



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS**



**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE EM UM CURSO
DE TECNOLOGIA**

**Dissertação de Mestrado
LUIZ CARLOS BARBOSA SILVA JÚNIOR**

Florianópolis/SC

2024

LUIZ CARLOS BARBOSA SILVA JÚNIOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE EM UM CURSO
DE TECNOLOGIA**

Dissertação submetida ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para obtenção de Diploma do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Orientador(a): Profa. Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra.

Linha de Pesquisa 1 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto: Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na EPT

Florianópolis/SC

2024

Ficha Catalográfica

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Silva Júnior, Luiz Carlos Barbosa
Formação Continuada de Professores e Práticas Avaliativas
na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise
em um curso de tecnologia / Luiz Carlos Barbosa Silva
Júnior; orientação de Gislene Miotto Catolino
Raymundo. - Florianópolis, SC, 2025.

170 p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa
Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional
em Educação Profissional e Tecnológica em Rede
Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem,
Tecnologia, Educação e Ciência.

Inclui Referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Avaliação
da Aprendizagem. 3. Formação Continuada. 4. Curso
Superior de Tecnologia. 5. Produto Educacional. I. Miotto
Catolino Raymundo, Gislene . II. Instituto Federal
de Santa Catarina. III. Formação Continuada de Professores
e Práticas Avaliativas na Educação Profissional


LUIZ CARLOS BARBOSA SILVA JÚNIOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE EM UM CURSO
DE TECNOLOGIA**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em
Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina -
Câmpus Florianópolis.

Florianópolis, 29 de outubro de 2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO**
Data: 11/02/2025 15:18:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profa. Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra. - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **CLARICE MONTEIRO ESCOTT**
Data: 10/02/2025 17:16:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profa. Clarice Monteiro Escott, Dra. - Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA GESSER**
Data: 11/02/2025 15:10:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Profa. Verônica Gesser, Dra. - Membro Externo


LUIZ CARLOS BARBOSA SILVA JÚNIOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE EM UM CURSO
DE TECNOLOGIA**


Este Produto Educacional foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Florianópolis.

Florianópolis, 29 de outubro de 2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO**
Data: 11/02/2025 15:18:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Prof.a. Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra. - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **CLARICE MONTEIRO ESCOTT**
Data: 10/02/2025 17:17:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Prof.a. Clarice Monteiro Escott, Dra. - Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA GESSER**
Data: 11/02/2025 15:08:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Prof.a. Verônica Gesser, Dra. - Membro Externo

Este trabalho é dedicado aos professores e estudantes.

AGRADECIMENTOS

Esta experiência foi a mais desafiadora em minha trajetória formativa, por coincidir com um momento crítico na vida familiar, sem o apoio dos meus professores e amigos, não teria chegado até aqui. Assim agradeço!

Inicialmente, agradeço à minha mãe, Rosana, *in memoriam*, por ser a fonte da minha existência material e a primeira referência educativa.

Agradeço à minha orientadora, a profa. dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo, que me guiou neste estudo, com profissionalismo e amorosidade. Com suas indicações e apreciações aprendi imensamente!

Agradeço a todas as professoras e professores do curso, que, na diversidade filosófica, foram zelosos no exercício da docência e se tornaram fonte de inspiração.

Agradeço às professoras, dras. Clarice Monteiro Escott e Verônica Gesser, pelo convite aceito para compor a banca examinadora, apreciando meu trabalho e oferecendo valiosa contribuição a este estudo.

Agradeço à coordenadora do Curso de Mestrado, profa. dra. Crislaine Gruber, pela compreensão e disponibilidade, sempre que requisitada.

Agradeço à coordenadora do Curso de Radiologia, profa. dra. Caroline de Medeiros, por seu apoio na articulação com o corpo docente, viabilizando o momento e o espaço para a oficina, além de contribuir para a definição do tema.

Agradeço aos docentes do Curso de Radiologia, por participarem da pesquisa e da oficina de formação. Sem eles, esta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço à amiga, professora Michele Rufino, por contribuir para o aprimoramento da pesquisa e pelo incentivo constante. Sem sua colaboração, esta dissertação não teria sido finalizada.

Agradeço ao meu amigo Jardel, pelo apoio e disponibilidade nas pesquisas didáticas.

