próprias opiniões e, dessa maneira, chegar a uma compreensão mais clara e fidedigna da realidade, por meio das pistas e indícios revelados pelo estudo

Os estudos sobre avaliação no contexto da EPT, especialmente aqueles que retratam as concepções e práticas dos docentes, conforme já detalhados no quadro 2 (seção 1.1), demonstram a necessidade de maiores debates na área, principalmente no âmbito de um curso subsequente, dada a constatação que grande parte dos professores que lecionam nesse tipo de curso não tem formação específica para atuação docente. De modo geral, são bacharéis em determinada área do

² Dados referentes ao período letivo 2020.1

conhecimento exercendo a docência sem antes terem construído conhecimentos sistematizados sobre esta e sobre a avaliação da aprendizagem. Tal característica explicita uma demanda por diálogos sobre avaliação, o que denota a viabilidade deste estudo bem como a relevância do produto educacional desenvolvido.

Nesse cenário, a população ou universo da pesquisa é constituída pelos docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, no *campus* São Miguel dos Campos, composta por catorze professores no período de realização da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a determinação da população consiste em especificar o conjunto de pessoas, coisas ou fenômenos que serão pesquisados a partir de alguma característica comum apresentada. Nesse estudo, considerou-se a atividade docente como elemento comum ao grupo pesquisado. Assim, embora alguns participantes ocupem cargos de gestão como Direção Geral, Direção de Ensino e Coordenação de Curso, não foi feita tal distinção no detalhamento, pois estes mantêm a atividade docente.

Por sua vez, a amostra é composta por parte da população ou do universo pesquisado, tomada como representativa na produção de informações acerca do objeto de estudo (GERHARDT et al, 2009). Assim, a partir da população supracitada, utilizando-se do tipo de amostragem não probabilística por acessibilidade ou conveniência, ou seja, aquela em que “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94), obteve-se uma amostra de dez professores, que participaram das diferentes etapas da pesquisa. Em observância aos protocolos éticos da pesquisa científica, para preservar a identidade dos participantes utilizou-se a letra “P” seguida de uma numeração de zero (0) a dez (10) para identificar cada um dos professores. Desse modo, referir-se-á aos participantes identificando-os como P01, P02, P03 e assim sucessivamente, conforme detalhado no quadro 5.

Quadro 5 - Participantes da pesquisa (continua)

Participante	Graduação	Pós-graduação	Natureza do cargo ocupado	Tempo de atuação docente na EPT	Possui curso de Formação Pedagógica para graduado
P01	Tecnológico	Mestrando	substituto	2 anos	Não

Quadro 5 - Participantes da pesquisa (conclusão)

P02	Bacharelado	Mestrado	efetivo	5 anos	Não
P03	Bacharelado	Mestrado	efetivo	6 anos	Não
P04	Bacharelado	Doutorado	efetivo	7 anos	Não
P05	Bacharelado	Mestrado	efetivo	6 anos	Não
P06	Bacharelado	Mestrado	efetivo	11 anos	Não
P07	Bacharelado	Mestrado	efetivo	7 anos	Não
P08	Bacharelado	Doutorado	efetivo	2 anos	Não
P09	Bacharelado	Doutorado	efetivo	6 anos	Não
P10	Bacharelado	Mestrado	efetivo	6 anos	Não

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, a partir de dados do Ifal e dos participantes (2020)

Para chegar à composição da amostra, primeiro foi realizado contato por *e-mail* com todos os docentes do *campus*. A opção pela utilização do *e-mail* ocorreu por se considerar que uma abordagem presencial poderia, de algum modo, impelir a aceitação dos participantes por serem colegas de trabalho da pesquisadora. Por outro lado, trata-se de uma ferramenta de comunicação comumente utilizada no *campus*. Assim, por *e-mail*, cada um ficou livre para manifestar interesse ou não em participar do estudo. A mensagem do *e-mail* constituía em um convite para participação voluntária na pesquisa, explicitando o tema, programa, motivação, objetivo geral, metodologia e produto educacional proposto. Caso concordasse em participar do estudo, o docente deveria responder afirmativamente ao *e-mail* enviando, também, as seguintes informações: a) graduação, b) tempo de atuação como docente, c) tempo de atuação docente na EPT e d) indicação de dia/horário para realização da entrevista.

As respostas aos *e-mails* ocorreram em tempos diferentes. Quatro docentes responderam imediatamente aceitando participar da pesquisa, outros quatro manifestaram interesse verbalmente para a pesquisadora e dois só responderam após um mês de envio, frisando em suas respostas que não haviam visualizado o convite

em tempo hábil. Uma vez manifestada a disponibilidade e interesse para participação no estudo, foi combinado com os docentes o local e horário para realização das entrevistas conforme indicação prévia no *e-mail* e cada encontro foi agendado de acordo com a disponibilidade dos participantes. Cumpre ressaltar que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, todas presencialmente.

2.3 OS DADOS DA PESQUISA

Para a coleta dos dados da pesquisa, além da análise documental dos normativos de ensino institucionais do Ifal como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), Normas de Organização Didática e Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho (PPC), foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) e questionários abertos (Apêndice B) juntamente aos participantes da pesquisa.

Segundo Gerhardt et al (2009), o uso de entrevistas possibilita a obtenção de informações a partir de um contexto específico, de acordo com a percepção do indivíduo, considerando as peculiaridades e vivências de cada um. Por sua vez, Marconi e Lakatos (2010, p. 198) destacam que a entrevista “dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos”. Seguindo esse caminho, por meio das entrevistas foi possível coletar as informações relativas às concepções e práticas avaliativas dos docentes, buscando os sentidos atribuídos à avaliação e suas relações com as especificidades do percurso formativo docente no âmbito da EPT.

Triviños (2013) afirma que a entrevista semiestruturada parte de questões básicas que foram formuladas a partir de estudos teóricos prévios sobre o fenômeno em pauta, em seguida, “[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 2013, p.148). Assim, com o uso da entrevista semiestruturada buscou-se a participação dos sujeitos com base na contextualização de suas compreensões em torno da avaliação da aprendizagem, considerando o movimento real de sua concretude no cotidiano de suas atividades docentes a partir das questões iniciais propostas na entrevista.

Considerando os aspectos éticos que norteiam a pesquisa científica, antes de cada entrevista foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para ciência, assinatura e dirimir possíveis dúvidas. Igualmente, foi solicitada a permissão para gravar as entrevistas. Tal procedimento proporcionou a posterior descrição e análise dos dados.

Por sua vez, os questionários foram utilizados para realizar a avaliação do produto educacional pelos participantes. De acordo com Gerhardt *et.al* (2009, p. 69), a utilização do questionário “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Dessa forma, por meio dos questionários foi possível coletar informações relativas à avaliação dos participantes a respeito do minicurso sobre avaliação da aprendizagem formativa no contexto da EPT. Tais dados consubstanciaram a análise da contribuição formativa almejada com o desenvolvimento do produto educacional.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), com base em Esteves (2006). Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é uma técnica que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com vistas à inferência de conhecimentos relativos às suas condições de produção (BARDIN, 2011), desse modo, a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50, grifo da autora).

Nessa perspectiva, buscou-se compreender como os sujeitos participantes da pesquisa concebem os sentidos e objetivos da avaliação no bojo das práticas pedagógicas, bem como, as contribuições do produto educacional desenvolvido na constituição dos saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem e mais especificamente sobre avaliação formativa no cerne dos processos de ensino e aprendizagem, no âmbito da EPT.

2.4 ETAPAS DA PESQUISA

De modo geral, o desenvolvimento da pesquisa envolveu diferentes etapas que compõem os caminhos percorridos com vistas ao alcance dos objetivos propostos, conforme disposto no quadro 6.

Quadro 6 – Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição sucinta	Período	Objetivos da pesquisa relacionados
1 ^a	Revisão de literatura sobre EPT e avaliação da aprendizagem. Estudo da avaliação nos documentos acadêmicos do Ifal	Fevereiro a setembro/2019* *(Perpassou todas as etapas)	Objetivo específico 1
2 ^a	Aplicação das entrevistas e análise dos dados	Outubro/2019 a janeiro/2020	Objetivo específico 2 Objetivo específico 3
3 ^a	Planejamento, aplicação e avaliação do produto educacional	Janeiro a Julho/2020	Objetivo específico 4

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2020).

Conforme sintetizado no quadro 6, na primeira etapa foi realizada uma revisão de literatura referente à avaliação da aprendizagem e Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à apropriação da fundamentação teórica das dimensões abarcadas por este estudo. Nessa etapa, além da estruturação do projeto de pesquisa, foram realizados levantamentos sobre outros estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico abrangendo a temática estudada. Assim, foi possível observar como o debate científico vem sendo desenvolvido sobre o tema, nesse caso, observou-se a carência de estudos sobre avaliação no âmbito da EPT. Cumpre ressaltar que embora essa constitua a etapa inicial, a revisão bibliográfica perpassa todo o processo de desenvolvimento da pesquisa e produto educacional.

Ainda na primeira etapa, buscou-se revisitar como a avaliação é retratada nos documentos acadêmicos do IFAL, quais sejam: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), as Normas de Organização Didática e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho (PPC).

Na segunda etapa, após a devida aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Sergipe (IFS), foram iniciadas as entrevistas que propiciaram a coleta de dados sobre as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes participantes do estudo abrangendo as perspectivas teórico-práticas e dificuldades que constituem o processo avaliativo desenvolvido por eles. Nessa fase, considerando os dados colhidos nas entrevistas, bem como a fundamentação teórica levantada anteriormente, iniciou-se a análise dos dados, a qual consubstanciou a fase seguinte, isto é, a elaboração e aplicação do

produto educacional.

A terceira etapa foi composta pela elaboração final do produto educacional e sua aplicação. Nesta, considerando a análise dos dados, foi possível planejar o minicurso com vistas a abranger além do referencial teórico levantado, algumas questões propostas pelos entrevistados em suas falas, buscando atender às necessidades formativas dos docentes explicitadas nas entrevistas. Assim sendo, foi organizado e ministrado um minicurso sobre avaliação da aprendizagem para os docentes participantes da pesquisa. Sua aplicação teve como base a reflexão teórico-prática sobre avaliação da aprendizagem formativa com os professores, contextualizando seus aspectos teórico-conceituais de acordo com o referencial teórico assumido neste estudo e relacionando-os com a perspectiva preconizada nos documentos acadêmicos do Ifal, assim como, a realização de oficinas.

Em síntese, o minicurso foi estruturado em cinco encontros com duração de duas horas cada um, abrangendo a realização de diferentes atividades, a saber: no primeiro encontro, 1) Breve contextualização da avaliação da aprendizagem, 2) A avaliação na LDB, DCNEPTNM e documentos acadêmicos do IFAL, 3) Avaliação classificatória *versus* avaliação formativa, 4) Apresentação da Taxonomia de Bloom, 5) Oficina (Classificação e elaboração de objetivos de aprendizagem de acordo com a Taxonomia de Bloom).

No segundo encontro, 1) Apresentação sobre a relação entre planejamento/objetivos/avaliação, 2) Apresentação e análise de matrizes de referências (objetivos de aprendizagem), 3) Apresentação sobre elaboração de questões (estruturação), 4) Realização de oficina (elaboração de matriz de referência e questões, a partir de um componente curricular ministrado).

No terceiro encontro, 1) Apresentação e discussão da autoavaliação como procedimento avaliativo, 2) Relatos de experiências.

Já no quarto encontro, 1) Roda de conversa sobre atividades avaliativas desenvolvidas contextualizando seus objetivos, vocabulário, organização, formas de correção e análise realizada, 2) Debate a partir da questão “Como a avaliação não deve ser?”

E no quinto e último encontro, 1) Contextualização da avaliação na LDB, DCNEPTNM e documentos acadêmicos do IFAL, 2) Procedimentos avaliativos: mapa conceitual e portfolio, 3) Debate a partir da questão “Avaliar é se comprometer com a aprendizagem dos discentes”, 4) Análise do minicurso na percepção dos participantes.

Ao término da aplicação do produto, foi solicitado aos participantes que realizassem sua avaliação por meio da aplicação de questionário aberto enviado para seus *e-mails* utilizando o *Google Forms*. Nesse aspecto, o objetivo foi conhecer a opinião dos docentes em relação ao produto e possíveis contribuições para suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Por fim, de posse das respostas aos questionários buscou-se sua análise sucinta e a finalização do texto da dissertação, inclusive, com o detalhamento da estrutura, organização e aplicação do produto educacional.

3 PERCURSO TEÓRICO

Considera-se que abordar a temática da avaliação da aprendizagem no contexto da EPT implica contextualizar o percurso evolutivo da Educação Profissional, assim como situar o campo teórico da avaliação da aprendizagem.

No que se refere à sistematização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, é importante ressaltar a dualidade estrutural, que se caracteriza desde seus primórdios, concernente à relação entre formação geral e formação profissional, refletindo a inter-relação dos processos de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial e as políticas educacionais.

Por sua vez, o campo teórico da avaliação da aprendizagem é marcado por divergências teórico-epistemológicas a partir de dois paradigmas: tradicional e formativo. No modelo tradicional, a avaliação é compreendida como sinônimo de medida e utilizada como mecanismo de classificação/exclusão dos sujeitos aprendizes. Na perspectiva teórica do paradigma formativo, seus autores propõem que a avaliação seja diagnóstica, emancipatória, dialógica, mediadora, entre outras nomenclaturas, todas a partir da mesma matriz teórico-conceitual de uma avaliação que se dá para melhorar as aprendizagens e o ensino.

Destarte, Luckesi (2011) destaca a necessidade de aprender a avaliar como ação diagnóstica com vistas à intervenção pedagógica, assumindo a avaliação como ação inclusiva, fundamentada no princípio político-social de estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente.

Nesse contexto, ao situar cada uma dessas abordagens que perpassam a problemática deste estudo, o objetivo deste capítulo é elucidar conhecimentos sobre EPT e avaliação da aprendizagem, a partir de seus aspectos históricos. Nesse intuito, a seção seguinte busca contextualizar os caminhos da EPT no Brasil.

3.1 CENÁRIOS DA EPT NO BRASIL: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Historicamente, a Educação Profissional no Brasil surge a partir de uma lógica utilitarista e assistencialista destinada aos “desvalidos da fortuna” e alinhada à perspectiva economicista, evidenciando “[...] uma visão moralista de trabalho e assistencialista de educação” (FRANCO, 2008, p. 51), assim, “destinava-se aos pobres, desfavorecidos e desvalidos de sorte, ‘salvando-os’ das mazelas do mundo”

(COSTA, 2012, p. 42). Essa visão se traduziu na dualidade estrutural sob a qual foi se delineando sua organização e oferta ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, reflete a cisão de uma sociedade de base escravocrata, caracterizada pela divisão de classes, na qual os percursos escolares dos indivíduos estavam delimitados à sua origem social (MOURA, 2010). Ao considerar o processo evolutivo das políticas públicas de desenvolvimento da Educação Profissional no país, Moura (2010) assinala que, desde seus primórdios, a história da EP é marcada pela dualidade estrutural, na qual às elites destina-se a formação propedêutica e à classe trabalhadora direciona-se a formação profissional. Essa abordagem é corroborada por Franco (2008, p.48) ao afirmar que:

O Brasil que é, historicamente, uma sociedade dual, com marcantes diferenças entre as classes trabalhadoras subalternas e as elites dirigentes, organizou seus sistemas de ensino estabelecendo divisão e hierarquia entre as disciplinas e técnicas que preparam para o trabalho e as que formam segundo a cultura geral das humanidades, da filosofia e das letras.

Nesse processo histórico, ora a oferta da educação profissional se deu em separado da educação básica, ora ocorreu de forma articulada. Tais tensões e conflitos de cunho político-ideológico são explicitados, inclusive, nos diversos dispositivos legais que marcaram as políticas públicas educacionais voltadas para esta área ao longo da história. De modo geral, as disputas oscilam entre, por um lado, uma formação unilateral, voltada especificamente às demandas produtivas e, por outro lado, uma formação integrada, *omnilateral*³, centrada na unidade ontocriativa entre trabalho e educação⁴.

De modo geral, a sistematização da Educação Profissional é demarcada pelo Decreto nº 7. 566, de 23 de setembro de 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). Na ocasião, totalizavam 19 escolas, sendo uma em cada capital das unidades da federação, em consonância com a organização geopolítica do país, na época.

³ Termo que remete a educação em Marx. Nesse sentido, se refere a uma formação que abrange as diversas dimensões do ser social, incluindo os aspectos morais, éticos, intelectuais, artísticos, afetivos, do fazer prático, entre outros. Assim, preconiza uma formação humana integral, multilateral, que se opõe a formação unilateral pautada pela perspectiva do trabalho alienado, pela divisão do trabalho, pela reificação (SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 284-292).

⁴ Tanto o trabalho quanto a educação ocorrem em uma dupla perspectiva. O trabalho tem um sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental da vida humana; e tem formas históricas, socialmente produzidas, particularmente, no espaço das relações capitalistas (Lukács, 1978 apud FRANCO, 2008). A educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado, da produção capitalista, nem sempre convergentes com o seu sentido fundamental (FRANCO, 2008).

Em Alagoas, instalou-se, inicialmente, na Rua Conselheiro Lourenço de Albuquerque, Centro de Maceió, no dia 21 de janeiro de 1910. Para o início das aulas, foram montadas oficinas de serralharia, marcenaria, fundição e sapataria. Além desses ofícios, ensinava-se o curso primário e o curso de desenho. Ao longo do tempo, a referida Escola passou por vários processos de transformação e recebeu diferentes denominações: Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas (1909 a 1937), Liceu Industrial de Maceió (1937 a 1961), Escola Industrial Deodoro da Fonseca e Escola Industrial Federal de Alagoas (1961 a 1967), Escola Técnica Federal de Alagoas (1967 a 1999), Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (1999) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (2008). Atualmente o Ifal compõe-se por 16 *campi* distribuídos pelo Estado, além da Reitoria, localizada em Maceió (IFAL, 2013).

Ao retratar a institucionalização das EAA, Manfredi (2016, p. 61) aponta que:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse [...]

Destarte, era perceptível no Decreto nº 7. 566/1909, assim como em outros dispositivos legais que o sucederam, que a educação profissional era caracterizada por forte elemento sociocultural de caráter utilitarista, refletindo as representações sobre a noção de trabalho assentada no modelo de organização escravocrata sob o qual o país se estruturou, no qual “[...] o emprego da mão de obra escrava acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistia em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2016, p. 51). Essas representações refletiram nos processos de distinção social desenvolvidos no período colonial e implicaram na forma como o sistema educacional brasileiro foi se estruturando ao longo do tempo. Para ilustrar a forma preconceituosa como a educação profissional é concebida em sua gênese, basta lembrar que os cursos profissionais não possibilitavam aos seus egressos o acesso ao ensino superior.