Agradeço à estimada professora, dra. Carolina Neis, pelo carinho e colaboração neste estudo.

Agradeço aos amigos, professores Kelsen e Kelvya, pela generosidade ao contribuir para o aprimoramento da pesquisa.

Por fim, agradeço aos estimados colegas do curso, com os quais aprendi muito e de quem recebi apoio generoso, especialmente da colega Camila França.

A consciência do mundo e a consciência de si como um ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

Paulo Freire.

RESUMO

SILVA JÚNIOR, Luiz Carlos Barbosa. **Formação Continuada de Professores e Práticas Avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica: análise em um curso de tecnologia**. Ano. 2024. 170 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2024.

Este estudo teve como objetivo investigar as contribuições da formação continuada nas concepções e práticas avaliativas dos docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no Curso Superior de Tecnologia em Radiologia. O estudo partiu da hipótese de que professores que participam de formação continuada sobre avaliação escolar adaptam suas avaliações e buscam avaliar o ensino e a aprendizagem. A pesquisa envolveu a análise documental de normativas institucionais, do projeto pedagógico do curso e de dados coletados por meio de questionários aplicados à coordenação do curso e aos professores. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016). Esses instrumentos de coleta permitiram identificar as percepções dos docentes sobre suas práticas avaliativas, bem como as demandas de formação relacionadas ao tema da avaliação. Como fruto da pesquisa, foi desenvolvido um roteiro de oficina de formação docente, focado na flexibilização da avaliação, que emergiu como uma necessidade urgente para adaptar as práticas avaliativas às especificidades de estudantes com deficiência (PCD) e outros perfis diversos. Os achados confirmaram que, embora os docentes possuam um alto grau de especialização, há uma carência de discussões e formações específicas sobre avaliação, o que impacta a implementação de avaliações formativas. Identificou-se que a formação continuada, quando articulada de forma mais direcionada e com foco nos desafios práticos do cotidiano escolar, pode proporcionar melhorias significativas nas práticas avaliativas, especialmente quanto à adequação das avaliações às necessidades de estudantes com deficiência. A pesquisa também revelou que a coordenação do curso reconhece a importância de capacitações voltadas à avaliação; no entanto, as formações ofertadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) não têm contemplado diretamente as demandas dos docentes do curso. Como resultado, uma das propostas desta dissertação é a promoção de ações formativas contínuas e mais alinhadas às necessidades específicas dos professores. O roteiro de oficina, resultado da pesquisa, demonstrou ser um instrumento relevante para estimular reflexões e adaptações nas práticas avaliativas, comprovando que a formação continuada pode levar a melhorias concretas na abordagem pedagógica dos docentes. Conclui-se que a hipótese foi validada e que ações formativas contínuas podem, de fato, promover adaptações pedagógicas e qualificar as práticas avaliativas.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Avaliação da Aprendizagem. Formação Continuada. Curso Superior de Tecnologia. Produto Educacional.

ABSTRACT

SILVA JÚNIOR, Luiz Carlos Barbosa. **Continuing Teacher Education and Evaluative Practices in Vocational and Technological Education: an analysis in a technology course.** Year: 2024. 170 p. Dissertation (Postgraduate stricto sensu Program - Professional Master's Degree in the National Network for Professional and Technological Education) – Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2024.

This study aimed to investigate the contributions of continuous professional development to teachers' conceptions and evaluative practices within the context of Vocational and Technological Education (VTE), with a focus on the Bachelor's Degree in Radiologic Technology. The study was based on the hypothesis that teachers who participate in continuous professional development on school assessment adapt their evaluations and seek to assess both teaching and learning processes. The research involved a documentary analysis of institutional regulations, the course's pedagogical project, and data collected through questionnaires administered to the course coordinators and teachers. The data were analyzed using the content analysis technique proposed by Laurence Bardin (2016). These data collection instruments enabled the identification of teachers' perceptions of their evaluative practices, as well as their training needs related to the topic of assessment. As a result of the research, a workshop framework for teacher training was developed, focused on assessment flexibility, which emerged as an urgent need to adapt evaluative practices to the specificities of students with disabilities (SWD) and other diverse profiles. The findings confirmed that, although teachers possess a high level of expertise, there is a lack of discussions and specific training on assessment, which impacts the implementation of formative assessments. It was identified that continuous professional development, when articulated in a more targeted manner and focused on the practical challenges of the school environment, can significantly improve evaluative practices, particularly in relation to adapting assessments to the needs of students with disabilities. The research also revealed that the course coordination recognizes the importance of training in assessment; however, the training programs offered by the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) have not directly addressed the needs of the course's teachers. As a result, one of the proposals of this dissertation is the promotion of continuous training actions that are more closely aligned with the specific needs of teachers. The workshop framework developed from the research has proven to be a valuable tool for fostering reflections and adaptations in evaluative practices, demonstrating that continuous professional development can lead to concrete improvements in teachers' pedagogical approaches. It is concluded that the hypothesis was validated, and that continuous training actions can indeed promote pedagogical adaptations and enhance evaluative practices.