Desde então, em seu percurso evolutivo, as EAA passaram por diferentes alterações de denominação, organização e funcionamento, tendo como mote os diferentes interesses socioeconômicos circunscritos em cada contexto histórico. Assim, em 1937, na esteira do processo de industrialização que se buscava impulsionar no país, as EAA foram transformadas em Liceus Industriais, com o

propósito de ampliar a oferta do ensino profissional para todos os ramos e graus (BRASIL, 1937). Posteriormente, em 1941, buscando atender a demanda por mão-de-obra qualificada, foi desencadeada a Reforma Capanema⁵, uma série de leis remodelou a organização do ensino no país. Dentre as principais mudanças destaca-se que o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e a subdivisão dos cursos em nível básico e técnico industrial (MEC, s/d).

Logo depois, no contexto dos processos de reorganização do ensino, em 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas e com a Lei Orgânica do Ensino Industrial passou-se a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. De forma semelhante, em 1959, no contexto do projeto desenvolvimentista que marcou o governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961), a meta educacional estava vinculada à formação de profissionais para atender às demandas de desenvolvimento do país. Nesse cenário, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias federais e passaram a se denominar Escolas Técnicas Federais.

Em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico. Do ponto de vista legal, significou um enorme avanço no contexto das políticas de educação profissional, contudo, na prática, a dualidade entre formação geral e formação profissional permanecia, inclusive, porque continuaram existindo duas redes. Nesse cenário, existe “[...] a tendência da sociedade da época em manter a lógica construída no Brasil Colônia, que era a de colocar em segundo plano as funções voltadas para o trabalho manual em favor de uma formação propedêutica identificada culturalmente com as classes dominantes” (ORTIGARA, 2014, p. 34). Assim, entre o ensino profissional e o secundário propedêutico, este último tinha ampla procura e reconhecimento social em detrimento do primeiro.

Essa perspectiva, que reflete o processo de estruturação social de base escravocrata sob o qual o país se estruturou, endossa a dualidade educacional, refletida no contexto social por meio da supervalorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Porém, em 1971, o país vivia uma conjuntura de

⁵ Em alusão ao conjunto de Decretos-leis coordenados pelo então Ministro da Educação do governo Vargas, Gustavo Capanema, que reorganizaram o ensino no país.

demanda por formação de técnicos sob o regime de urgência. Nesse cenário, foi instituída a Lei Federal nº 5.692, que tornou compulsória a formação técnico-profissional no que passou a ser denominado de ensino de segundo grau (MEC, s/d).

Em 1978, por meio da Lei nº 6.545, houve a transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa mudança abrangia a forma de oferta dessas instituições para cursos superiores de formação de professores, por intermédio de licenciatura, para as disciplinas especializadas no ensino de segundo grau, bem como a oferta de cursos de formação de tecnólogos. Durante a década de 1980, o país vivenciou o processo de redemocratização política e, posteriormente, de reestruturação econômica na esteira do processo de globalização, o que implicaria em novos arranjos político-ideológicos no âmbito educacional, especialmente, para a educação profissional ao longo da década de 1990.

Nesse sentido, em 1982, dada a fragilidade da estrutura educacional geral do país, a formação profissional compulsória mostrou-se insustentável e com o advento da Lei nº 7.044 foi reestabelecida a organização do ensino conforme as condições anteriores, ou seja, retomou-se a dualidade formal no âmbito da legislação educacional, que estabelecia a oferta do ensino propedêutico em separado do ensino profissional. Dessa forma, enquanto o primeiro visava à formação para o ensino superior; o segundo constituía a via preferencial de acesso ao mundo do trabalho (KUENZER, 2007).

Nesse âmbito, em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei nº 8.948, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Vale ressaltar que a ideia de um sistema específico para essa modalidade de ensino se contrapunha à perspectiva de um sistema nacional de ensino que articulasse todos os níveis e modalidades de educação, corroborando, mais uma vez, para a dualidade estrutural e separando educação básica e profissional.

Em 1996, com a promulgação da nova LDB, Lei nº 9.394, a educação profissional ficou definida como uma modalidade de ensino. Contudo, de modo geral, a lei apresentava um texto de interpretação dúbia e lacunar ao tratar da educação profissional, conforme exposto no Artigo 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). A

princípio, o texto traduz uma evolução conceitual ao tratar das categorias trabalho, ciência e tecnologia como dimensões estruturantes da educação profissional. Entretanto, no que tange a oferta e organização dessa modalidade de ensino, o Artigo 40 se limitava a dizer que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, logo após a promulgação da LDB 9394/96, o Governo Federal editou o Decreto nº 2.208/1997 para regulamentar a oferta da Educação Profissional. Este separava por completo a educação profissional da educação básica, pondo fim a qualquer expectativa de integração no ensino médio. Por meio desse dispositivo legal, a oferta da educação profissional só poderia ocorrer na forma concomitante, com matrículas e currículos distintos, ou subsequente destinada aos concluintes do Ensino Médio. Logo, enquanto o Ensino Médio habilitava para o prosseguimento dos estudos em nível superior, a educação profissional direcionava especificamente para o mercado de trabalho.

Segundo Costa (2012), o decreto refletia a concepção do projeto neoliberal de educação assumido no âmbito governamental, o qual buscava articular o ensino apenas à perspectiva mercadológica. Nessa perspectiva, “[...] prevalecem na educação profissional e tecnológica os objetivos operacionais de preparação para o mercado de trabalho” (FRANCO, 2008, p. 52), expondo uma concepção educacional unilateral e socialmente excludente.

Entretanto, em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, considerando especialmente as reivindicações dos setores educacionais e ligados à educação profissional, revogou o Decreto nº 2.208. De modo geral, reestabeleceu-se as possibilidades de articulação entre educação básica e profissional por meio do ensino médio integrado apontando para novas perspectivas de formação. A partir de então, ressurgem as discussões em torno de uma formação integrada e politécnica, questões que já haviam sido levantadas nos embates que precederam a promulgação da LDB 9.394/1996.

Na continuidade desse movimento, em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mediante a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais. Em uma nova roupagem estrutural e pedagógica, configura-

se em uma proposta de educação profissional eivada do princípio de inclusão social articulando educação e transformação social. Nessa perspectiva, propiciou um grandioso processo de expansão e interiorização da EPT.

Os IFs se configuram como instituições pluricurriculares e multicampi que abrangem a oferta de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino, tendo como base estruturante a articulação entre ciência, tecnologia e cultura (MEC, 2010).

Conforme destacado por Pacheco (2011), os IFs constituem uma proposta político-pedagógica inovadora no âmbito da EPT por intermédio da articulação do quadrinômio educação, trabalho, ciência e tecnologia, tendo como base o trabalho como princípio educativo. A compreensão do trabalho como princípio educativo remete a compreensão teórica proposta por Saviani (2007), ao ressaltar que trabalho e educação devem ser compreendidos em seu sentido ontológico-histórico, isto é, intrínseco ao processo de formação do ser humano. Nessa perspectiva, trabalho e educação são, portanto, categorias imanentes à formação humana que articulam produção e aprendizagem como facetas do mesmo processo. Dessa forma,

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se pressupõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2011, p. 15).

Em vista disso, observa-se uma evolução na concepção de formação humana no âmbito da EPT, bem como um novo horizonte para a educação profissional, pois “o que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (PACHECO, 2011, p. 29). Desse modo, essas instituições surgem como um novo modelo de educação profissional que preconiza uma formação educacional humanístico-técnico-científica, pressupondo a construção da cidadania em articulação com o desenvolvimento local e regional (SOUZA; NASCIMENTO, 2013), em detrimento da formação exclusivamente para atender às demandas do mercado produtivo.

Essa perspectiva é corroborada por Moura (2008), que problematiza a função social das instituições de educação da EPT pondo em pauta a necessidade de se buscar uma nova proposta de desenvolvimento socioeconômico do país, no qual trabalho, educação, ciência e tecnologia não estejam subordinados meramente à lógica do mercado. Em consonância, Silva (2018) sublinha que essa proposta implica assumir um projeto societário emancipador, que busque a humanização dos sujeitos e da própria sociedade, compreendendo a escola como lugar de formação do cidadão que se insere não só no mercado, mas na complexidade da teia sociopolítica, ou seja, assumir a escola como lugar político-pedagógico onde se dá o desenvolvimento de valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem. Nessa conjuntura, o papel da avaliação é integrar os processos de ensino e aprendizagem para prover as informações necessárias à rearticulação do trabalho pedagógico, bem como manter o diálogo entre docentes e discentes.

Diante do exposto, compreende-se que um modelo avaliativo orientado pela aplicação exclusiva de provas com o intuito de classificar e excluir os sujeitos a partir de suas notas não está comprometido com as aprendizagens dos alunos e, portanto, não está voltado para a formação do sujeito crítico, participativo, ciente das relações sociais das quais participa e do modelo de sociedade no qual está inserido, conforme proposto na atual configuração da EPT.

Com o advento da Lei Nº 11.892/2008, a proposta pedagógica da EPT é redimensionada pelo seu aspecto social que busca romper com uma cultura pedagógica de formação unilateral e socialmente excludente. Para isso, faz-se necessário redimensionar os processos de ensino e aprendizagem por intermédio da articulação do quadrinômio trabalho, tecnologia, ciência e cultura entrelaçando formação geral e profissional.

Nesse cenário, certamente, as concepções e práticas avaliativas também precisam ser redimensionadas rompendo com o paradigma tradicional de teor classificatório e seletivo, pois como nos alerta Hoffmann (2018, p. 73): “Sem dúvida, uma prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis, no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais”. Partindo desse pressuposto, a finalidade da avaliação da aprendizagem no âmbito da EPT deve alinhar-se a uma perspectiva emancipatória e ético-política de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens, no intuito de promover a inserção social participativa de profissionais qualificados tecnicamente e

cidadãos comprometidos socialmente.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, entende-se que ressignificar o sentido da avaliação em uma propositura formativa constitui o caminho para torná-la a serviço das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2015). Por isso, uma investigação pautada sob o horizonte da avaliação formativa pode trazer à tona elementos não problematizados antes, a partir dos quais os diálogos/reflexões e ações poderão ser mais coesos e colaborativos no que tange as relações ensino-aprendizagem-avaliação.

Assim, considerando a relevância da concepção avaliativa que norteia a prática pedagógica, a próxima seção retrata a avaliação da aprendizagem, enfatizando os significados da avaliação em suas diferentes gerações ao longo do tempo de acordo com Guba e Lincoln (2011), situando-as em duas vertentes avaliativas: tradicional e formativa.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: da pedagogia do exame à avaliação formativa

A avaliação da aprendizagem constitui um tema bastante controverso no ambiente escolar. Historicamente, considerando a caracterização da educação escolar no Brasil, sua realização deu-se alinhada aos fundamentos da pedagogia tradicional⁶, manifestando-se em uma perspectiva classificatória e excludente, que busca por meio de exames/testes escolares verificar a aprendizagem do indivíduo com o intuito de excluir/selecionar entre aptos/inaptos, aprovados/reprovados aqueles que teriam o direito de aprender ou não.

De acordo com Luckesi (2011, p. 52), a palavra avaliar é originária do latim, “provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a”. Contudo, o autor destaca que a “avaliação” não tem fim em si mesma e requer além do juízo de qualidade atribuído, uma tomada de decisão, ou seja, vai além da mera verificação. Isto é:

A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática. (LUCKESI, 2013, p. 44).

Ao ressaltar a diferença entre avaliar e verificar, o autor afirma que,

⁶ Aqui, o termo pedagogia tradicional é empregado no sentido atribuído por Luckesi (2011), ao se referir a pedagogia centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor.

historicamente, as práticas desenvolvidas no contexto escolar brasileiro estiveram/estão caracterizadas mais como “verificação” do que como “avaliação”, conseqüentemente, não raro, decorrem processos classificatórios que se encerram na obtenção dos dados de aprendizagem sem propor qualquer intervenção pedagógica a respeito. Compreender as diferenças entre essas ações, bem como suas funções, propósitos e implicações no cerne das relações de ensino-aprendizagem é indispensável para que se possa refletir sobre os efeitos das práticas classificatórias que têm se cristalizado no espaço escolar e, ao mesmo tempo, buscar as alternativas que levem à constituição da avaliação como uma prática pedagógica construída a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001).

Ainda de acordo com Luckesi (2011), as atuais concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, fortemente marcadas pela vertente classificatória, tiveram suas bases firmadas: a) no contexto da pedagogia jesuítica, que privilegiava os rituais de provas e exames; b) na emergência da sociedade burguesa, que opera por meio de mecanismos de controle e seletividade; c) nos fundamentos da pedagogia Comeniana, que exaltava o medo como fator para manter a atenção dos alunos nas atividades escolares. Nesse sentido, este autor fala em “Pedagogia do exame” para designar o paradigma classificatório de avaliação que se instaurou no âmbito escolar ao longo do tempo enaltecendo práticas de controle, disciplina e punição. Desse modo, a avaliação tradicional classificatória foi sendo sedimentada em consonância aos arranjos histórico-sociais, que tem como base uma sociedade excludente, ou seja:

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passaram pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social (LUCKESI, 2011, p.84).

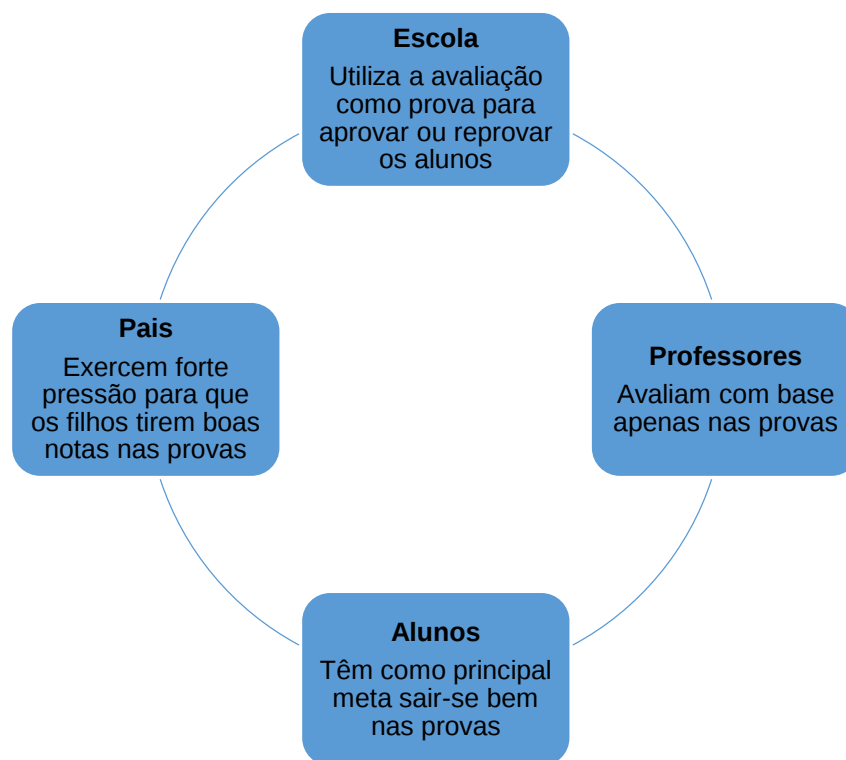
Assim, a avaliação não tem fim em si mesma e vincula-se diretamente a determinado modelo de sociedade situando os sujeitos não só no contexto escolar, mas na lógica da organização social vigente. De forma semelhante, Esteban (2018, p. 100), adverte que “a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade”, ou seja, está interligada aos arranjos histórico-sociais vigentes. Depreende-se, pois, que a avaliação não se dá em um campo de neutralidade técnica, e sim de intencionalidades não só educativas como éticas, políticas e sociais. Por isso, considerando o modelo classificatório e formativo, os

sentidos assumidos no cerne das práticas avaliativas são completamente distintos e repercutem em diferentes processos de formação humana.

Nessa perspectiva, Chueiri (2008, p. 51) ressalta que: “Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais”. Nesse movimento, os sentidos e propósitos assumidos pela avaliação da aprendizagem têm se modificado e se tornado complexo ao longo do tempo, com base em pressupostos teórico-epistemológicos distintos.

Para Paixão (2016), a avaliação tem assumido duas formas: uma voltada para o desempenho pontual do aluno (avaliação somativa) e outra voltada para a promoção de sua aprendizagem (avaliação formativa). Ainda de acordo com esta autora, a avaliação somativa está entranhada no sistema educacional, não só brasileiro, sendo, por isso, pouco questionada. Por esse motivo, é comum que escola, professores, alunos e pais manifestem comportamentos e ações que constituem um verdadeiro círculo vicioso, no que tange a avaliação da aprendizagem, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1: Círculo vicioso da ênfase na avaliação somativa



Fonte: Paixão (2016, p. 6).

Assim compreendida, a avaliação contribui para a ineficácia do sistema educacional ao priorizar a classificação em detrimento da aprendizagem (PAIXÃO, 2016). Entretanto, conforme destacado por Esteban (2018), a escola não apenas reproduz a lógica excludente da sociedade, mas se configura, também, como instituição que se coloca nos movimentos de transformação dessa mesma sociedade. Desse modo, é possível considerar que explicitar os elementos fundantes da avaliação classificatória é também um caminho para dar visibilidade à avaliação formativa e sua potencialidade emancipatória no âmbito escolar.

Por conseguinte, discutir avaliação da aprendizagem significa pôr em pauta concepções, sentidos, intencionalidades e práticas que se dão em relação intrínseca às atividades de ensino e de aprendizagem, assim, a pesquisa busca resgatar os significados atribuídos à avaliação no contexto escolar ao longo do tempo de acordo com as discussões teóricas desenvolvidas. Para isso, respalda-se em Guba e Lincoln (2011), que situam a avaliação da aprendizagem no cerne de quatro gerações, a saber: primeira geração – mensuração; segunda geração – descrição; terceira – juízo de valor e quarta – (alternativa as anteriores) responsiva. Conforme frisado pelos autores, cada geração apresenta elementos característicos interligados aos seus respectivos contextos histórico-sociais. A seguir, faz-se necessária a apresentação, de forma sucinta, dessas quatro gerações de avaliação.

A primeira geração, conhecida como “mensuração”, estabelece a avaliação da aprendizagem como sinônimo de medida. Contextualizada até as primeiras décadas do século XX, essa geração é marcada pela ideia de que “[...] a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 44). Nessa perspectiva, a avaliação era concebida tendo como parâmetros objetividade, neutralidade e quantificação refletindo, dentre outras, as influências dos estudos da Psicologia nas questões educacionais (SOUZA, 1995), sintetizadas, por exemplo, pelo desenvolvimento dos testes de inteligência e aptidões desenvolvidos por Alfred Binet e Théodore Simon em 1905. Estes, inicialmente utilizados para recrutamento de jovens para as Forças Armadas, acabaram por se popularizar e proliferar nos sistemas educacionais, à época (FERNANDES, 2009).

Ao retratar as contribuições da Psicologia à avaliação educacional, Chueiri (2008) afirma que estas ocorreram a partir de dois aspectos: primeiro, pelo desenvolvimento dos testes psicológicos que ensejavam a possibilidade de

mensuração dos comportamentos e propiciaram a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação; segundo, pelos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem, nos quais considerava-se que a aprendizagem podia ser quantificada e, por conseguinte, medida.

A partir deste contexto histórico-social, a ideia de medida esteve interligada à aplicação de testes padronizados que buscavam evidenciar as diferenças individuais entre as pessoas, assim a classificação constituía o objetivo essencial da avaliação educacional. Em suma, nessa geração, as ideias predominantes eram que:

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade e procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e
- a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (FERNANDES, 2009, p. 46).

Diante dessas premissas, a avaliação se limitava à mensuração e a função do professor (avaliador) era técnica, sintetizada na aplicação neutra e objetiva dos instrumentos disponíveis. Vale ressaltar que embora, atualmente, diversos estudos apontem para o equívoco de uma ação educativa classificatória (GUBA; LINCOLN, 2011; FERNANDES, 2009; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VASCONCELLOS, 2013; VILLAS BOAS, 2015; entre outros), essa perspectiva ainda se faz presente na prática docente de vários educadores.

Por sua vez, a segunda geração caracteriza a avaliação como “descrição” e foi desenvolvida a partir das limitações observadas da geração anterior, principalmente o fato de apenas os conhecimentos dos alunos serem considerados para avaliação dos sistemas educacionais. Nessa geração, ganharam destaque as discussões que incluíam a revisão e o aprimoramento dos currículos escolares na abordagem de avaliação, demarcando o período entre 1930 e os anos finais da década de 1950. À época, a figura de Ralph Tyler⁷ foi muito importante por criar a chamada avaliação por objetivos, que diz respeito à verificação da consecução dos objetivos, pois o foco era avaliar a mudança ocorrida no aluno como consequência de uma ação educacional.

Desse modo, os contributos de Tyler incluem a definição de objetivos

⁷ Pesquisador norte-americano que primeiramente usou o termo avaliação educacional, até então se falava em exames e provas escolares (FERNANDES, 2009, p. 47).

curriculares a serem alcançados com vistas ao aperfeiçoamento dos programas curriculares, logo, a função da avaliação era descrever o quanto o aluno alcançou tais objetivos e, conseqüentemente, seus pontos fortes e fracos, por conseguinte, o papel do avaliador passou a ser também de descritor além do aspecto técnico da geração anterior (GUBA; LINCOLN, 2011).

Nesse contexto, “A medida deixou de ser sinônimo de avaliação. Passou a ser um dos meios a seu serviço e, por isso, muitas das perspectivas anteriores mantêm-se presentes nas abordagens de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 47). Dada essa realidade, observa-se que essa geração incorpora novos elementos àqueles já instaurados na primeira, dando-lhe continuidade, ou seja, não há ruptura com a concepção anterior.

Na terceira geração, a avaliação passou a ser vista como “juízo de valor”, tornando-se mais complexa e sofisticada. Nesse momento, além de técnico e descritor, o avaliador passou a exercer, também, o papel de julgador dos objetos de avaliação, pois as discussões teóricas assinalavam a necessidade de formular juízos de valor a seu respeito.

Trata-se de um período de efervescência das discussões sobre avaliação e, por isso, marcado por diferentes contribuições teóricas que culminaram na emergência de diversos modelos, todos com a premissa comum da formulação do juízo de valor como necessidade da avaliação.

Nesse cenário, começaram a emergir inquietações teóricas que designavam a avaliação como elemento indutor à tomada de decisões, indo adiante dos resultados dos testes envolvendo além dos alunos, os professores, pais e outros atores pertinentes, assim como considerando os contextos de ensino e aprendizagem e a definição de critérios para apreciação de valor dos objetos de avaliação, já indicando a necessidade de processos avaliativos convergentes com a complexidade que marcam as teorias de ensino e aprendizagem (FERNANDES, 2009). Contudo, conforme assinalado por este autor, não se observou a efetivação de tais pressupostos na prática pedagógica no contexto dessa geração.

De acordo com Guba e Lincoln (2011), essas três primeiras gerações de avaliação padeciam de alguns problemas comuns e recorrentes, quais sejam: tendência ao gerencialismo, incapacidade de acomodar o pluralismo de valores e comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação. Na prática pedagógica estas características se traduzem, por exemplo, na tendência de

considerar apenas o ponto de vista do docente na avaliação, culminando invariavelmente na responsabilização do aluno pelas dificuldades de aprendizagem; na tendência a não contemplar a diversidade de valores culturais e sociais representados pelos diferentes sujeitos presentes no espaço escolar; e na demasiada ênfase dada a quantificação, objetividade e neutralidade da avaliação (FERNANDES, 2009).

Propondo uma ruptura às gerações anteriores, Guba e Lincoln (2011) indicam uma quarta geração de avaliação que intitulam de responsiva. Nessa geração, a avaliação é concebida como processo de negociação e construção entre os diferentes grupos de interesse, sendo alternativa às concepções anteriores, especialmente, sob o ponto de vista de seus pressupostos teórico-metodológicos. Nesse sentido, Fernandes (2009) afirma que as três primeiras gerações tinham como norte as contribuições das teorias behavioristas, que se preocupavam essencialmente com as questões do comportamento humano. Por sua vez, a avaliação de quarta geração tem como base pressupostos metodológicos de referência construtivista e das teorias cognitivistas, colocando-se como alternativa às concepções de avaliação anteriores, assumindo princípios e concepções diferentes, como apresentados no quadro 7.

Quadro 7 – Princípios e concepções da avaliação de quarta geração

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens;
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem;
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. A avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula; e
7. A avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir de Fernandes (2009, p. 55-56).

É no cenário da quarta geração de avaliação, que se situa a Avaliação Formativa Alternativa (AFA)⁸ compreendida como:

[...] uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que, sendo eminentemente formativa em suas formas e em seus conteúdos, é alternativa à avaliação psicométrica, de matriz behaviorista, muito baseada na avaliação somativa e na ideia da avaliação como medida (FERNANDES, 2009, p. 56).

Como uma vertente que se propõe alternativa ao modelo vigente nas gerações anteriores, a avaliação formativa pressupõe (re) articular o fazer pedagógico, evidenciando a partilha de responsabilidades docentes e discentes no processo avaliativo. Nesse cenário, é papel do professor, por exemplo, “produzir melhores avaliações e não mais avaliações; produzir *feedback* que vá além da mera atribuição de uma classificação e possa orientar os alunos a superar eventuais problemas” (FERNANDES, 2009, p. 75). Ao ensinar tais características e romper com um modelo predominante, na prática incorporar o modelo formativo ao saber-fazer docente ainda é um dos grandes desafios que perpassam a prática pedagógica.

Cumprir destacar que alguns autores brasileiros utilizam outras nomenclaturas para designar o paradigma de avaliação formativa, tais como: “mediadora” (HOFFMANN), “emancipatória” (SAUL), “dialógica”, (ROMÃO), “diagnóstica” (LUCKESI). Destarte, conforme assinala Villas Boas (2015) todas podem ser entendidas como sinônimo de formativa, posto que partilham das mesmas compreensões teóricas que concebem a avaliação como processo a serviço das aprendizagens.

Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa se inscreve em uma perspectiva primordialmente informativa, que busca subsidiar a ação de professores e alunos no contexto do trabalho pedagógico, configurando-se como ponto de partida para a (re)adaptação das ações de ensino/aprendizagem. De forma semelhante, Villas Boas (2015) caracteriza a avaliação formativa como aquela que é realizada em prol da aprendizagem e tomada como aliada da atividade docente e discente. Assim, na concepção formativa:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o

⁸ Fernandes (2009) utiliza o termo Avaliação Formativa Alternativa, outros autores citados no texto usam apenas o termo Avaliação Formativa. Assim sendo, os dois termos foram utilizados conforme os autores referenciados.

direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, **como uma grande aliada do aluno e do professor**. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem (VILLAS BOAS, 2015, p. 29 – grifo nosso).

Considerando sua natureza formativa, contrapõe-se à avaliação “que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova”, ou seja, à avaliação “tradicional” (VILLAS BOAS, 2015, p. 30). Ao situar a concepção formativa, Mendéz (2002, p. 13) esclarece que:

Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de provas, mas não se confunde com elas.

Tal proposição alerta para a necessidade de não se confundir os meios com os fins, no que tange ao desenvolvimento da avaliação da aprendizagem. Conforme sublinhado por Perrenoud (1999, p.15), a “[...] verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]”, em consonância, Luis (2018) frisa que:

A avaliação formativa caracteriza-se por um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, de aprimorá-lo, redirecioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que ocorra com sucesso (LUIS, 2018, p. 46).

Nessa perspectiva, a avaliação rompe com a concepção de etapa final do processo de ensino para medir a aprendizagem e passa a mediar todo o processo de ensino e aprendizagem, pressupondo o redimensionamento do trabalho pedagógico quando necessário. Para isso:

O Sistema educacional, escola, professores, pais e alunos precisam compreender que a mudança de postura nas práticas avaliativas é algo necessário quando se busca uma melhor qualidade na educação. Nesse caso, o papel do avaliador não é mensurar o sucesso, ou o fracasso do educando, mais sim auxiliá-lo no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (FREITAS et al., 2014, p.95).

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar a finalidade do processo avaliativo com vistas à superação de práticas punitivas e excludentes. Nessa mesma perspectiva, Carminatti; Borges (2012, p. 173) afirmam que faz-se necessário compreender a avaliação como parte do todo, logo, “[...] um dos desafios da educação contemporânea é a superação dos resquícios trazidos de geração a geração, por meio de uma ressignificação dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos

que permeiam a avaliação da aprendizagem”. Assim sendo, seu processo de ressignificação pressupõe compreender que a avaliação:

- É dinâmica: não é estática.
- É contínua: não é terminal.
- É integrada: não é isolada do ensino.
- É progressiva: não é estanque.
- É voltada para o aluno: não para os conteúdos.
- É abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno.
- É cooperativa: não realizada somente pelos professores.
- É versátil: não se efetiva sempre da mesma forma. (SANT’ANNA, 2014, p. 32).

Assumida nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem rompe com a lógica classificatória que, historicamente, se instituiu e passa a abranger características como “continuidade”, “temporalidade”, “totalidade” e “organicidade” (SANT’ANNA, 2014). Para isso, faz-se necessário compreender que os conhecimentos escolares não são estáticos, e sim contextualizados no cerne dos processos de herança cultural da humanidade. Isto posto, compreende-se que para atuar na perspectiva formativa, o professor precisa “[...] assumir uma postura em que a sistematização, a intencionalidade, o planejamento, a responsabilidade do fazer pedagógico e o compromisso político e ético [...]” se façam presentes (HENRIQUE; CARVALHO NETO; BARACHO, 2013, p. 461). Nesse sentido, o professor deve transformar o espaço pedagógico em espaço dialógico, com intuito de construção de uma consciência crítica e reflexiva de seus alunos, posto que “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2011). Nessa ótica, faz-se primordial um processo de ressignificação das práticas avaliativas e, por conseguinte, dos papéis assumidos por docentes e discentes nas relações de ensino e aprendizagem.

Conforme frisado por Freire (2011, p. 71), “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Essa perspectiva é assumida no cenário da avaliação formativa, uma concepção ampliada de avaliação, na qual todos os sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico estão inseridos. Destarte:

Segundo essa perspectiva, abandona-se a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Para que isso aconteça, é necessário que todos os profissionais da educação que atuam na escola também tenham oportunidade de se desenvolverem e se atualizarem (VILLAS BOAS, 2015, p. 35).

Essa concepção de avaliação está firmada na promoção da aprendizagem discente, docente e do desenvolvimento da escola como um todo, destacando a organicidade do ato educativo, o que significa assumir a identidade de um professor-educador compromissado com a formação ético-cidadã através de uma educação dialógica, no sentido Freireano, “[...] porque é pela formação dialógica de construção política do ser que promovemos homens e mulheres à condição de sujeitos de sua própria história” (SOUZA, 2013, p. 404). Ressalta-se, assim, a natureza política do ato educativo.

Nessa perspectiva, Freitas et al (2014) destacam que:

O Sistema educacional, escola, professores, pais e alunos precisam compreender que a mudança de postura nas práticas avaliativas é algo necessário quando se busca uma melhor qualidade na educação. Nesse caso, o papel do avaliador não é mensurar o sucesso, ou o fracasso do educando, mais sim auxiliá-lo no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem (FREITAS et al 2014, p. 95).

Nesse sentido, Freire (2011) ressalta a dimensão política do ato educativo estruturado em relações de saber baseadas na dialogicidade entre educador e educando mediatizadas pela realidade sócio-histórica em oposição às práticas fragmentadoras do saber, de modo que quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Para o autor, a formação permanente é característica do ser humano. Assumir essa perspectiva requer novas concepções dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Nesse contexto, “a avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem”. Isto é, diferencia-se da avaliação classificatória, especialmente, no que se refere aos seus propósitos, estabelecendo uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação educacional: avaliar para classificar versus avaliar para promover aprendizagem (CAMARGO; MENDES, 2013), compreendendo a avaliação como processo reflexivo e não como uma ação punitiva.

Em suma, “a avaliação educacional e, em especial, a avaliação na educação profissional também não é mera questão técnica, pois envolvem questões éticas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo pelos docentes” (ARAÚJO, 2014, p. 116). Partindo desse pressuposto, faz-se necessário compreender que os processos de avaliação da aprendizagem não se efetivam de forma neutra, portanto, estão imbricados em concepções educacionais e pedagógicas

subjacentes.

Nesse sentido, as DCNEPTNM designam que a avaliação da aprendizagem dos estudantes visa a sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão (BRASIL, 2012), o que requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional dos trabalhadores e a valorização da cultura do trabalho pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais (RODRIGUES, 2018). Assim, é premente que, no contexto da EPT, a avaliação seja desenvolvida com a intenção de formação ético-político-cidadã, superando o caráter punitivo, classificatório e excludente não só no contexto educacional, como social.

Nesse aspecto, como o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho situa-se nesse cenário de EPT, considera-se relevante dispor como a avaliação da aprendizagem é concebida na proposta político-pedagógica da instituição pesquisada, tendo em vista assinalar quais orientações constam em seus documentos acadêmicos, pois estes constituem o norte orientador da prática docente. Desse modo, a subseção seguinte busca elucidar como a avaliação está posta no contexto dos normativos de ensino do IFAL e, por conseguinte, do *campus* São Miguel dos Campos.

3.2.1 O modelo de avaliação nos documentos acadêmicos do Ifal

A sistemática de avaliação é parte constante nos dispositivos acadêmicos da instituição pesquisada, constituindo fonte de informações para os docentes e discentes sobre a concepção que rege os processos avaliativos. Nesse aspecto, buscou-se analisar como a avaliação da aprendizagem é retratada nos seguintes documentos normativos do IFAL: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Normas de Organização Didática e Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho (PPC).

Porém, antes de adentrarmos nos documentos internos do Ifal, cabe situar a avaliação no contexto legal macro, isto é, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM).

De acordo com o artigo 13, incisos III e IV da LDB, os docentes devem “zelar pela aprendizagem dos alunos” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996). Pelo exposto, observa-se a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem discente. Para acompanhar como está ocorrendo a aquisição/construção dos conhecimentos discentes, compreende-se que o professor precisa planejar e dispor de procedimentos avaliativos em uma perspectiva processual, cumulativa e qualitativa.

Esta perspectiva é explicitada no artigo 24, inciso V, alínea “a” desta Lei, que ao dispor sobre os critérios de verificação do rendimento escolar, designa uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Pelo exposto, a avaliação é concebida em sua dimensão processual, e não com caráter finalístico. De forma semelhante, as DCNEPTNM dispõe que:

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, as DCNEPTNM reafirmam uma concepção de avaliação que assegure o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências concernentes aos desafios da vida cidadã e profissional.

Retomando os normativos internos do Ifal, é importante situar que o PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (MEC, 2007). Trata-se de um documento teórico-prático que busca orientar o caminho a ser trilhado pela instituição, com o fim de cumprir sua missão e alcançar seus objetivos.

Em consonância, o PPPI dota a instituição de uma proposta de referência para sua ação educativa mediante a conjugação das ideias e princípios que norteiam a oferta da educação pública (IFAL, 2013). Por sua vez, as Normas de Organização Didática regulamentam o funcionamento técnico-organizacional da instituição através da padronização de determinados procedimentos técnico-pedagógicos. Já o PPC trata especificamente da oferta e organização de determinado curso. Nesse estudo,

foi consultado o PPC do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, *campus* São Miguel dos Campos, que é o lócus da pesquisa.

Isto posto, no que tange a avaliação da aprendizagem, o PDI do IFAL define que:

A proposta de avaliação da aprendizagem no Ifal será realizada em função dos objetivos expressos nos planos e projetos de cursos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais do educando, apresentando-se em três momentos avaliativos: diagnóstico, formativo e somativo, além de momentos coletivos de auto e heteroavaliação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. (IFAL, 2019, p.75)

Pelo exposto, fica claro que a instituição parte de uma concepção teórico-conceitual de avaliação alinhada ao paradigma formativo, compreendendo-a como processual, interativa e voltada substancialmente para o direito de aprender (IFAL, 2019). Depreende-se, pois, que a instituição preconiza práticas avaliativas que abrangem diferentes aspectos da ação pedagógica, não se resumindo a momentos estanques ou classificatórios. Nessa conjuntura, destaca a importância de articular as diferentes funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, bem como a autoavaliação como estratégia voltada tanto para o ensino quanto para a aprendizagem a partir da interação docente-discente.