Keywords: Vocational and Technological Education. Learning Assessment. Continuous Professional Development. Higher Education Technology Course. Educational Product.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de Inclusão e de Exclusão	57
Quadro 2: Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: Descritores e Resultados	59
Quadro 3: Métodos da Pesquisa	72
Quadro 4: Participantes da Pesquisa e Critérios de Inclusão e Exclusão	74
Quadro 5: Temas abordados no questionário para professores	79
Quadro 6: Temas abordados no questionário para coordenadores	80
Quadro 7: Ficha de Avaliação da Área de Ensino - Capes	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa, Sumário e Roteiro de Oficina do Produto Educacional.....	88
Figura 2: Tela do Projeto Aprovado na Plataforma Brasil.	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CST	Curso Superior de Tecnologia
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Regulamento Didático-Pedagógico
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.2 Objetivos	26
1.2.1 Objetivo geral	26
1.2.2 Objetivos específicos	26
1.3 Aderência ao Programa PROFEPT	27
1.4 Estrutura do trabalho	27
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POLÍTICAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES	29
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil – das Primeiras Iniciativas à Instituição da Rede Federal	29
2.2 Formação de Professores para a EPT	37
2.3 Avaliação da Aprendizagem – conceitos e oportunidades	48
2.4 Revisão Sistemática da Literatura	56
2.4.1 Banco de dados e descritores	57
2.4.2 Critérios de inclusão e exclusão	57
2.4.3 Processo de seleção	58
3 METODOLOGIA	71
3.1 Caracterização da Pesquisa	71
3.2 Participantes da Pesquisa	73
3.3 Cenário da Pesquisa	75
3.3.1 Local da pesquisa	75
3.3.2 Período da pesquisa	75
3.3.3 Período de coleta de dados	75

3.3.4 Caracterização do curso-----	75
3.4 Delineamento da Pesquisa-----	77
3.4.1 Levantamento, leitura, análise, e seleção de produções relacionadas ao tema -----	77
3.4.2 Pesquisa de campo-----	78
3.4.3 Procedimentos para a análise dados -----	81
3.4.4 Aspectos éticos da pesquisa -----	82
4 PRODUTO EDUCACIONAL-----	83
4.1 Caracterização e finalidade -----	83
4.2 Análise e Desenho-----	85
4.3 Elaboração-----	88
4.4 Aplicação, Avaliação e Validação -----	89
4.5 Registro, utilização e acesso -----	94
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	95
5.1 Análise Documental: Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem no Curso de Radiologia do IFSC-----	95
5.1.1 Projeto Pedagógico Institucional (PPI) -----	95
5.1.2 Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) -----	97
5.1.3 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)-----	98
5.1.4 A Contribuição dos Documentos Institucionais para as Práticas Avaliativas e para a Formação Continuada dos Professores-----	99
5.2 Análise dos Dados Obtidos Através dos Questionários -----	102
5.2.1 Percepção da Coordenação do Curso sobre a Formação Continuada Docente e Práticas Avaliativas-----	102
5.2.2 Experiências dos Docentes em Formação Continuada, e suas Contribuições para as Concepções e Práticas Avaliativas-----	104
5.2.3 Formação Continuada em Avaliação da Aprendizagem-----	105