Tal perspectiva é explicitada também no PPPI da instituição, no qual ressalta-se um processo avaliativo voltado para os aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais do educando priorizando, dentre outras, ações que visam:

- Assegurar práticas avaliativas emancipatórias, como instrumentos de diagnóstico e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como pressupostos o diálogo e a pesquisa;
- Contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo, possibilitando a tomada de decisões para o (re)dimensionamento e o aperfeiçoamento do mesmo;
- [...]
- Garantir a primazia da avaliação formativa, valorizando os aspectos (cognitivo, psicomotor, afetivo) e as funções (reflexiva e crítica), como caráter dialógico e emancipatório;
- Desenvolver um processo mútuo de avaliação docente/discente como mecanismo de viabilização da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem. (IFAL, 2013, p.39)

As ações elencadas evidenciam uma perspectiva de avaliação formativa no que concerne aos princípios didático-pedagógicos da instituição. Seguindo essa mesma perspectiva, as Normas de Organização Didática do Ifal destacam que o processo de avaliação da aprendizagem será desenvolvido por meio de estratégias pedagógicas que assegurem uma prática avaliativa a serviço de uma ação democrática includente, com vistas à permanência com sucesso do aluno na

instituição (IFAL, 2014).

Em consonância, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho/*campus* São Miguel dos Campos sublinha que:

Há que se avaliar, verificando como o conhecimento está se incorporando nos sujeitos, como modifica a sua compreensão de mundo, bem como eleva a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo. Essa avaliação não pode acontecer de forma individualizada, tampouco segmentada. Deve ser empreendida como uma tarefa coletiva e não como uma obrigação formal, burocrática e isolada no processo pedagógico. (IFAL, 2015, p. 22).

Outrossim, acrescenta:

Nesse sentido, o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem do IFAL está fundamentada numa concepção emancipatória, da qual possa ser revelado nos sujeitos sociais como efeito da ação educativa, o desenvolvimento de competências e habilidades num plano multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sócio- cultural, situacional e processual, que não se confunde com mero desempenho. (IFAL, 2015, p. 22).

Nota-se, pois, que de modo geral os normativos que orientam as atividades de ensino no IFAL explicitam a avaliação emancipatória/formativa em consonância com as concepções e princípios da Educação Profissional e Tecnológica, conforme disposto nas DCNEPTNM e na LDB, com vistas à prática educativa enquanto ação de transformação e inclusão social.

Entretanto, embora orientem para práticas avaliativas formativas, os documentos acadêmicos não garantem, por si só, a prática real no cotidiano de cada docente, assim, faz-se necessário investigar como tais pressupostos se traduzem na prática concreta da ação pedagógica docente e como eles (docentes) se apropriam de tais concepções e, por conseguinte, fundamentam e desenvolvem os processos avaliativos.

Sobre essa questão, os resultados da pesquisa de Rodrigues (2018) apontam que, não obstante as orientações avaliativas na perspectiva formativa/emancipatória constantes nos documentos institucionais e legais que norteiam o fazer pedagógico, na prática, ainda persistem os equívocos conceituais que valorizam o medir e o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes. Conclui que a avaliação ainda é concebida como um ritual que se realiza periodicamente, a fim de cumprir as exigências institucionais, algo ainda incompreendido, visto que o foco não se encontra na aprendizagem.

Sobre essa problemática Hoffmann (2018) afirma que:

Ainda há um enorme descompasso entre o pretendido e o realizado pela maioria das instituições educacionais. Com as exigências da LDB nº. 9.394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por objetivos e/ou propósitos de uma avaliação contínua, processual, individualizada, mas cujas normas resultam em práticas que fortalecem a manutenção das práticas tradicionais (HOFFMANN 2018, p. 19).

Igualmente, nesta pesquisa constatou-se que há uma lacuna entre o que está posto nos normativos de ensino do Ifal, no que tange às concepções e práticas avaliativas, e a forma como esse processo é realmente concebido e executado na realidade da prática pedagógica docente. Sobre esse aspecto, as informações são detalhadas no capítulo seguinte.

Diante do exposto, a partir da investigação das compreensões e práticas avaliativas dos docentes participantes, esta pesquisa buscou contribuir com a discussão teórico-prática sobre avaliação da aprendizagem na EPT no âmbito do curso técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, no Ifal – *campus* São Miguel dos Campos, tendo como base o diálogo, os saberes da *práxis* docente e as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos.

No próximo capítulo, os resultados são apresentados e discutidos à luz do referencial teórico percorrido.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O desenvolvimento deste capítulo está entrelaçado ao alcance dos objetivos específicos 2 e 3. Desse modo, a partir dos dados coletados por meio das entrevistas, buscou-se analisar como os docentes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho compreendem a avaliação da aprendizagem e, com base em suas compreensões, como organizam o processo avaliativo em suas práticas pedagógicas. Com esses dados, procurou-se, ainda, identificar possíveis dificuldades e desafios relativos aos processos avaliativos, considerando as especificidades e necessidades formativas dos professores participantes.

Utilizando a Análise de Conteúdo com base em Esteves (2006), o tratamento dos dados iniciou levando em conta as seguintes fases elencadas pela autora: constituição do corpus documental, leitura flutuante, decisão sobre o tipo de categorização, as unidades de registro e as unidades de contexto a serem utilizadas, produção de inferências e interpretação dos resultados.

Para iniciar, as entrevistas que haviam sido gravadas foram transcritas na íntegra, constituindo o *corpus* da pesquisa, ou seja, o conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos. Na etapa de leitura flutuante, faz-se o primeiro contato com os materiais com vistas a impregnar-se pelos sentidos gerais contidos nos discursos recolhidos, no intuito de entrever o possível sistema de categorias que será utilizado no tratamento dos dados (ESTEVES, 2006). Considerando sua complexidade e relevância, essa etapa foi repetida algumas vezes.

No segundo momento, considerando os objetivos propostos na pesquisa, iniciou-se a categorização por procedimento aberto, ou seja, as categorias foram emergindo a partir da exploração do material sendo definidas *a posteriori*. Optou-se, ainda, pelo tipo de análise de conteúdo temática. De acordo com Esteves (2006), a categorização constitui a operação central da Análise de Conteúdo. Em busca desse processo e como resultado da exploração do material, definiu-se três categorias de análise, a saber: 1) Compreensões sobre avaliação da aprendizagem, 2) Estratégias e procedimentos avaliativos e 3) Dificuldades e avanços nas práticas avaliativas.

Em seguida, foram sendo realizados os recortes que constituiriam as unidades de registro. Segundo Esteves (2006), a unidade de registro diz respeito ao elemento de significação a codificar e atribuir a determinada categoria. A referida autora cita dois tipos de unidade de registro: formais e semânticas. Neste estudo optou-se pela

unidade de registro semântica, ou seja, aquelas que constituem unidades de sentido, independentemente da(s) palavra(s) expressa(s) na mensagem. Por sua vez, como unidade de contexto, foram consideradas as perguntas norteadoras das entrevistas. O quadro 8 apresenta as categorias estabelecidas.

Quadro 8 - Delineamento das categorias de análise (continua)

Categorias	Indicadores	Unidade de registro	Unidade de Contexto
Compreensões sobre avaliação da aprendizagem	Avaliação como medida e classificação	“No sentido que a avaliação é para medir a aprendizagem... pra ter esse retorno.” (P01) “Avaliação, na minha concepção, é você ter alguma forma de mensurar com o aluno aquilo que você passou na sala de aula [...]” (P02) “[...] eu preciso medir, eu preciso ter uma resposta realmente do que eles... até onde eles conseguiram me compreender.” (P04) “[...] é os alunos me darem esse retorno do que eles aprenderam, do que eu pude passar de informações pra eles durante o período de sala de aula, né?” (P05) “É como eu falei, avaliação, na minha visão de vida, é uma forma de você destinar uma nota para o aluno, ta?” (P10)	Para você, o que é avaliação? O que você quer saber quando avalia os seus alunos? Como você compreende a relação avaliação/aprendizagem?
	Avaliação como qualificação	“Eu acho que avaliação é desde o primeiro dia de aula até o final [...]” (P06) “Eu acho que a avaliação, ela é um processo, ela tá no processo de aprendizagem.” (P08) “Para mim, a avaliação dar um norte nesse processo de ensino-aprendizagem.” (P09)	

Quadro 8 - Delineamento das categorias de análise (continuação)

Estratégias e procedimentos avaliativos	Centralidade da prova como procedimento avaliativo	“Provas objetivas e seminários” (P02) “Olhe, eh... eu apelo pra prova, né?” (P03) “Provas objetivas e abertas, seminários, participação em aula, lista de exercícios.” (P04) “Apresentações e a prova, né? A prova escrita” (P05) “Tô fazendo isso: seminários e prova, mas ainda faço prova.” (P06) “É, basicamente são as provas... questão subjetiva e objetiva também.” (P07) “[...] e eu procuro fazer a tradicional prova, que, até hoje, eu não consigo visualizar, na minha área, das matérias que eu dou, um processo diferente e, de vez em quando, tem alguns seminários, apresentação de trabalho” (P10)	Que instrumentos de avaliação você utiliza?
	Interesse em conhecer novos procedimentos avaliativos	“Sim, eu acho que seriam válidos, né?” (P03) “Sim” (P07) “Tenho, gostaria de aprender a fazer coisas diferentes.” (P06). “Tenho” P04 “Eu tenho muita vontade de conhecer” (P08)	Você gostaria de desenvolver outros instrumentos avaliativos?
	Práticas avaliativas pontuais e fragmentadas	“nos finais dos bimestres” (P03) “Bimestralmente” (P05) “Normalmente, próximo do final do primeiro bimestre e próximo ao final do segundo bimestre” (P07) “Perto do...no segundo mês de aula, perto do final do segundo mês” (P06) “uma vez a cada bimestre” (P10)	Em quais momentos você costuma avaliar seus alunos?

Quadro 8 - Delineamento das categorias de análise (conclusão)

Dificuldades e avanços nas práticas avaliativas	Ausência de interação e feedback no processo avaliativo	“Sim, sim, isso eu falo no primeiro dia de aula [...]” (P02) “Todo início de período, eu comunico às turmas esse meu método avaliativo” (P05) “Eu apresento no primeiro dia de aula.” (P06) “No primeiro dia de aula [...]” (P07) “Os resultados eu exponho no sistema.” (P04) “Coloco no Sistema” (P06) “Nada” (P07). “Eu tô com um pouco de dificuldade de eh... de dar um feedback mais estruturado pra eles [...]” (P08) “O resultado eu... bom, o resultado... eu coloco no Sigaa [...]” (P10). “Pode modificar” (P01) “Sim” (P03) “Não” (P06) “Muda, muda. Inclusive, o ritmo da aula muitas vezes muda também” (P07).	Você discute com os alunos seu plano de ensino e as formas de avaliação que irá desenvolver? O que você faz com os resultados da avaliação que realiza? Eles modificam o seu trabalho em sala de aula?
---	---	---	--

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2020).

A categoria “compreensões sobre avaliação da aprendizagem” contempla os sentidos atribuídos à avaliação e sua relação com a aprendizagem no cerne da prática pedagógica na perspectiva dos sujeitos participantes. Desse modo, foram agrupados trechos significativos das entrevistas que revelam os diferentes entendimentos referentes à avaliação da aprendizagem apresentados pelos docentes do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no *campus* São Miguel dos Campos, realizando-se a discussão de tais dados a partir do aporte teórico que consubstancia esse estudo.

De acordo com Chueiri (2008), a avaliação se inscreve no bojo de

intencionalidades articuladas a um estatuto político e epistemológico que consubstancia os processos de ensinar e aprender. Dessa maneira, esta autora situa a avaliação a partir de dois pressupostos, primeiro, que “[...] não é uma atividade neutra ou meramente técnica [...]”, e segundo, que sua prática “[...] ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos” (CHUEIRI, 2008, p. 52). A partir destes pressupostos, a referida autora evidencia que as práticas avaliativas dão-se em determinado campo teórico-epistemológico e dimensionadas em articulação a um modelo de mundo, de ciência e de educação. Desse modo, o professor, como avaliador, atribui sentidos e significados à avaliação a partir de suas concepções, vivências e conhecimentos que permeiam sua prática.

Nesse cenário, a mesma autora analisa que a avaliação no contexto escolar tem sido concretizada no bojo de quatro concepções pedagógicas, a saber: a) avaliação como exame, b) avaliação como medida, c) avaliação como classificação e d) avaliação como qualificação.

Nesse sentido, buscando captar como os docentes compreendem a finalidade da avaliação, observa-se a predominância de sua relação com processos de medida e classificação. Tais compreensões evidenciam que historicamente a avaliação tem sido (re)pensada por meio de continuidades e transformações das características do modelo tradicional e não por ruptura (CARMINATTI; BORGES, 2012). Esse movimento, como pode se ver, corrobora a pertinência da reflexão e do diálogo sobre a temática. Assim sendo, busca-se assinalar os núcleos dos sentidos dos discursos preponderantes, considerando que:

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. (CHUEIRI, 2008, p.52).

Partindo desse pressuposto, entende-se que compreender a finalidade da avaliação, ressignificando-a como integrante dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva formativa, é um desafio inerente ao saber-fazer docente face à herança histórica da avaliação tradicional. Por sua vez, no contexto da atual organização político-pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica, este desafio vai ao encontro dos princípios de uma formação humana multidimensional e politécnica, com vistas à transformação social.

Isto posto, constatou-se que, para P01, P02, P04, P05 e P10 a avaliação é concebida preponderantemente em uma perspectiva de mensuração e classificação, tendo como base “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Nessa concepção, observou-se que os docentes compreendem a relação avaliação-aprendizagem de forma técnica, pontual, objetiva e conteudista demonstrando dificuldades em conceber a avaliação a serviço da aprendizagem, ou seja, como atividades diretamente imbricadas entre si e com o ensino.

Do ponto de vista teórico, o entendimento da avaliação como sinônimo de medida surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, por influência do desenvolvimento dos testes educacionais e das contribuições da Psicologia nas questões educacionais que consubstanciaram a chamada “Pedagogia Tecnicista” (CHUEIRI, 2008).

Esta concepção, que evidencia a nota como parâmetro de aprendizagem, ainda é bastante presente nas práticas docentes e, inclusive, na perspectiva dos demais atores envolvidos no processo educativo, como alunos, pais e gestores. Sobre essa questão, Luckesi (2011) destaca as fragilidades da medida como critério para avaliação da aprendizagem. Para este autor, é preciso ficar atento ao fato de que a média de notas pode ser enganosa no que diz ao que o aluno aprendeu, conforme se pode observar no seguinte exemplo:

Um aluno, por exemplo, que no primeiro bimestre letivo obtenha nota 10 em Matemática, no conteúdo de adição; no segundo bimestre, nota 10, no conteúdo de subtração; no terceiro, nota 4, no conteúdo de multiplicação; e no quarto, zero, no conteúdo de divisão, terá como média nota 6. A nota 6 engana quem a lê. Pode levar a crer que o educando chegou a um limiar de aprendizagem mínimo necessário nas quatro operações matemáticas com números inteiros, cujo mínimo era 5. Todavia, na verdade, ele só obteve aproveitamento satisfatório em adição e subtração; em multiplicação foi sofrível e em divisão, nulo. Esse aluno está carente de conhecimentos relativos à multiplicação e à divisão; no entanto, pela média, seria aprovado como se não tivesse essa carência (LUCKESI, 2011, p. 24).

A situação exposta explicita como a mera atribuição de nota fica aquém de uma prática avaliativa comprometida com o desenvolvimento das aprendizagens mínimas necessárias, visto que expõe apenas uma média quantitativa sem necessariamente vincular-se ao processo de aprendizagem em si.

Nesta concepção, a avaliação é entendida como uma ação finalística, que se encerra em si mesma, com vistas ao cumprimento das exigências burocráticas de lançamento de notas nos sistemas institucionais ao término de dado período letivo. Em suma, dá-se ênfase à certificação dos resultados finais obtidos pelos alunos e

operacionaliza-se por meio de uma prática descontextualizada dos processos de ensino e aprendizagem, excludente e voltada para o passado do processo pedagógico, pautada no binômio aprovado/reprovado, apto/inapto e com fins de controle e julgamento de resultados finais. Nesse cenário, Hoffmann (2014, p.23) destaca a urgência de se perceber “[...] a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento”. Para a autora, esse entendimento limita o debate em torno da intervenção pedagógica como ação subjacente ao ato de avaliar.

Sobre essa questão, P06 e P02 apresentaram reflexões importantes a respeito da interpretação das notas e médias serem comumente consideradas como indicadores da aprendizagem discente: “Eu já pensei que se o aluno tirou dez é porque ele aprendeu tudo, assim como eu já pensei que se o aluno tirou zero, ele não aprendeu nada. Hoje, eu percebo que nem sempre é assim” (P06). Já P02 afirma: “[...] na minha concepção, eu não consigo entender uma outra forma, é vamos dizer assim, de avaliar que não seja mensurando nota, muito embora eu reconheça que, às vezes, aquela nota boa não representa nada”. Nota-se nas falas de P02 e P06 como a vertente classificatória se faz presente nas representações docentes sobre avaliação. Por outro lado, mostram-se cientes das limitações desse entendimento. Assim, crê-se que a promoção de ações de formação continuada sobre avaliação pode ajudá-los no esforço em atribuir outros sentidos à ação avaliativa, ampliando o escopo de suas contribuições ao trabalho pedagógico.

Para Vasconcellos (2014), a ênfase na nota é um dos problemas decorrentes da forma como, historicamente, a avaliação tem se concretizado, que desvirtua o processo avaliativo e caracteriza o chamado “desvio de objetivos”, pois:

Em vez de se estar preocupado com a aprendizagem, com o desenvolvimento humano, com o crescimento, tudo passa a girar em torno da classificação, da constatação de que determinada realidade está adequada ou não e para-se por aí. No caso da avaliação da aprendizagem, tudo se concentra na nota ou conceito, na provação/reprovação, no sancionar (competente/incompetente) (VASCONCELLOS, 2014, p. 32).

Desse modo, compreender os problemas inerentes à avaliação classificatória não é uma tarefa simples para os docentes, pois é dessa forma que, historicamente, a avaliação tem se dado. Destarte, constata-se que, de modo geral, as falas de P01, P02, P04, P05, P06, P07 e P10, por um lado, explicitam as raízes tradicionais profundas que marcam a avaliação (VILLAS BOAS, 2015), às quais esses docentes ainda estão referenciados; por outro, explicitam a necessidade de diálogos sobre a

avaliação em sua dimensão formativa, na qual avalia-se para acompanhar a construção do conhecimento, ou seja:

[...] uma avaliação para as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2009, p. 357).