5.2.4 Contribuições da Formação Continuada nas Concepções e Práticas Avaliativas -----	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	114
REFERÊNCIAS -----	117
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES-----	122
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO -----	125
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -----	127
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO-----	131
APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE PESQUISA NÃO INICIADA E RESPONSABILIDADE ÉTICA-----	133
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL-----	134
ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEPESH-----	170

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo inerente a qualquer atividade humana, visto que quem a realiza busca verificar se os resultados obtidos correspondem aos esforços e recursos investidos. Contudo, esse processo não deve ocorrer apenas ao final, mas em todas as etapas, desde o planejamento inicial, passando pelo desenvolvimento, até a conclusão, servindo como ferramenta de ajuste para garantir o alcance dos resultados esperados. Nota-se, assim, uma relação direta entre avaliação e planejamento. No entanto, nem todos os envolvidos no processo de trabalho compreendem essa relação.

O planejamento e a avaliação podem, em certas situações, envolver todos os membros da equipe de trabalho, ser atribuídos a um único responsável ou ser parcialmente delegados a agentes externos. A execução dessas práticas está intrinsecamente vinculada ao modelo de gestão adotado, que pode centralizar o planejamento e a avaliação ou compartilhá-los com todos os trabalhadores. Quando há centralização, isso pode prejudicar o engajamento dos profissionais na atividade e limitar sua compreensão da totalidade do processo. Por outro lado, o compartilhamento das etapas favorece uma visão mais ampla, promovendo maior envolvimento na execução das atividades.

Essa racionalização do processo produtivo, em que o planejamento e a avaliação são centralizados em um único nível da organização e as tarefas operacionais são delegadas aos demais colaboradores, é um modelo desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor. Esse modelo foi amplamente adotado em diversos países, inclusive no campo educacional, influenciando diretamente a organização e a gestão das atividades educacionais (Aranha, 2020).

Ao analisarmos o trabalho no campo da educação, identificamos o impacto dessa cultura nas práticas de planejamento e avaliação. Contudo, essa variação ocorre conforme o sistema ao qual a unidade escolar está integrada. Na esfera pública, é inegável que tanto a escola quanto o professor tenham obtido progressivamente maior autonomia nos últimos anos, o que tem permitido maior flexibilidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Entretanto, o campo educacional ainda se mantém atrelado a práticas tradicionais, herdadas do século XX. Uma norma que reflete essa cultura é o Decreto

nº 19.890 de 1931, que trata da organização do ensino secundário no Brasil. Esse decreto não apenas define a organização dos cursos, mas também estabelece diretrizes rígidas para a avaliação ao longo de todo o percurso educativo. Essa avaliação é estruturada com base na lógica do exame, seguindo um processo rigorosamente excludente. Essa exclusão se manifesta antes mesmo do ingresso no curso, ao submeter o estudante a um exame de seleção padronizado e obrigá-lo a apresentar atestado de sanidade mental, além de pagar uma taxa no ato da matrícula, algo que foi abolido pela LDB de 1996.

Ao longo do curso, a rigidez é mantida: caso o estudante falte a uma das avaliações agendadas previamente, ainda que o impedimento seja motivado por doença, receberá a nota zero. A notação constitui o registro do rendimento do estudante, que é verificado por meio de provas parciais, arguições orais e atividades práticas; contudo, o documento não especifica os critérios dessas avaliações. O resultado final, utilizado para a classificação e progressão, é obtido pela média das avaliações parciais. Nesse processo, a média final é calculada com base nas avaliações individuais realizadas durante o período, sem que os avanços observados se sobreponham aos resultados das primeiras avaliações.

A norma evidencia a centralização do controle sobre os programas e métodos de ensino, incluindo o processo avaliativo, resultando na padronização da educação, limitando a autonomia didático-pedagógica de professores e escolas, e inviabilizando a adequação das práticas pedagógicas às avaliações de suas experiências e às necessidades locais.

Posteriormente, na década de 1960, sob a influência da pedagogia tecnicista, o professor torna-se um mero executor das atividades programadas, conforme observa Aranha:

A tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho: os técnicos tornam-se responsáveis pelo planejamento e controle, o diretor da escola é intermediário entre eles e os professores reduzem-se a simples executores. Com isso, o plano pedagógico submete-se ao administrativo (Aranha, 2020, p. 284).

Com a LDB nº 5.692 de 1971, foi concedido ao professor o direito de flexibilizar a avaliação da aprendizagem, concedendo-lhe a liberdade para decidir sobre os procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Entretanto, é apenas a partir de meados da década de 1970 que se observa uma distinção mais clara entre as noções de 'medida' e 'avaliação'. A LDB de 1996 confere à avaliação um sentido mais amplo, conforme delineado por Ralph Tyler, ressaltando seu papel em orientar a prática do professor e assegurar a aprendizagem dos estudantes. Assim, a avaliação adquiriu um caráter formativo na legislação. Na prática, entretanto, ainda persiste a falta de clareza quanto aos conceitos e funcionalidades, o que requer estudos e uma abordagem mais aprofundada do tema nos cursos de formação de professores.

Em meu caso específico, a aproximação ao tema ocorreu durante minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, focado na preparação de professores para a gestão do processo pedagógico. Durante essa formação, refleti sobre as diversas experiências de avaliação da aprendizagem que vivenciei como estudante. Percebi que, em muitos desses momentos, os impactos eram negativos, frequentemente me afastando de determinados conteúdos e disciplinas. Isso se deve ao fato de que os avaliadores se concentravam apenas em verificar os resultados do ensino, negligenciando a análise dos processos de ensino-aprendizagem, sem promover meu envolvimento consciente nos objetivos de aprendizagem.

A reflexão sobre o tema tornou-se cada vez mais presente em meu cotidiano, e as leituras realizadas contribuíram para ampliar minha compreensão da complexidade desse fenômeno. Percebi que há diversos conceitos e formas de avaliar, os quais decorrem tanto da cultura interna do sistema educativo, como são fortemente influenciados pela cultura geral da sociedade, pelas representações sociais e pela história de vida de professores e estudantes.

A aproximação com a temática intensificou-se ao ingressar no Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC) em 2020. Na instituição, tive a oportunidade de dar continuidade aos estudos e participar de discussões coletivas sobre a temática. As situações e problemas identificados no cotidiano das salas de aula frequentemente emergiam nas conversas com os docentes, que buscavam aprimorar os processos de avaliação da aprendizagem. Esse cenário fomentou o compartilhamento de saberes e experiências pedagógicas, especialmente nos conselhos de classe, que contavam

com a participação de todos os estudantes na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Com o tempo, percebi que a avaliação é um processo multifacetado e sua compreensão é ainda mais desafiadora nesse contexto de trabalho. Inicialmente, tive dificuldade em entender algumas questões mencionadas por muitos docentes, mas, aos poucos, comecei a identificar os fatores por trás dessa complexidade. A educação profissional na Rede Federal apresenta uma diversidade não apenas em seus projetos pedagógicos, mas também na pluralidade de perfis de estudantes e docentes.

Esse espaço escolar reúne adolescentes, jovens e adultos, além de docentes com diferentes formações: licenciados, bacharéis e tecnólogos, alguns com ampla experiência na educação, enquanto outros estão ainda iniciando na docência. Essa heterogeneidade torna o trabalho na instituição desafiador para todos os que nela atuam.

Apesar das frequentes discussões sobre os tipos e as funções da avaliação escolar, as dúvidas e inquietações entre os professores permaneciam constantes, especialmente por atuarem no ensino médio, no superior e, em alguns casos, na pós-graduação. Além da diversidade etária dos estudantes, outras características ligadas à perspectiva da educação inclusiva tornavam o processo avaliativo ainda mais complexo.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja finalidade é preparar os estudantes tanto para a vida em sociedade quanto para o mundo do trabalho, a escola enfrenta exigências que vão além da formação geral. Essas demandas exigem que o professor esteja alinhado metodologicamente aos objetivos específicos dessa modalidade. Para alcançar esses resultados, a avaliação deve ser dinâmica e flexível, acompanhando o progresso do estudante em todas as dimensões do seu desenvolvimento. Isso implica a adoção de estratégias avaliativas que superem as provas tradicionais.