Concebida para acompanhar as aprendizagens, a avaliação ocorre de forma contínua e permeia os processos de ensino-aprendizagem sendo deles integrante. Assim compreendida, a “Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço” (VILLAS BOAS, 2017, p. 24). Entende-se que essa é uma reflexão necessária de se realizar juntamente aos docentes, pois, a referência comum de avaliação, na maioria dos casos, diz respeito ao modelo tradicional, classificatório decorrente da “pedagogia do exame”.

Considerando que essa compreensão faz parte das representações sociais sobre avaliação conforme asseverado por Luckesi (2002), defende-se que a promoção de diálogos com os docentes sobre avaliar/examinar, avaliação classificatória/avaliação formativa situando suas respectivas diferenças e impactos nas relações de ensino-aprendizagem, constitui uma importante alternativa no cenário de ações de formação continuada em serviço conforme proposto na aplicação do produto educacional.

Corroborando com essa necessidade, os dados apontam que apenas P08 e P09 apresentam compreensões de avaliação como processo integrado ao ensino-aprendizagem, ou seja, avaliação como qualificação. Nesse sentido, P08 afirma: “Eu acho que a avaliação, ela é um processo, ela tá no processo de aprendizagem” e destaca: “[...] então assim, a avaliação, ela serve pra gente... não pra gente fechar a questão, ela serve pra gente abrir questões, né?”. Por sua vez, P09 ressalta: “[...] Para mim, a avaliação dá um norte nesse processo de ensino-aprendizagem”. Contudo, esses docentes relatam dificuldades no que diz respeito à concretização e organização de estratégias avaliativas condizentes com suas concepções, ou seja, em articular a relação teoria-prática por meio de procedimentos avaliativos que subsidiem a atividade de ensino.

A concepção de avaliar para qualificar, surge como uma alternativa do ponto de vista ético, epistemológico e teórico, às concepções anteriores, tendo como base

o enfoque qualitativo deslocando a ênfase até então no resultado final à ênfase no processo de aprendizagem. Em sua essência, a avaliação qualitativa pressupõe acompanhar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem em sua complexidade com vistas ao redimensionamento do processo pedagógico considerando as singularidades que marcam o percurso formativo de seus diferentes sujeitos.

Nesse sentido, a avaliação pressupõe a retomada do curso de ação sempre que necessário, sendo sempre dinâmica. Nessa perspectiva, a avaliação rompe com a concepção de etapa final do processo de ensino para medir a aprendizagem e propõe exatamente o seu oposto: a avaliação mediando todo o processo de ensino e aprendizagem e direcionando as intervenções/readaptações necessárias.

Assim concebida, a avaliação assume uma perspectiva formativa, a qual subsidia reflexões acerca das práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares e seus pressupostos teóricos. Assim sendo, preza pela autonomia e o protagonismo discente, buscando garantir sua aprendizagem em todos os sentidos (VILLAS BOAS, 2015), concebendo-o como sujeito que se apropria e produz conhecimentos contribuindo, também, para a formação e inserção social de cidadãos críticos e participativos, que se reconhecem como sujeitos de direitos e deveres e agentes políticos de transformação social.

Desse modo, considerando que “[...] a avaliação formativa visa a aprendizagem do aluno em todos os sentidos, inclusive no da formação do cidadão para ter inserção social crítica” (VILLAS BOAS, 2015, p. 32), compreende-se sua pertinência no âmbito da EPT, pois consoante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) a finalidade dos seus cursos é proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012). Essa formação, sem dúvida, requer superar o caráter instrumental de mera preparação para as demandas do mercado e constitui uma importante estratégia de inserção social para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, o que pressupõe práticas pedagógicas e processos avaliativos condizentes com essa concepção.

Por sua vez, a categoria “Estratégias e procedimentos avaliativos”, abrange os dados referentes aos procedimentos que os docentes utilizam para viabilizar a coleta

de dados referente às aprendizagens em curso dos discente e como tais estratégias se (des)articulam aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, constatou-se que a prova, seja objetiva ou discursiva, constitui o principal instrumento avaliativo utilizado por quase todos os docentes. Apenas um dos entrevistados frisou que não utiliza provas.

De modo geral, verificou-se que, embora tentem dispor de outros procedimentos (como seminários, debates e atividades práticas), os professores privilegiam a prova, normalmente objetiva, como procedimento avaliativo. Nesse aspecto, a fala de P02 é emblemática ao se referir a aplicação de provas objetivas: “Eu confesso a você que não consigo visualizar um outro tipo de avaliação a não ser essa mensuração, entendeu?”, denotando como a avaliação vem sendo compreendida e praticada a partir de um arbitrário cultural dominante que privilegia a prova como procedimento avaliativo (MORETTO, 2010).

Por outro lado, os docentes também manifestaram interesse em conhecer outros procedimentos avaliativos, como se pode observar nas seguintes falas: “Sim, eu acho que seriam válidos, né?” (P03), “Sim” (P07), “Tenho, gostaria de aprender a fazer coisas diferentes” (P06), “Tenho” (P04), “Eu tenho muita vontade de conhecer [...] eu sinto muita falta do como. Porque é isso assim, o como, como fazer? (P08). Pelo exposto, observa-se que a adesão premente à prova como estratégia avaliativa ocorre, também, por desconhecimento de outras possibilidades.

Para Luckesi: “Existem também razões psicológicas para a insistência nos velhos métodos de avaliação: o professor é muito examinado durante sua vida de estudante e, ao se tornar profissional, tende a repetir esse comportamento” (2006, p. 2). Esse aspecto foi observado na fala de P06 ao analisar suas práticas avaliativas logo no início de sua trajetória docente:

E eu estava reproduzindo o que eu sofria com os meus professores e eu via que... eu achava que eu tinha que fazer aquilo lá pra que eles saíssem bons profissionais... eu achava, mas, aí, eu lembrava, também, de quando eu era aluna, que alguns professores faziam um negócio meio assim ... umas coisas catastróficas na sala e eu dizia: opa! Mas isso aí não foi bom pra mim e, aí, esses erros eu tentava não reproduzir (P06, 2019).

Como se pode depreender, romper com os aspectos da avaliação tradicional tem mais a ver com as concepções que guiam sua realização que com os instrumentos em si. Nesse aspecto, sendo a prova o procedimento de avaliação mais comum entre os docentes, não se deve condenar sua realização (MORETTO, 2010),

contudo, é importante esclarecer que: “Se tivermos de elaborar provas, que sejam bem-feitas atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2010, p. 119). Em consonância com este autor, compreende-se que a utilização de provas, sejam objetivas ou discursivas, não caracteriza nenhum problema, a questão é como os dados de tais provas estão sendo ponderados e utilizados como fonte de informações a respeito das aprendizagens discentes em curso e, por conseguinte, como têm contribuído para redimensionar as atividades de ensino.

Nesse sentido, verifica-se que a forma como os procedimentos avaliativos têm sido realizados caracterizam mais uma prática de verificação do que de avaliação. De acordo com Luckesi (2011), faz-se necessário compreender as devidas diferenças entre estes dois processos, pois, enquanto o ato de verificar é estático, resumindo-se a constatação, o processo de avaliar é dinâmico e propõe intervenções por meio de uma tomada de decisão, ou seja, a avaliação é compreendida como parte dos processos de ensino e aprendizagem e não como um momento separado.

Na contramão desse entendimento, ao responderem em que momentos costumam avaliar seus alunos, alguns docentes afirmam: “Sempre ao término de... de cada conteúdo dado” (P02), “Ah... formalmente nas provas. Elas vão acontecer mais ou menos nos finais dos bimestres [...]” (P03), “Bimestralmente [...]” (P05), “Perto do... no segundo mês de aula, perto do final do segundo mês” (P06), “Normalmente, próximo do final do primeiro bimestre e próximo ao final do segundo semestre, eu só faço dois instrumentos avaliativos” (P07), “[...] uma vez a cada bimestre” (P10).

Constata-se, pois, que estes docentes, normalmente, aplicam procedimentos avaliativos ao final das etapas letivas mais em uma perspectiva somativa. Tal prática remete a concepção de avaliação no paradigma tradicional, o qual decorre em processos classificatórios que se encerram na obtenção dos dados de aprendizagem, sem proposição de intervenção e melhoria dos processos pedagógicos aí circunscritos.

Na mesma questão, as falas de P01, P04 e P09 apresentam concepções que se alinham a uma perspectiva mais processual e contínua da avaliação. Nesse sentido, P04 enfatiza: “Sempre, né?”. De forma semelhante, P09 afirma: “Eu avalio todos os dias”. Mas apenas P01 relaciona as dimensões somativa e formativa em sua prática avaliativa:

[...] é porque tem avaliação somativa, né isso? A somativa tem um período mais certo, assim, de... de acontecer. Então, mais ou menos na metade do bimestre e no final do bimestre avaliação somativa porque tem que... a gente tem que quan... como é? quantificar, ((risos)), tem que quantificar... Mas, assim, de avaliação, de acompanhar pra entender como é que tá o desempenho, se eles estão conseguindo fazer ou não, é toda aula (P01, 2019).

Na busca por entender como tais compreensões se articulam aos processos de ensino e aprendizagem, na categoria “Dificuldades e avanços nas práticas avaliativas” observa-se como ocorre a interação professor-aluno em decorrência da prática avaliativa e quais melhorias têm ocorrido. Nesse aspecto, verifica-se que, normalmente, os docentes falam sobre suas estratégias avaliativas apenas no primeiro dia de aula com os discentes, ou seja, é uma ação pontual: “[...] eu falo no primeiro dia de aula” (P02), “Todo início de período, eu comunico às turmas esse meu método avaliativo” (P05), “Eu apresento no primeiro dia de aula” (P06), “[...] só no primeiro dia de aula” (P07), “Então, na primeira aula [...]” (P08). Apenas P04 não limita essa ação ao primeiro dia de aula: “Sim, desde o primeiro dia de aula. A gente vai conversando conforme a necessidade” (P04). De modo geral, percebe-se, também, que se trata mais de um comunicado do que de um diálogo em si.

De forma semelhante, constatou-se que há pouco *feedback* decorrente dos procedimentos avaliativos realizados, sendo que a maioria dos docentes remete à utilização desses dados, primeiramente, ao registro de notas no sistema acadêmico: “Os resultados eu exponho no sistema. Compartilho com os alunos. A gente, às vezes, discute..., às vezes, não é sempre [...] porque, às vezes, a gente não tem tanto tempo assim, eu acho que um planejamento mesmo, sabe?” (P04), “Coloco no sistema. Confesso, não tenho a interpretação dos dados, assim de olhar quem não atingiu, porque que não atingiu” (P06), “O resultado eu... bom, o resultado... eu coloco no Sigaa e depois, dentro do possível, eu procuro falar com um ou outro [...]” (P10). Pelo exposto, tais dados não são utilizados essencialmente para promover intervenções e ajustes na prática pedagógica em face dos objetivos de aprendizagem traçados.

Por sua vez, P05, P07 e P09 destacam o uso de dados dos procedimentos avaliativos como estratégia para modificar o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, P05 afirma: “Isso serve pra gente mudar algumas estratégias na forma da gente conduzir as nossas aulas, né? Por sua vez, P07 frisa: “Muda, muda. Inclusive, o ritmo da aula muitas vezes muda também”, P09 destaca: “Ah, quantas

vezes eu já joguei fora algumas coisas que eu faria e não faço mais, né? Quantas vezes? Até no mesmo período, eu tô com aquele planejamento e vejo que não tá tendo efeito”. Tais falas denotam avanços no que tange às práticas avaliativas, pois, destacam o papel da avaliação a serviço dos processos de ensino e aprendizagem. Acredita-se que estas iniciativas não se dão de forma isolada, assim, provavelmente, outras mudanças estejam sendo inseridas, aos poucos, à prática pedagógica destes docentes. Cumpre destacar que:

O docente deve encontrar significado em elaborar um bom instrumento, diversificar as formas de busca de informações e, sobretudo, interessar-se pela análise criteriosa e interpretação aprofundada dos resultados para melhoria dos processos e produtos desejados (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 184).

Portanto, o docente precisa desenvolver estratégias de comunicação com os discentes para contextualizar os resultados dos procedimentos avaliativos à luz dos objetivos de aprendizagem, para que eles possam ter a devida dimensão de seus progressos e que aspectos ainda precisam ser melhorados. De acordo com Villas Boas (2006), essa ação ocorre por meio do *feedback*, que “diz respeito à informação, ao próprio aluno, de quão bem sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho” (2006, p. 81). Desse modo, os resultados da avaliação vão retroalimentando os processos de ensino e aprendizagem, ou seja:

O Feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (VILLAS BOAS, 2006, p. 81)

Nesta perspectiva, avaliação e aprendizagem se integram com vistas à constituição do melhor resultado possível. Num contexto de avaliação formativa, o *feedback* é essencial e, com o tempo, deve ocorrer uma transição para o automonitoramento, ou seja, processo pelo qual o aluno desenvolve habilidades para avaliar a qualidade do seu próprio trabalho e realizar a autorregulação de suas aprendizagens.

De acordo com os dados coletados, incorporar *feedback* às práticas avaliativas constitui uma grande dificuldade para os docentes. Isto é coerente com a concepção de avaliação como mensuração do conhecimento exposta pela maioria. Tais concepções denotam o legado histórico da avaliação tradicional na constituição do saber-fazer docente.

Outro fator elencado por alguns docentes, como P01, P04 e P07, que dificulta suas práticas avaliativas, diz respeito à carência de formação pedagógica em seus percursos formativos. Nesse sentido, P07 frisa: “A minha grande dificuldade, hoje, é entender esse mundo da docência, o mundo da pedagogia... o que envolve tudo isso por conta da minha formação que é técnica [...]”. Por sua vez, P01 diz: “A gente tem uma formação curta, né, pedagógica [...]”. Já P04 afirma: “Eu fiz engenharia e, aí, a gente não tem tantos...as ferramentas não são muitas, né”? Nesse sentido, ações de formação continuada em serviço podem constituir importantes estratégias para constituição de saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem no âmbito da EPT.

Nessa perspectiva, a proposição do produto educacional no formato de um minicurso sobre a concepção de avaliação da aprendizagem formativa busca contribuir na constituição desses saberes, tendo em vista fomentar o diálogo sobre avaliação da aprendizagem, enfatizando sua finalidade nos processos de ensino e aprendizagem e buscando incentivar o desenvolvimento de práticas avaliativas alinhadas à perspectiva de avaliação formativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Destarte, no capítulo seguinte apresenta-se a proposta estruturada do produto educacional, bem como os dados de sua aplicação e avaliação pelos docentes participantes.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, faz-se uma descrição detalhada do produto educacional desenvolvido em decorrência da pesquisa. Seu planejamento, elaboração e aplicação estiveram entrelaçados ao alcance do objetivo específico 4. O produto constituído foi um minicurso sobre a concepção de avaliação da aprendizagem formativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Seu planejamento e execução deram-se com base em uma proposta teórico-prática, buscando levar os participantes a refletirem sobre o tema e também a se colocarem em um lugar de ação em relação ao assunto pautado. Nesse cenário, além de exposições dialogadas, planejaram-se espaços para atividades práticas e socialização de relatos de experiências, que constituíram o ponto alto dos diálogos entre os pares.

Partindo do pressuposto de que avaliar é um ato complexo, buscou-se contextualizar os sentidos que a avaliação da aprendizagem tem assumido no cotidiano escolar por meio dos paradigmas tradicionais, nos quais sua utilização tem sido orientada para a classificação/exclusão, e formativo, em que objetiva-se a intervenção/interação pedagógica com vistas à promoção das aprendizagens. Nesse paradigma (o formativo), a avaliação contribui para a consecução das aprendizagens e autonomia dos sujeitos. Tendo a concepção formativa como norte do minicurso, buscou-se estruturá-lo sem ignorar as matizes da avaliação tradicional que marcam os percursos formativos e práticas pedagógicas dos sujeitos participantes, pois conforme ressaltado por Vasconcellos (2013), a transformação deve partir da unidade dialética entre ação e reflexão, posto que as ações estão ligadas às ideias, outrossim, ressalta que a mudança não se dá de uma vez, mas por meio de um processo no qual o novo vai sendo construído dentro do velho.

A partir desse pressuposto, o produto foi sendo delineado, considerando primeiramente como ponto central de discussão a finalidade da avaliação, ou seja, o para quê avaliar e, aos poucos, como os procedimentos avaliativos podem ser pensados dentro de uma proposta formativa, isto é, o como e quando avaliar.

Para isso, o estudo se apoia em Hoffmann (2018, p. 20) ao destacar que é “[...] a finalidade da avaliação que irá nortear as metodologias, e não o caminho inverso tal como vem acontecendo”. Igualmente, respalda-se em Catani e Gallego (2009, p. 15) quando ressaltam que, “[...] refletir sobre avaliação não pode se limitar aos aspectos técnicos (ao ‘como fazer’), mas exige a consideração das dimensões éticas e

políticas”. Desse modo, o intuito foi o de contribuir para uma reflexão ampla que, para além de pautar instrumentos de avaliação em si, enfatizasse os sentidos do avaliar, especialmente, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e suas relações com uma formação integral.

Nesse cenário, repensar a avaliação implica rever os sentidos da própria educação e do papel da escola como uma instituição de transformação social. Nessa perspectiva, trata-se de um material que propôs refletir sobre os sentidos da avaliação da aprendizagem e suas relações com o trabalho pedagógico, a partir da problematização de questões relacionadas ao para quê, como e quando avaliar.

Assim, com a aplicação do produto, almejou-se contribuir para a proposição e desenvolvimento de práticas avaliativas formativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino, seu público discente e docente, bem como suas concepções e princípios. Considerando a formação, predominantemente técnica e não pedagógica, dos docentes de um curso voltado para o setor produtivo, como é o subsequente, o produto compôs uma ação de formação pedagógica com vistas à reflexão-ação sobre avaliação da aprendizagem, a partir da *práxis* docente.