A descrição desse cenário evidencia as múltiplas responsabilidades e desafios que os professores enfrentam no exercício da docência, um trabalho que é constantemente impactado por uma série de imprevistos. Esses imprevistos podem variar desde mudanças nas diretrizes educacionais até situações inesperadas ocorrendo dentro da sala de aula, como a diversidade de perfis estudantis e suas

respectivas necessidades. Um dos eventos mais inesperados que mobilizou toda a comunidade escolar, não apenas nas instituições de ensino, mas em nível global, foi a pandemia de COVID-19. O isolamento social imposto pela pandemia, em 2020, exigiu a rápida adaptação dos serviços públicos, incluindo a educação, para a continuidade das atividades.

No entanto, esses ajustes mostraram-se insuficientes, uma vez que as adaptações precisaram ser quase diárias, devido às condições de aprendizagem dos estudantes e às condições de trabalho de muitos professores. Muitos profissionais questionaram a efetividade do ensino e da aprendizagem nesse contexto. A insegurança gerada por essa situação evidenciou a contínua necessidade de desenvolvimento profissional, destacando o caráter inacabado desse processo. Como afirma Freire (2018, p. 57): “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.”

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assumiu um papel central. A necessidade de adaptar os planos de ensino durante a pandemia desencadeou uma série de estudos e debates coletivos que se estenderam além desse período crítico. Essa mobilização evidenciou a importância de aprofundar o estudo das diretrizes que orientam a avaliação, visando tornar mais clara a compreensão dos conceitos envolvidos. Além disso, a necessidade de explorar novas possibilidades no uso dos instrumentos de avaliação tradicionalmente utilizados pelos professores ampliou-se, buscando adequar a avaliação às demandas e especificidades do cenário educacional pós-pandêmico.

O caráter diagnóstico e formativo da avaliação ganhou destaque ainda mais significativo durante o período de isolamento social, pois as barreiras impostas por essa situação dificultaram a permanência de muitos estudantes no processo educativo. Relatos de famílias mostraram que muitos adolescentes se viram obrigados a trabalhar para ajudar na complementação da renda familiar, enquanto outros foram diretamente afetados pelo vírus, enfrentando impactos físicos e emocionais. Esse cenário desafiador exigiu que a avaliação fosse mais do que uma simples verificação de resultados, tornando-se uma ferramenta para compreender as condições individuais e identificar as necessidades de apoio à continuidade dos estudos.

A formação continuada em serviço tornou-se uma prática mais comum; contudo, mesmo com sua implementação, as dúvidas e incertezas relacionadas ao

ato de avaliar permanecem. A prática revelou que os instrumentos de avaliação utilizados com um grupo de estudantes nem sempre desempenham a mesma função com outro, especialmente quando se trata de diferentes níveis de ensino. Esse cenário evidenciou a necessidade de rever conceitos sobre avaliação e planejamento, ressaltando a intrincada relação entre esses dois fenômenos complexos.

Com base nas reflexões que surgiram durante essa experiência profissional, decidi estudar, no mestrado profissional, o tema da avaliação da aprendizagem como componente da formação continuada de professores da EPT.

O estudo ampliou minha percepção sobre a complexidade do trabalho do professor, uma profissão que exige uma combinação de saberes específicos da docência, conhecimento aprofundado da matéria a ser ensinada e habilidades para realizar a transposição didática; ou seja, desenvolver práticas pedagógicas que tornem esses conhecimentos acessíveis aos alunos; mais ainda, viabilizando a produção do conhecimento pelo próprio estudante.

Ao analisarmos a LDB de 1996, especificamente em seu artigo 13, verificamos que é responsabilidade do professor, além de zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação de estudos e participar das atividades e ações de desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a formação continuada é destacada como uma das principais ações voltadas para o desenvolvimento profissional do docente, especialmente para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à avaliação da aprendizagem.

Decidi, então, investigar a relação entre a formação continuada de professores em avaliação e as concepções, bem como os instrumentos avaliativos adotados em sua prática pedagógica, elegendo como *lócus* de estudo o curso superior de tecnologia em radiologia. Portanto, parti para investigar as contribuições da formação continuada na qualificação do trabalho dos docentes da educação profissional e tecnológica.