5.1 PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A primeira versão do produto educacional foi construída antes da análise de dados e apresentada à banca no exame de qualificação. À medida que os dados foram sendo analisados, o produto foi sendo repensado e reestruturado com vistas a atender às necessidades formativas dos docentes. Por conseguinte, considerando as sugestões da banca e os dados coletados nas entrevistas, foi estruturada sua versão final e resolvida manter uma proposta que, prezando pelo debate teórico-conceitual, não se absteresse do exercício prático, mas, como dito anteriormente, teve como cerne de debate a finalidade da avaliação, situando-a na concepção formativa.

Conforme planejamento, aplicou-se o produto durante os encontros pedagógicos do *campus* no semestre letivo 2020.1, perfazendo uma carga horária total de oito horas, sendo duas por encontro. Vale ressaltar que a instituição pesquisada realiza estes encontros mensalmente, conforme previsto em calendário acadêmico. Considerando que tais eventos preconizam ações de formação pedagógica aos docentes, concebeu-se que seriam os momentos ideais para aplicar o minicurso. Ao ponderar ainda o intervalo de tempo entre os encontros como possível

fator negativo, utilizou-se como estratégia a criação de uma sala de aula virtual no *Google Classroom* com todos os docentes, incluindo os que não estavam participando da pesquisa, para disponibilizar materiais de consulta sobre a temática abordada e os utilizados nos encontros e propor reflexões. Igualmente, a autora do estudo se dispôs a dirimir possíveis dúvidas. Por outro lado, foi solicitado que os docentes também socializassem suas produções decorrentes das oficinas.

Considerando o calendário acadêmico do *campus* para o semestre letivo de 2020.1, o quadro 9 apresenta o cronograma previsto para a aplicação do produto educacional.

Quadro 9 – Cronograma previsto para aplicação do Produto Educacional

Data	Encontros	Carga horária	Formato
03-02-2020	1º encontro	2h	Presencial
04-03-2020	2º encontro	2h	Presencial
01-04-2020	3º encontro	2h	Presencial
06-05-2020	4º encontro	2h	Presencial

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2020).

Os dois primeiros momentos ocorreram normalmente. Contudo, em virtude da pandemia em curso de Covid-19, o calendário acadêmico da instituição foi suspenso em 18 de março 2020 e, por conseguinte, dada a necessidade de distanciamento social, a aplicação do minicurso foi suspensa. Nesse cenário, os encontros previstos para abril e maio não ocorreram. Considerando as possibilidades de readaptação da proposta, em junho, foi proposto ao grupo participante o retorno do minicurso de forma *online*. Com a aceitação e devidas adaptações, os encontros foram retomados dia 30 de junho.

Dado o novo contexto e considerando o espaço de tempo decorrido desde o segundo encontro, houve a necessidade de retomar os diálogos desenvolvidos até então. Assim, o terceiro encontro constituiu um resgate do que havia sido abordado nos dois primeiros. Desse modo, realizou-se um momento a mais que o previsto inicialmente, logo, ao invés de quatro encontros, foram realizados cinco encontros e, conseqüentemente, a carga horária também foi alterada de oito horas para dez horas, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 – Cronograma de aplicação do Produto Educacional

Data	Encontros	Carga horária	Formato
03-02-2020	1º encontro	2h	Presencial
04-03-2020	2º encontro	2h	Presencial
30-06-2020	3º encontro	2h	<i>Online</i>
07-07-2020	4º encontro	2h	<i>Online</i>
14-07-2020	5º encontro	2h	<i>Online</i>

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2020).

Destarte, no primeiro encontro retrataram-se questões relativas às compreensões sobre avaliação, contextualizando-as no movimento histórico do processo educacional. No segundo e quinto encontros, enfocaram-se procedimentos avaliativos e sua relação com planejamento de ensino, dado que o planejamento constitui elemento basilar do processo educacional. Já no terceiro e quarto encontros buscou-se destacar os diálogos necessários nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Nesse sentido, evidencia-se o *feedback* como elemento-chave na avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2006). Na seção seguinte, detalha-se o desenvolvimento de cada encontro e as atividades desenvolvidas.

5.2 APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Seguindo o cronograma exposto na seção anterior, foi realizado o primeiro encontro de aplicação do produto educacional no dia 3 de fevereiro de 2020. Esse encontro marcou o início das atividades do semestre letivo, após as férias dos docentes durante o mês de janeiro. Nesse primeiro momento, os diálogos de abertura apresentaram a proposta do minicurso e sua configuração metodológica aos docentes. Assim sendo, iniciou-se o minicurso com uma breve contextualização da avaliação da aprendizagem destacando seus sentidos assumidos ao longo do tempo e enfatizando as concepções tradicional e formativa.

A partir de tal contextualização, procurou-se problematizar a avaliação classificatória, entendida como sinônimo de medida por ser uma prática descontextualizada dos processos de ensino e aprendizagem voltada para o passado do processo pedagógico, excludente, pautada no binômio aprovado/ reprovado e com fins de controle e julgamento de resultados finais.

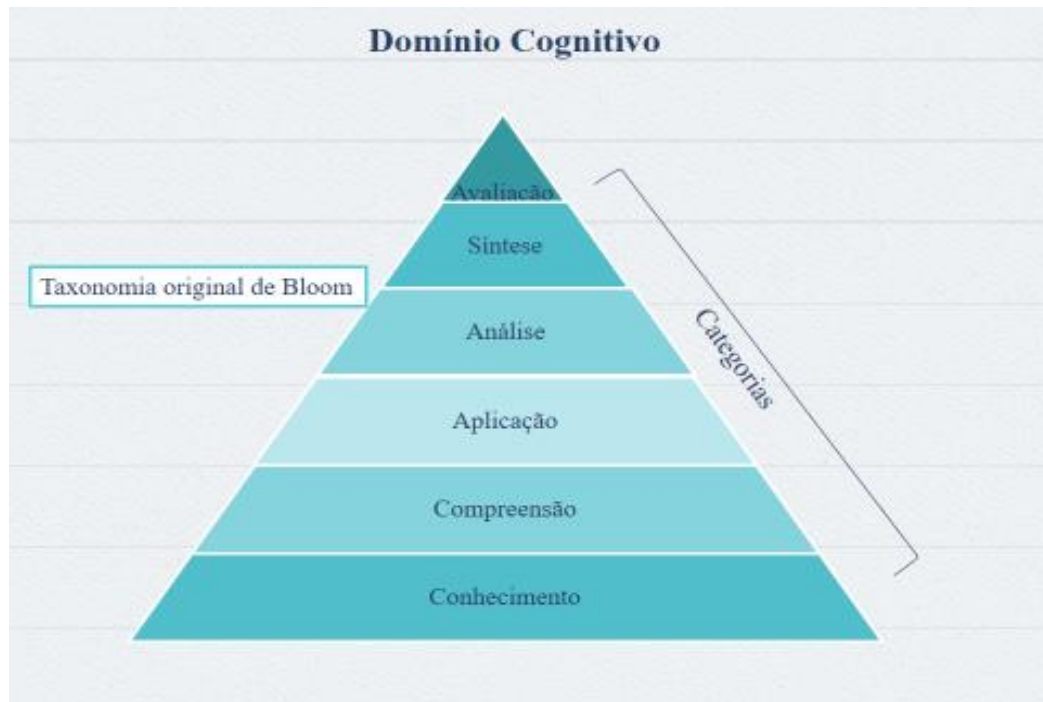
Partindo desse pressuposto, propôs-se uma reflexão a partir de Hadji (2001) ao afirmar que:

Registremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a noção de “nota verdadeira” quase não tem sentido (HADJI, 2001, p.34).

Embora do ponto de vista teórico esse entendimento esteja consolidado, na prática, muitos docentes ainda entendem a avaliação como sinônimo de medida, assim a reflexão proposta possibilita que cada docente confronte a teoria com sua própria prática avaliativa. Por outro lado, ao dialogar sobre a avaliação formativa, destaca o planejamento de ensino como atividade essencial quando se busca um processo avaliativo contínuo, processual e que se dá em prol das aprendizagens. Nesse sentido, Hoffmann (2018) reitera o papel do planejamento para que o docente tenha clareza sobre o que se pretende investigar em termos de aprendizagem. Visando contribuir com a atividade de planejamento dos docentes, apresentou-se a Taxonomia de Bloom como importante estratégia didático-pedagógica.

Benjamin Bloom e seus colaboradores classificaram os objetivos de processos educacionais em diferentes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo, os objetivos são referentes aos processos intelectuais desenvolvidos de acordo com a complexidade das operações mentais requeridas, indo das mais simples às mais complexas. Referente ao domínio cognitivo, os autores publicaram a “Taxonomia dos Objetivos Educacionais”, que ficou conhecida como “Taxonomia de Bloom”. De acordo com essa Taxonomia, o domínio cognitivo é composto por seis categorias hierarquicamente relacionadas: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme representado na figura 2.

Figura 2 – Taxonomia de Bloom



Fonte: Adaptação da pesquisadora, a partir de Ferraz; Belhot (2010, p. 424).

Em suma, a Taxonomia descreve os níveis do processo cognitivo que os alunos devem alcançar durante o processo de aprendizagem. Amplamente utilizada no meio educacional durante décadas como ferramenta para compreender o processo de aprendizagem, em 2001 a Taxonomia foi revisada por Lorin Anderson e seus colaboradores. Na versão atual, a Taxonomia passou a ter caráter bidimensional, explicitando a dimensão do conhecimento (o que) e do processo cognitivo (o como). Manteve-se a base das categorias conforme exposto na figura 3, mas com alteração na ordem de algumas e com a transformação dos nomes para a forma verbal por expressarem melhor a ação pretendida. Outra mudança diz respeito à flexibilidade entre as categorias do processo cognitivo, possibilitando a interpolação entre as mesmas, dada a possibilidade de determinado conteúdo ser melhor assimilado a partir de estímulos pertencentes a uma categoria mais complexa (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Figura 3 – Categorização atual da Taxonomia de Bloom.



Fonte: Adaptação da pesquisadora, a partir de Ferraz; Belhot (2010, p. 427).

Cada categoria conglobera determinados processos intelectuais, dos mais básicos aos mais complexos. Nesse sentido, diferentes atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas de acordo com os objetivos de aprendizagem planejados. Desse modo, com objetivos de aprendizagem bem definidos, o docente pode organizar estratégias avaliativas que contemplem os diversos níveis de aprendizagem. Consequentemente, é possível reconhecer se a aprendizagem está acontecendo. Isto é, “o conhecimento e a utilização da taxonomia podem facilitar a tarefa do professor de planejar e sistematizar a avaliação” (TREVISAN; AMARAL, 2016, p. 454). Nesse sentido, a figura 4 sintetiza os principais elementos da Taxonomia de Bloom.

Figura 4 – Dimensão do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom



Lembrar

- Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos.
- Exemplos de atividades: Questões objetivas e discursivas
- Verbos: Reconhecer, listar, definir, nomear, etc.



Entender

- Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido.
- Exemplos de atividades: Questões objetivas e discursivas
- Verbos: Interpretar, explicar, classificar, resumir, descrever, etc.



Aplicar

- Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica.
- Exemplos de atividades: Exercícios práticos, simulações, estudos de casos, jogos.
- Verbos: Executar, utilizar, construir, aplicar, implementar, resolver, usar, etc.



Analisar

- Relacionado a dividir a informação em partes e entender a inter-relação existente entre as partes.
- Exemplos de atividades: Situações – problemas, estudos de casos, jogos.
- Verbos: Diferenciar, organizar, comparar, relacionar, separar, etc.



Avaliar

- Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios.
- Exemplos de atividades: Estudos de casos, artigos, projetos, planos de ação.
- Verbos: Julgar, criticar, justificar, recomendar, etc..



Criar

- Relacionado a criação de uma nova visão, solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimento e habilidades previamente adquiridas.
- Exemplos de atividades: Elaboração de projetos, plano de ação, artigos, jogos.
- Verbos: Planejar, produzir, desenvolver, criar, elaborar, etc.

Fonte: Adaptação da pesquisadora, a partir de Ferraz; Belhot (2010, p. 429).

Nota: Imagens de domínio público baixadas no site Pixabay.

Após a discussão sobre os contributos da Taxonomia de Bloom no processo avaliativo, foi realizada uma oficina com os docentes. No primeiro momento, coletivamente, fez-se análise e classificação de questões, situando-as nas diferentes categorias que compõem a Taxonomia. Por fim, foi solicitado aos docentes a

elaboração e classificação de alguns objetivos de aprendizagem no âmbito dos seus componentes curriculares, tendo como base a dimensão do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom. Durante a atividade, alguns docentes tiveram dificuldade em especificar o nível cognitivo, mas aos poucos as dúvidas foram sendo dirimidas. Por fim, as produções foram socializadas no grupo, finalizando o primeiro encontro de aplicação do produto educacional.

No segundo encontro, dia 4 de março, considerando o momento anterior, os diálogos e atividades de elaboração de objetivos de aprendizagem foram retomados, acrescentando sugestões de questões avaliativas elaboradas pelos docentes. A princípio, fez-se a análise coletiva de diversas questões avaliativas articulando-as aos possíveis objetivos de aprendizagem. Procurou-se evidenciar o quanto a formulação de questões precisa estar articulada aos objetivos de aprendizagem, bem como a necessária articulação entre planejamento-objetivos-avaliação.

De modo geral, os objetivos de aprendizagem representam os conhecimentos, habilidades e atitudes que se desejam que o aluno desenvolva. Logo, ao ter clareza dos objetivos tem-se, também, clareza quanto aos conteúdos que precisam ser ensinados, quais habilidades são indispensáveis, o que deve ou pode ser avaliado e como a avaliação pode ser feita. Nessa perspectiva, após dialogar sobre diversos exemplos, propôs-se uma oficina de elaboração de objetivos de aprendizagem seguido de exemplos de questões que pudessem ser aplicadas aos discentes. Para isso, teve-se como base os objetivos gerais propostos nas ementas dos componentes curriculares delineados no projeto pedagógico do curso.

Considerando que a maioria dos docentes trabalhavam com questões objetivas em seus processos avaliativos, foram enfatizados os elementos que constituem esse tipo de item: enunciado, suporte e alternativas, como exemplificado na figura 5.

Figura 5 – Elementos constituintes de questões objetivas

1- Enunciado (instrução/comando)	2- Suporte	3- Alternativas
• Deve ser claro e objetivo. • Utilizar expressões positivas. • Evitar enunciados muitos extensos. • Apresentar todos os dados e informações para necessárias à resolução do item. • O comando pode ser dado sob a forma de complementação ou interrogação.	• Adequado ao objetivo que se deseja avaliar, ou seja, ao nível de aprendizagem que se deseja que o aluno tenha desenvolvido. • Boa qualidade gráfica. • Apresentar a referência. • Pode conter um texto, imagem, situação-problema, um questionamento ou outros recursos.	• Extensões semelhantes. • Evitar o acerto por exclusão. • Evitar o uso de termos absolutos. • Gabarito corresponde à habilidade requerida.

Fonte: Adaptação da pesquisadora, a partir de CAEd UFJF (2008, p. 29-31).

O devido conhecimento destes elementos direciona a elaboração de diferentes tipos de questões em consonância com os objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, “preparar instrumentos de avaliação, sobretudo as provas escritas, exige do professor conhecimento específico, habilidade para contextualizar e uso de linguagem que torne a questão clara e precisa” (MORETTO, 2010, p 153). A figura 6 apresenta um exemplo de questão objetiva destacando seus elementos constitutivos.

Figura 6 – Exemplo de estruturação de questão objetiva



Fonte: CAEd UFJF (2008, p. 19).

Considerando essas partes constitutivas, cada docente elaborou questões relacionadas aos objetivos elencados no âmbito de seu componente curricular. Vale ressaltar que os itens objetivos podem retratar desde conhecimentos básicos, de

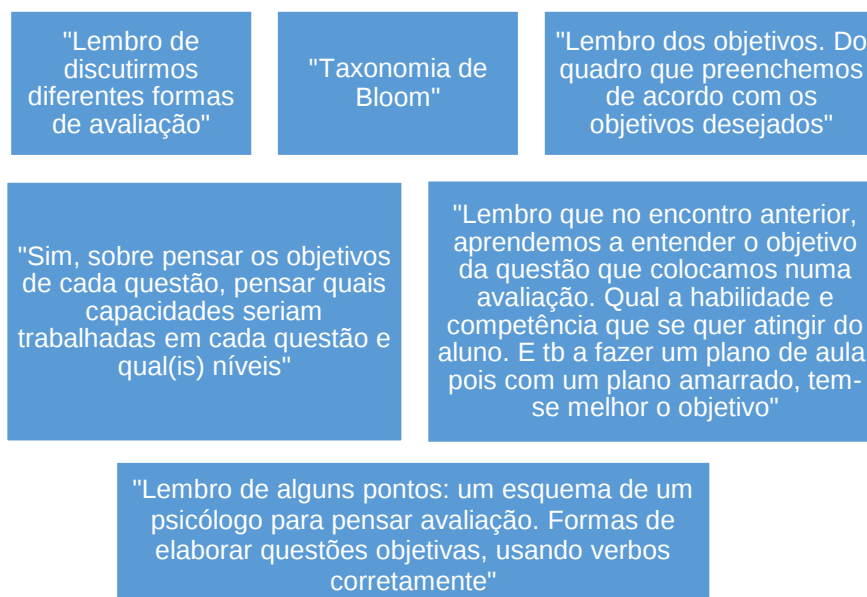
memorização ou reconhecimento, até conhecimentos mais complexos envolvendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (INEP, 2010), de acordo com os objetivos propostos.

A oficina foi um momento muito produtivo, pois os docentes puderam dirimir algumas dúvidas, assim como dialogaram entre si e, ao socializarem suas produções, foram trocando ideias e sugestões. Compreender a interligação entre planejamento e avaliação auxilia o docente a entender o porquê e para que está avaliando e como a avaliação auxilia no acompanhamento do processo de aprendizagem em curso dos discentes e, se necessário, redimensionar sua prática pedagógica para que eles aprendam o que ainda não aprenderam.

O terceiro encontro ficou marcado para dia 1 de abril, mas como dito anteriormente, não foi possível realizá-lo em virtude da suspensão do calendário letivo em decorrência da Pandemia de Covid-19. Diante da situação de incerteza quanto ao retorno das atividades presenciais, a princípio, aguardou-se uma possível resolução para a situação. Contudo, com o passar do tempo, constatou-se a necessidade de readaptar a proposta de aplicação do minicurso com a mediação das tecnologias digitais. Para isso, os docentes foram contatados e foi proposta a nova metodologia. Com a aceitação e disponibilidade dos participantes, os diálogos foram retomados no dia 30 de junho, por meio do serviço de comunicação por vídeo do *Google (Google Meet)*.

Considerando a lacuna de tempo entre o segundo e terceiro encontro, em virtude da suspensão das atividades letivas, esse momento foi retomado com as questões tratadas nos dois primeiros encontros, como uma forma de lembrar e (re)articular o diálogo com os participantes. Para isso, utilizou-se a produção de vídeo animado no *site Powtoon*. Em seguida, solicitou-se que cada docente destacasse algum ponto do que lembrava que já havia sido tratado nos encontros anteriores para que retomasse o diálogo. Para essa interação foi utilizada a plataforma *Mentimeter*, que possibilita interatividade nas apresentações. A figura 7 apresenta os principais destaques dos docentes nessa atividade.

Figura 7 – Pontos destacados pelos docentes relativos aos dois primeiros encontros



Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, a partir das respostas dos participantes (2020).

De acordo com os pontos destacados pelos participantes, retomou-se o debate, contextualizando reflexões sobre como a avaliação tem sido desenvolvida e se tem pautado o desenvolvimento das aprendizagens ou apenas resultados parciais. Os docentes participaram bastante, inclusive, contextualizando suas práticas, relatando experiências vivenciadas e abordando reflexões sobre as limitações da avaliação classificatória. Posteriormente, o enfoque foi a autoavaliação como procedimento avaliativo em uma perspectiva de avaliação formativa. Sobre essa questão, apenas dois docentes afirmaram já ter utilizado a autoavaliação em suas práticas avaliativas, mas de forma pontual.

A autoavaliação, em uma perspectiva mediadora/formativa, ajuda o aluno a retomar a atividade (percurso formativo) de forma crítico-reflexiva, focando o que aprendeu, o que não aprendeu, quais as estratégias de raciocínio utilizadas e seu processo de interação com os outros (HOFFMANN, 2018). Assim compreendida, a autoavaliação mobiliza os discentes a refletirem e tornarem-se protagonistas de suas aprendizagens.

Ainda de acordo com Hoffmann (2018), a criação de algumas situações durante o processo de ensino-aprendizagem favorece esse tipo de processo, conforme apresentado no quadro 11.

Quadro 11 – Exemplos de situações que favorecem a autoavaliação

- Fazer comentários por escrito em testes e tarefas, novas perguntas, dar orientações ou sugestões a cada um sobre a continuidade dos estudos;
Solicitar aos alunos a explicação oral de seus procedimentos de realização de tarefas, de resolução de problemas;
- Discutir diferentes respostas a uma tarefa no coletivo da sala de aula ou em pequenos grupos;
- Solicitar comentários e sugestões dos alunos sobre instrumentos de avaliação elaborados pelo professor;
- Oferecer sempre espaço para perguntas e solicitação de auxílio na realização de tarefas e atividades;
- Propor a elaboração de exercícios, tarefas e questões referentes a um tema de estudo pelos próprios alunos;
- Proceder à análise e rescrita em duplas ou em pequenos grupos da produção de textos;
- Propiciar a definição de metas pessoais e coletivas de enfrentamento de dificuldades e de avanços em determinadas áreas.

Fonte: Adaptação da pesquisadora com base em Hoffmann (2018, p. 126).

Ao dialogar sobre as situações supracitadas, os docentes foram relatando suas vivências e a necessidade de incorporar esses tipos de atividades às suas práticas. Como dito anteriormente, apenas dois docentes já haviam desenvolvido alguma estratégia de autoavaliação em suas turmas, mas de forma mais restrita ao final de alguma etapa letiva. Nesse sentido, P08 afirmou: “Eu faço em uma perspectiva mais adjetiva e, pelo que você mostrou, eu preciso fazer em uma abordagem mais substantiva”. Dadas as reflexões desenvolvidas, constatou-se que o debate foi bastante profícuo, inclusive, alguns docentes relataram expectativas de poderem, quando do retorno das aulas, tentarem pôr em prática algumas situações.

Aproveitando o ensejo dos diálogos, foi proposto para o encontro seguinte (o quarto) uma atividade de autoavaliação com base em Hoffmann (2018), por meio da qual cada docente deveria selecionar uma atividade avaliativa que já havia desenvolvido com seus alunos e contextualizar os seguintes pontos: objetivos, vocabulário utilizado, organização e sequência dos itens, respostas dos alunos e formas de correção e análise. A ideia foi promover, entre os docentes, a análise de atividades que vêm elaborando para que pudessem refletir sobre as concepções aí presentes.

Seguindo a proposta descrita, o quarto encontro ocorreu em 7 de julho e iniciou-se com a socialização da atividade. Cada professor destacou sua atividade avaliativa

e os pontos referidos. A interação foi bastante proveitosa e cada um pôde ouvir e perguntar aos demais colegas sobre alguma situação específica. Crê-se que essa troca de ideias é algo muito positivo especialmente quando se fala de avaliação, pois “para que se proceda à reconstrução das práticas avaliativas nas escolas, é preciso que professores reflitam em ação e que deem pequenos passos nesse sentido, trocando ideias com os colegas sobre essa vivência” (HOFFMANN, 2018, p. 157). Nesta perspectiva, utilizando o *Mentimeter* para interação, propôs-se que cada docente respondesse à seguinte questão: Como a avaliação não deve ser? As respostas formaram uma nuvem de palavras apresentada na figura 8, a partir da qual foi realizada uma análise coletiva.

Figura 8 – Respostas à pergunta como a avaliação não deve ser na percepção dos docentes



Fonte: Elaboração da própria pesquisadora (2020).

Após a finalização das respostas, foi pedido que cada professor comentasse uma das características indicadas independentemente de ter sido sua resposta ou não. O propósito foi, justamente, expandir o diálogo e pensar, também, a partir das ideias dos colegas. Nessa conversa, os docentes destacaram, por exemplo, que a avaliação não deve ser padrão ou única, no sentido de dispor de apenas um tipo de procedimento, pois é possível avaliar utilizando diversas estratégias. Também destacaram que a avaliação não pode ser descontextualizada ou universalizadora, pois deve articular os saberes referentes à realidade dos discentes, bem como, levar em conta suas singularidades. Outrossim, afirmaram que a avaliação não deve ser mal formulada ou genérica porque é preciso ter clareza dos objetivos de aprendizagem. Já ao defenderem que a avaliação não deve ser estática, dispuseram sobre o caráter processual que a avaliação deve ter.

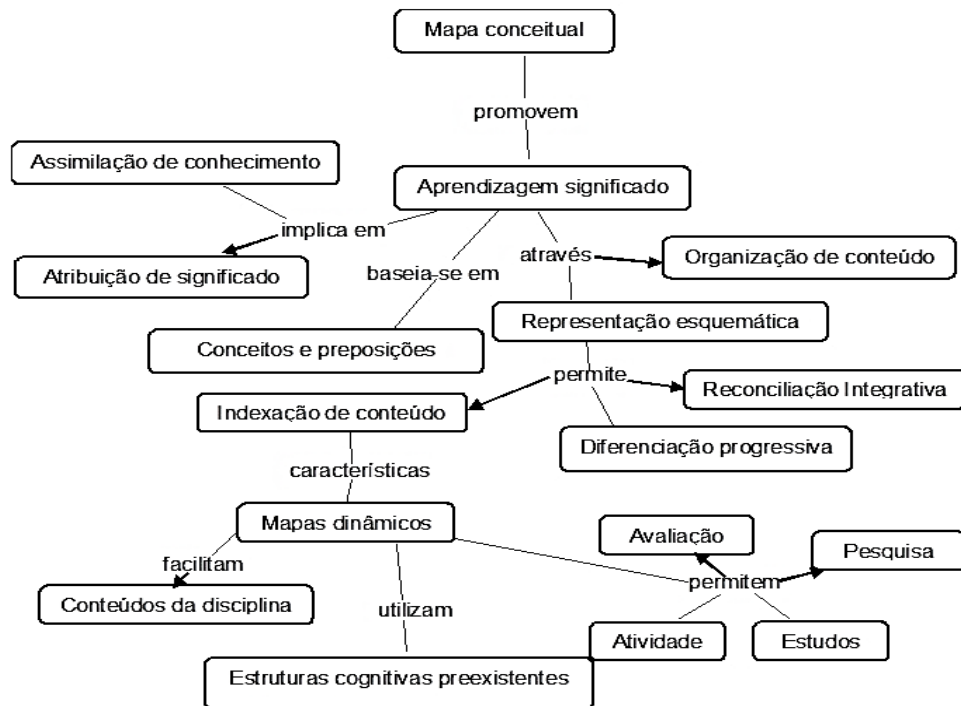
As falas indicam importantes reflexões em consonância com atividades realizadas desde o primeiro encontro. Com essa atividade, após um diálogo bastante proveitoso, o quarto encontro foi encerrado.

O quinto e último encontro ocorreu no dia 14 de julho. Iniciou-se com a retomada da concepção de avaliação nos documentos legais, como LDB e DCNEPTNM, assim como nos documentos acadêmicos do Ifal (PDI, PPPI, PPC). Ao retomar essa contextualização, tentou-se reforçar a concepção formativa constante nesses dispositivos, como também a necessidade de articular tais aspectos teóricos à prática pedagógica cotidiana.

Ademais, abordou-se a utilização de mapas conceituais e portfólios como estratégias de avaliação que se articulam à concepção formativa. O intuito foi apresentar aos docentes outras estratégias avaliativas para além daquelas que já utilizavam como provas e seminários. Entre os presentes, alguns já haviam feito uso de mapas conceituais como estratégia de ensino e de estudos, mas nenhum utilizava ainda como procedimento avaliativo em suas turmas. De forma semelhante, o portfólio também não era utilizado como procedimento avaliativo por nenhum docente, até então.

O mapa conceitual é uma ferramenta bem flexível que, entre outras possibilidades, pode ser utilizado como estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010). É uma técnica desenvolvida por Joseph Novak, em meados da década de 1970, e consiste em diagramas que indicam relações entre conceitos formando uma rede de relações significativas (MOREIRA, 2012). Para sua estruturação, parte-se dos conceitos mais gerais aos mais específicos e, normalmente, apresentam-se os conceitos no interior de figuras geométricas como elipses, círculos ou retângulos, bem como linhas e setas às quais são adicionadas palavras ou frases explicativas que indicam a relação entre os conceitos (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010). A seguir, a figura 9 ilustra um exemplo de mapa conceitual.

Figura 9 – Exemplo de mapa conceitual



Fonte: Borges et al (2020, p. 23144).

Sua utilização como procedimento avaliativo articula-se a uma perspectiva de avaliação formativa, pois permite ao docente acompanhar como os alunos têm organizado as relações entre determinados conceitos, evidenciando suas aprendizagens em curso, isto é, “o mapa conceitual é um dos instrumentos postos a serviço da avaliação formativa, ao configurar-se um dos meios para se alcançar um fim: assegurar que o aluno aprenda e se desenvolva” (SOUZA; BORUCHOVITCH, p. 797, 2010). Nessa perspectiva, seu uso pressupõe ter clareza que:

Não cumpre ao professor meramente classificar, subordinando e hierarquizando pessoas, mas desvelar dificuldades de aprendizagem manifestas por seus alunos e, a partir delas, tracejar percursos e ações favoráveis ao domínio, à aprendizagem, à superação, ao desenvolvimento (SOUZA; BORUCHOVITCH, p. 799-800, 2010).

De forma semelhante, o uso do portfólio consubstancia-se em uma compreensão de avaliação a serviço das aprendizagens. O portfólio consiste em uma coleção das produções dos alunos, as quais apresentam as evidências de suas aprendizagens (VILLAS BOAS, 2015). Tal procedimento, pressupõe o entendimento de três ideias basilares sobre avaliação:

a) a avaliação é um processo em desenvolvimento; b) os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem; c) a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo (VILLAS BOAS, 2015, p. 38).

Sua utilização tem como pressuposto seis princípios básicos: (a) construção pelo próprio aluno; (b) reflexão sobre as produções; (c) criatividade discente na organização do material; (d) autoavaliação do aluno; (e) parceria professor-aluno e entre alunos; (f) autonomia do aluno perante o trabalho.

Diferentemente da avaliação voltada para aprovação/reprovação, o conceito com o qual se trabalha é o de progresso e não o de fracasso, valorizando tudo que é feito pelo aluno, ou seja, não há uma penalização deste em virtude do que ainda não aprendeu, pelo contrário, desenvolvem-se ações para que haja avanço na aprendizagem.

Assim sendo, o portfólio é organizado pelo aluno para que ele e o professor consigam acompanhar o seu progresso, ou seja, parte do princípio de que os discentes são “[...] participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio (VILLAS BOAS, 2015, p. 38). Vale ressaltar que tal proposta não visa à eliminação do papel do docente, nem compromete o rigor da avaliação, pelo contrário, considera que professores e alunos são corresponsáveis pela organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, assume-se uma postura ativa de ambos, ao tempo que se respeita as especificidades de cada discente no desenvolvimento de seus percursos de aprendizagem. Por sua vez, ao acompanhar a construção do portfólio, o docente obtém dados sobre o que o aluno já sabe, qual dificuldade apresenta e utiliza tais informações para redirecionar o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, Villas Boas (2015) afirma que:

O portfólio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faça suas escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. Nesse contexto, a avaliação se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral. O portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões (VILLAS BOAS, 2015, p. 46-47).

Depreende-se, pois, que seu uso extrapola os objetivos de ensino em si, vislumbrando a formação cidadã com vistas à inserção social crítica e transformadora,

ou seja, concebe a aprendizagem do aluno em todos os sentidos. Assim, acredita-se que o portfólio constitui relevante procedimento avaliativo, que implica ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem, favorecendo a perspectiva de ensino centrado no aluno e na avaliação a serviço das aprendizagens.

Durante os diálogos, os professores dirimiram dúvidas e mostraram-se bastante interessados em agregar o uso dos procedimentos apresentados às suas práticas avaliativas. Mais uma vez, várias falas indicaram a expectativa de retorno das atividades letivas para tentarem pôr em prática as estratégias apreendidas no minicurso.

Tais iniciativas demonstram a pertinência do produto educacional, ao propiciar estudos teórico-práticos sobre avaliação da aprendizagem. Uma temática que os docentes oriundos dos bacharelados não abordam em sua formação inicial. Nesse sentido, verifica-se que ações de formação pedagógica continuada compõem importante estratégia na constituição de saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem, no âmbito da EPT.

Ante o exposto, na próxima seção, o estudo apresenta a versão final do produto educacional de acordo com as atividades desenvolvidas.

5.3 VERSÃO FINAL DO PLANO DO PRODUTO EDUCACIONAL

MINICURSO – A concepção de avaliação da aprendizagem formativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica
INTRODUÇÃO Historicamente, a avaliação da aprendizagem vem se desenvolvendo por meio de práticas autoritárias, seletivas e excludentes, que se cristalizaram no ambiente escolar com a sistematização da escola moderna, a partir do século XVI, Luckesi (2011). De acordo com o referido autor, faz-se necessário aprender a avaliar como ação diagnóstica com vistas à intervenção pedagógica, assumindo a avaliação como ação diagnóstica e inclusiva, respaldada pelo princípio político-social de que “[...] é preciso estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, individual e coletivamente” (p. 140). Destarte, considerando a complexidade que perpassa os estudos sobre avaliação, faz-se necessário compreender que sua prática não tem fim em si mesmo. Nesse contexto, a avaliação na concepção tradicional/classificatória ancorada no par dicotômico

aprovação/reprovação precisa ser (re) pensada no espaço escolar.

Concebida como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa se constitui em prol das aprendizagens e como parceira de docentes e discentes. Villas Boas (2015, p. 29), destaca que “não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita”. Nesse sentido, Hoffmann (2014) enfatiza que a avaliação deve ser concebida como um processo que se desenvolve a partir do movimento de “Ação-Reflexão-Ação”, desse modo, a avaliação consubstancia a tomada de decisão de acordo com os dados fornecidos pela realidade vivenciada, visando à superação das dificuldades.

Nesse ponto de vista, Luckesi (2011, p. 44), afirma que “a avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando”. Vista sob este prisma, a avaliação formativa rompe com a concepção de avaliação como etapa final do processo de ensino para medir a aprendizagem e propõe exatamente o seu oposto: a avaliação mediando todo o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta deste minicurso de formação pedagógica para professores aplicado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, visa aprofundar os diálogos sobre avaliação da aprendizagem com os docentes, destacando as potencialidades da avaliação formativa em consonância com os princípios de uma formação humana integral e politécnica, que concebe os sujeitos como agentes de transformação social. Bem assim, compreende-se ações de formação continuada de professores como importante mecanismo de ação pedagógica, com vistas ao desenvolvimento de processos avaliativos mais formativos.

Nesse intuito, o minicurso assumiu uma proposta teórico-prática, buscando levar os participantes a refletirem sobre o tema e também a se colocarem em um lugar de atividade em relação ao assunto tratado. Assim, além das exposições e debates, houve momentos de oficina, que consubstanciaram a proposta de reflexão-ação pretendida com a aplicação do produto educacional.

EMENTA

Ensino, aprendizagem e avaliação. Avaliação tradicional. Avaliação formativa. Taxonomia de Bloom. Procedimentos avaliativos (Autoavaliação, Portfólio, Mapa conceitual).

OBJETIVOS - Fomentar o diálogo sobre avaliação da aprendizagem e discutir sobre sua finalidade nos processos de ensino e aprendizagem. - Debater sobre avaliação da aprendizagem na concepção tradicional e formativa. - Incentivar o desenvolvimento de práticas avaliativas alinhadas à perspectiva de avaliação formativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.	
CONTEÚDOS - Avaliação educacional: breve contextualização; - Avaliação da aprendizagem na concepção tradicional e formativa; - Taxonomia de Bloom; - Procedimentos avaliativos (autoavaliação, portfolio e mapa conceitual).	
FORMATO Dez horas divididas em cinco encontros de duas horas cada, sendo dois presenciais e três <i>online</i> .	
PÚBLICO-ALVO Professores participantes da pesquisa.	
METODOLOGIA - Apresentação expositiva e dialogada (<i>slides, Powtoon, Mentimeter</i>); - Debates e relatos de experiências; - Roda de conversa; - Oficinas.	
AVALIAÇÃO <i>Feedback</i> coletivo durante os debates e aplicação de questionário aberto aos participante para avaliação do minicurso, enfocando aspectos como conteúdo, metodologia e contribuições na formação dos participantes.	
ENCONTROS E ATIVIDADES	
Encontro: 1º	Carga horária: 2h
Atividades realizadas: Breve contextualização da avaliação da aprendizagem. Avaliação na LDB, DCNEPTNM e documentos acadêmicos do IFAL. Avaliação classificatória <i>versus</i> avaliação formativa. Apresentação da Taxonomia de Bloom.	

Oficina (Classificação e elaboração de objetivos de aprendizagem de acordo com a Taxonomia de Bloom).	
Encontro: 2º	Carga horária: 2h
Atividades realizadas: - Apresentação sobre a relação entre planejamento/objetivos/avaliação. - Apresentação e análise de matrizes de referências (objetivos de aprendizagem). - Apresentação sobre elaboração de questões (estruturação). - Oficina (elaboração de matriz de referência e questões avaliativas).	
Encontro: 3º (Via Google Meet)	Carga horária: 2h
Atividades realizadas: Roda de conversa retomando as questões tratadas nos encontros anteriores. Apresentação e discussão da autoavaliação como procedimento avaliativo. Relatos de experiências sobre atividades avaliativas.	
Encontro: 4º (Via Google Meet)	Carga horária: 2h
Atividades realizadas: Roda de conversa sobre atividades avaliativas desenvolvidas contextualizando seus objetivos, vocabulário, organização, formas de correção e análise realizada. Debate a partir da questão “Como a avaliação não deve ser?”	
Encontro: 5º (Via Google Meet)	Carga horária: 2h
Atividades realizadas: Contextualização da avaliação na LDB, DCNEPTNM e documentos acadêmicos do IFAL. Procedimentos avaliativos: mapa conceitual e portfolio. Debate a partir da questão “Avaliar é se comprometer com a aprendizagem dos discentes”. Análise do minicurso na perspectiva dos participantes.	
REFERÊNCIAS BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.	

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 04 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_1663-rceb006-12_pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CAEd/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens** – Língua Portuguesa. Juiz de Fora: 2008.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v.4, n.2, p. 38-44, 2012. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

TREVISAN, André Luis; AMARAL, Roseli Gall do. A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0451.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. 1.866 Kb; PDF.

5.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os dados da avaliação constituem uma etapa imprescindível, tendo em vista coletar informações sobre como os participantes avaliaram a experiência e quais os aspectos mais significativos que podem contribuir para a ressignificação da avaliação

da aprendizagem em suas práticas pedagógicas frente às demandas educacionais da contemporaneidade, assumidas em uma perspectiva transformadora.

Nesse sentido, além do *feedback* coletivo durante todos os encontros, por meio dos quais os participantes foram enfatizando suas aceções sobre o minicurso e os debates/reflexões/saberes em pauta, ao final do último encontro, foi proposto aos docentes que respondessem ao questionário de opinião. Para isso, primeiro foi feito um pré-teste do questionário enviando-o a dois professores que não participaram da pesquisa, mas estavam presentes na aplicação do produto. Dadas as respostas, não foi observada a necessidade de alteração na estruturação das questões, assim, foi feito o envio aos participantes do estudo. Vale ressaltar que para o desenvolvimento do questionário, teve-se como base outro já validado por meio da dissertação de mestrado intitulada “Trabalho e educação: uma proposta de formação docente”, de autoria de Urnauer (2019).

O referido questionário foi configurado utilizando o *Google Forms* e enviado por *e-mail* para os docentes que, ao todo, participaram de três encontros ou mais. Utilizou-se esse critério porque nem todos os professores conseguiram manter assiduidade nos encontros. Ante o exposto, seis docentes atendiam ao requisito supracitado e responderam ao questionário, apontando além dos pontos positivos e negativos, as contribuições do produto educacional para suas formações, conforme apresentado no quadro 12.

Quadro 12 – Avaliação da aplicação do produto educacional

Categorias	Unidade de registro
Pontos positivos	- Organização, clareza e relevância da proposta. - Propiciar uma visão holística do processo avaliativo. - Sobretudo o conteúdo apresentado que é de grande importância para a atividade docente. - A interação com os colegas e o aprendizado de recursos didáticos inovadores. - Gostei dos textos relacionados aos encontros. - O conteúdo abordado e a disponibilidade em aprofundar conforme a necessidade dos participantes.
Pontos negativos	- Infelizmente, o fato de ter sido ministrado remotamente. - Poucos textos para leitura - Em tempos de pandemia nos dividimos entre o minicurso e afazeres domésticos o que dificulta o processo de aprendizagem. - Ser 100% virtual. - Para mim, aponto a dificuldade de acompanhar à distância. - Apenas a mudança na dinâmica devido à suspensão das atividades presenciais. Contudo, o aproveitamento durante o período online também foi muito bom.

A participação no minicurso contribuiu para ampliar o teu entendimento sobre avaliação da aprendizagem formativa	- Sim, claro. Embora acho que o tema é sempre recursivo. - Sim, pra mim foi uma excelente experiência, pretendo levar para a sala de aula o mapa conceitual e o portfólio. - Sim, sem dúvida. - Sim - Com certeza. - Sim, com certeza, trouxe reflexões importantes.
Contribuições da participação no minicurso para a sua formação	- Compreendi que eu preciso estar mais atenta aos detalhes, pois a avaliação se dá a todo momento, de todos os lados e de maneira reflexiva. - Confirmar a possibilidade de outras formas de avaliação. - Preciso avaliar o contexto geral e não apenas medir através de uma avaliação tradicional. - A de que é importante uma avaliação processual com instrumentos mais qualitativos que quantitativos. - De diminuir o tecnicismo (mesmo num curso técnico) dos procedimentos de avaliação. - Mais conhecimento a respeito de como planejar, no que pensar, o que e como avaliar, de acordo com as necessidades de cada tema e dos estudantes.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, a partir dos dados coletados no questionário aplicado (2020).

No que tange aos pontos positivos, observou-se que o produto educacional foi bem recebido pelos participantes, com destaque para os textos utilizados, os diálogos desenvolvidos e a abordagem do conteúdo em si. Ao frisarem o conteúdo abordado como positivo, os docentes explicitaram o interesse pela temática, conforme frisado em outra resposta: “Sim, pra mim foi uma excelente experiência, pretendo levar para a sala de aula o mapa conceitual e o portfólio”.

Ademais, a intenção de incorporar os saberes apreendidos à prática vai ao encontro do objetivo do produto educacional de incentivar o desenvolvimento de práticas avaliativas alinhadas à perspectiva de avaliação formativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto aos aspectos negativos, ficou evidenciado que a aplicação *online*, em virtude da Pandemia em curso de Covid-19, desfavoreceu o desenvolvimento das atividades, sendo destaque em quase todas as respostas. Nesse aspecto, talvez a assiduidade de alguns colegas também tenha sido afetada, pois conforme frisado por um participante: “Em tempos de pandemia, nos dividimos entre o minicurso e afazeres domésticos, o que dificulta o processo de aprendizagem”, ou seja, apesar do esforço,

houve perdas quanto ao aproveitamento e, principalmente, no desenvolvimento das oficinas, que nos momentos presenciais constituíram o ponto forte dos encontros. Entretanto, esta foi uma adequação forçosa, dada a indefinição, ainda em vigor, quanto ao retorno das atividades presenciais.

Além disso, para aqueles que iniciaram a participação no minicurso a partir do terceiro encontro, ficou a ideia de ter sido toda a carga horária *online* como se pode observar na resposta “Ser 100% virtual”, contudo, foi reforçado que houve dois encontros presenciais anteriormente a este. Trata-se, pois, de uma realidade específica daqueles que não puderam participar dos dois primeiros momentos.

No que se refere às contribuições trazidas pelo produto educacional, as respostas foram todas afirmativas e indicam uma preocupação de todos em aprimorar algum aspecto da própria prática avaliativa em observância às possibilidades de uma avaliação mais formativa e menos classificatória. Pelo exposto, os diálogos/debates/oficinas realizados esclareceram aspectos importantes da avaliação na concepção tradicional e formativa, outrossim, contribuíram para a reflexão da temática, abrangendo sua finalidade e integração aos processos de ensino e aprendizagem, conforme os objetivos traçados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tendo como campo empírico o Instituto Federal de Alagoas – *campus* São Miguel dos Campos. Os participantes foram os docentes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, do referido *campus*. A princípio, buscou-se contextualizar conhecimentos sobre EPT e avaliação da aprendizagem, a partir de seus aspectos históricos. Nesse intuito, verificou-se que a trajetória da EPT, no Brasil, é marcada pela dualidade estrutural concernente à relação entre formação geral e formação profissional, demarcada, inclusive, nos dispositivos legais e políticas públicas para essa modalidade de ensino ao longo do tempo. Esta dualidade está articulada à separação do trabalho manual e intelectual, refletindo os processos de diferenciação social sob os quais o país se estruturou desde o período colonial.

Nesse aspecto, a institucionalização dos Institutos Federais de Educação, por meio da Lei Nº 11. 892/2008, traz uma proposta pedagógica diferenciada, ao evidenciar a formação humana integral de cidadãos-trabalhadores no campo de ação da EPT com vistas à inserção social participativa de profissionais qualificados tecnicamente e cidadãos comprometidos socialmente. Trata-se, pois, de assumir a escola como lugar político-pedagógico onde se dá o desenvolvimento de valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem tem sido fortemente marcada pela concepção tradicional, a qual vincula o processo avaliativo às práticas classificatórias e excludentes. Ao longo do tempo, as conjecturas teóricas em torno do papel da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem se modificaram de uma perspectiva meramente técnica a uma dimensão essencialmente pedagógica, porém, na prática, sua efetivação é marcada por variações e continuidades dos modelos cristalizados pela escola tradicional embasada na “Pedagogia do exame”. Em suma, romper com o paradigma tradicional da avaliação classificatória implica concebê-la como parte do processo pedagógico, desconstruindo as verdades cristalizadas historicamente no ambiente escolar.

No campo das contribuições teóricas, tem sido proposta a avaliação formativa (emancipadora, diagnóstica, mediadora, dialógica) à qual concebe a avaliação integrada aos processos de ensino e aprendizagem e essencialmente voltada para a

promoção das aprendizagens. Considerando os princípios e concepções atuais da EPT, é nessa concepção que a avaliação deve ser desenvolvida, pois só assim se articula a proposta de formação humana integral no cerne de um processo educativo como prática de transformação social.

Partindo desse pressuposto, ao investigar como os docentes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho compreendem a avaliação da aprendizagem, verifica-se que a concepção predominante ainda é aquela voltada para a verificação pontual com ênfase nos resultados finais e não no processo de aprendizagem, isto é, uma concepção ainda tradicional. Em decorrência desta concepção, constata-se que, de modo geral, suas práticas avaliativas carecem de *feedback* e intervenções necessárias para redimensionar a prática pedagógica durante os processos de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, as dificuldades também se relacionam à própria formação inicial desses docentes, pois são oriundos de cursos bacharelados e tecnólogos, que não abordam a avaliação da aprendizagem em suas propostas formativas.

Por sua vez, embora não seja predominante, os dados também apontam a presença da concepção de avaliação em uma perspectiva formativa compreendida como processo integrado ao ensino-aprendizagem com vistas ao redimensionamento do trabalho pedagógico, denotando que por mais que tenham herdado o legado da avaliação tradicional, os docentes buscam uma perspectiva de renovação de suas práticas avaliativas.

Considerando essa realidade, a aplicação do produto educacional no formato de minicurso intitulado “A concepção de avaliação da aprendizagem formativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica” promoveu a reflexão-ação sobre a avaliação da aprendizagem a partir das necessidades formativas destes docentes. Nesse sentido, procurou-se elucidar a finalidade da avaliação situando-a na concepção formativa com vistas a uma formação emancipatória.

Com a aplicação do produto educacional, incentivou-se o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa. Nesse intuito, nota-se que os docentes manifestaram interesse em agregar os saberes apreendidos aos seus processos avaliativos. Pelo exposto, foi constatado que o minicurso possibilitou aos participantes o estudo teórico-prático sobre avaliação, demonstrando que ações de formação pedagógica como esta constituem estratégia eficaz para a constituição de saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem, no âmbito da EPT.

Nessa perspectiva, são necessários estudos posteriores que investiguem possíveis mudanças em seus processos avaliativos, no retorno das atividades letivas considerando, inclusive, o novo contexto de Ensino Remoto Emergencial imposto pelo distanciamento social em virtude da Pandemia em curso de Covid-19. Espera-se que o ensino remoto deva evidenciar ainda mais a necessidade de reconstruir o olhar sobre o processo avaliativo e repensar estratégias de *feedback* e interação com os discentes. De forma semelhante, vê-se a necessidade de estudos posteriores que investiguem a avaliação do ponto de vista discente, esclarecendo suas concepções e contribuições para (re)pensar a avaliação

Nesse sentido, avaliação da aprendizagem assumida em uma perspectiva formativa subsidia reflexões acerca das práticas pedagógicas, metodológicas, curriculares e seus pressupostos teóricos. Assim concebida, preza pela autonomia e o protagonismo discente, concebendo-o como sujeito que se apropria e produz conhecimentos e contribuindo para a formação e inserção social de cidadãos-trabalhadores, que se reconhecem como sujeitos de direitos e deveres e agentes políticos de transformação social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. [Recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Graciane Silva Bruzina *et al.* O mapa conceitual como uma atividade didática avaliativa no ensino superior. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 23138 -23149, may. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº. 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. p.1210, coluna 1. Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, DF, v. 5, p. 59, ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 jul. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 09 fev. 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CAEd/UFJF. **Guia de Elaboração de Itens** – Língua Portuguesa. Juiz de Fora: 2008.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; MENDES, Olenir Maria. A avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 372-390, ago/dez. 2013.

CARMINATTI, Simone Soares Haas. BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CASTILHO, Júnior Cezar. **A avaliação no Instituto Federal do Paraná, campus Umuarama**: limites, impasses, desafios sobre o processo ensino-aprendizagem. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2016.

CATANI, Denice Barbara. GALLEGGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COELHO, João Gouveia. **Avaliação da aprendizagem escolar**: um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso técnico em Agropecuária do IFRO/campus Colorado do Oeste. 135 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13638/1/t.pdf>> Acesso em: 02 out. 2019.

DEPRESBITERIS, Lea, TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Senac, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 95-107.

ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de. PACHECO, José Augusto. **Fezer Investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.4>> Acesso em: 29/07/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional** – caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, Egon G.; LINCONL, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. [Tradução: Beth Honorato]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CARVALHO NETO, Eulália Raquel Gusmão; BARACHO, Maria das Graças. A prática pedagógica no proeja: quando a escola abre espaços para atender às singularidades do estudante. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 435-468.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 30. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

Instituto Federal de Alagoas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Maceió/AL. 318 p., 2014. Disponível em: <www2.ifal.edu.br>. Acesso em: 08 fev. 2019.

Instituto Federal de Alagoas. **Projeto de Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Segurança do Trabalho**. São Miguel dos Campos/AL. 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/site/campus_saomiguel/ensino-1>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 32/CS**, de 8 de outubro de 2014. Disponível em: <www.ifal.edu.br>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Instituto Federal de Alagoas. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Maceió/AL. 72 p., 2013. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/pdi/documentos-pdi-2019-2023/outros-documentos/pppi-2013.pdf/view>>. Acesso em: 05 fe. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Brasília, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

LIMA, Silvia Diamantino Ferreira de. **Avaliação da aprendizagem**: contextos e as concepções dos docentes do IFMT Câmpus São Vicente. 89 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Insituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, vol. 4, n. 2, dez. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 39-52.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDÉZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, examinar para excluir**. [Tradução Magda Shwartzhaupt Chaves]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio**: desafios e perspectivas. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em 29 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Brasília: SETEC – MEC, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**, v.4, n.2, p. 38-44, 2012. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

OLIVEIRA, Valeria Gonzaga Botelho de. **Avaliação da Aprendizagem na visão dos docentes que atuam no curso Técnico de Enfermagem do IFNMG – Campus Araçuaí**. 108 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

OLIVEIRA, Helena Rivelli de. A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT08 da Anped no período de 2005-2015. In: **38ª Reunião Nacional – ANPED**. São Luís: GT08 – Formação de professores, 2017.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre, MG: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. In: _____ **Institutos Federais - Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011. p. 13-32.

PAIXÃO, Claudiane Reis da (Org.). **Avaliação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação** - da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRATES, Claudia Aparecida. **A avaliação no ensino técnico integrado**: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO – Câmpus Vilhena. 134 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2015.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio**: diálogos com a formação humana integral. 162

fls. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** – Critérios e instrumentos. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SILVA, Elielson Souza da. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá**. 163 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2019.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 385-408.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SOUZA, Nadia Aparecida. BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set/dez. 2010.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

TREVISAN, André Luis; AMARAL, Roseli Gall do. A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciênc. Educ.**,

Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0451.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Claudia de O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

_____, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. 1.866 Kb; PDF.

_____, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICE A - ENTREVISTA
(Roteiro de entrevista semiestruturada)

Avaliação da aprendizagem

Para você, o que é avaliação?

O que você quer saber quando avalia os seus alunos?

O que você faz com os resultados da avaliação que realiza? Eles modificam o seu trabalho em sala de aula?

Como você compreende a relação avaliação/aprendizagem?

Você discute com os alunos seu plano de ensino e as formas de avaliação que irá desenvolver?

Em quais momentos você costuma avaliar seus alunos?

Instrumentos de avaliação

Que instrumentos de avaliação você utiliza?

Você gostaria de desenvolver outros instrumentos avaliativos?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

(Questionário de avaliação do produto educacional)

Você está participando da pesquisa sobre a dissertação de mestrado intitulada “UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: estudo de caso no Ifal *campus* São Miguel dos Campos”. Este questionário visa analisar a execução do produto educacional decorrente do desenvolvimento desta pesquisa.

Com esse questionário almejo colher sua opinião sobre a aplicação do minicurso “Avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa: desafios e possibilidades”, sua avaliação subsidiará a análise da ação desenvolvida. Esses dados serão usados exclusivamente para a pesquisa em tela, mantendo total sigilo sobre as respostas.

Considerando pontos como: clareza da proposta, conteúdo abordado, estrutura e organização do minicurso, carga horária, aplicabilidade na prática docente e atendimento à necessidade formativa profissional, responda as questões que seguem:

- 1 Em sua opinião, quais os pontos positivos do minicurso?
- 2 Em sua opinião, quais os pontos negativos do minicurso?
- 3 Você considera que a participação no minicurso contribuiu para ampliar o teu entendimento sobre avaliação da aprendizagem formativa?
- 4 Que contribuições a participação no minicurso trouxe para a sua formação?