Os conhecimentos inerentes à avaliação da aprendizagem integram os saberes pedagógicos necessários à condução do processo de ensino e aprendizagem. Teoricamente, esses saberes são contemplados no currículo das licenciaturas e na formação continuada ofertada aos professores em exercício. A Lei nº 9.394, de 1996, destaca a relevância da formação continuada, preconizando que seja realizada de

forma permanente, tanto no ambiente de trabalho quanto em instituições de formação. A Lei sugere, assim, que a escola seja não apenas um espaço de trabalho, mas também de formação, incentivando o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Acredito que, como fruto deste estudo, a oferta de formação continuada em formato de oficina irá oportunizar o compartilhamento dos saberes e experiências dos professores dentro do próprio ambiente de trabalho. Essa abordagem, quando integrada às teorias da avaliação de forma reflexiva, não apenas promove debates construtivos, mas também permite a ressignificação e o alinhamento de saberes, além da reelaboração das práticas avaliativas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica à prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2018, p. 40).

O alinhamento das práticas avaliativas dos professores a uma política de formação integral é um objetivo que pode ser alcançado por meio da formação continuada. Essa política visa preparar os estudantes para o exercício da cidadania plena e sua qualificação para o trabalho. Visto que, majoritariamente, os profissionais admitidos na docência na EPT são bacharéis e tecnólogos, com conhecimentos científicos específicos da área em que irão lecionar, mas sem formação pedagógica, torna-se crucial que essa formação continuada aborde não apenas aspectos técnicos, mas também metodológicos e pedagógicos.

No contexto brasileiro, a legislação educacional estabelece que a formação para o magistério no ensino superior é realizada por meio de programas de pós-graduação, incluindo cursos de mestrado e doutorado. Isso implica um aprofundamento nos conhecimentos específicos da área, mas persiste uma lacuna significativa em relação à formação pedagógica, que inclui os saberes relacionados à avaliação.

A intenção deste estudo é responder à seguinte questão: de que forma a formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica impacta as concepções e a adoção de instrumentos avaliativos na prática dos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC - Câmpus Florianópolis?

Acredito que os professores que participam da formação continuada com uma abordagem pedagógica sobre o tema da avaliação escolar realizam adaptações em sua prática de ensino e adotam métodos e instrumentos avaliativos variados. Isso lhes permite avaliar a eficácia de suas práticas pedagógicas e, além disso, acompanhar o progresso dos estudantes de maneira processual, identificando suas potencialidades e apoiando-os na superação de suas dificuldades.

Quando ingressei no curso, trabalhava na Coordenadoria Pedagógica do câmpus Chapecó do IFSC. Dada a relação entre o contexto já descrito e a questão de pesquisa, surgiu a intenção inicial de desenvolver o estudo naquela unidade de ensino. No entanto, a partir de 2023, devido a um processo de remoção, passei a atuar no câmpus Florianópolis. Essa mudança motivou a adaptação do planejamento às novas circunstâncias de trabalho, e o curso de Tecnologia em Radiologia foi escolhido como cenário da pesquisa. A motivação para essa escolha está detalhada na metodologia deste projeto.

Responder a essa demanda é uma característica fundamental da formação continuada de professores, que considera o trabalho realizado como ponto de partida e finalidade. Com base nessa compreensão, as ações devem ser contextualizadas, levando em conta os saberes, as experiências dos participantes e as dificuldades que enfrentam na compreensão do fenômeno avaliativo e na implementação da avaliação formativa.

Diante do exposto, a avaliação no contexto educacional deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que transcende a mera verificação de resultados, incorporando uma perspectiva formativa que orienta a prática pedagógica. A interdependência entre avaliação e planejamento destaca a necessidade de um entendimento aprofundado por parte dos educadores, que muitas vezes se encontram distantes desse princípio fundamental. Nesse cenário, a formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica se revela como uma estratégia essencial, capaz de promover a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas e de fomentar a construção de abordagens metodológicas que respondam às especificidades do ensino e às demandas dos estudantes. A presente pesquisa, ao se debruçar sobre o impacto da formação continuada nas concepções e na aplicação de instrumentos avaliativos no Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC

- Câmpus Florianópolis, visa contribuir para a transformação das práticas educativas, enfatizando a importância de um processo avaliativo que não apenas quantifique, mas também qualifique o aprendizado, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e eficaz.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O estudo tem por objetivo principal identificar, a partir da percepção dos professores participantes, a influência da formação continuada de professores sobre o tema avaliação da aprendizagem nas concepções e práticas avaliativas dos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC - Câmpus Florianópolis, com vistas a produzir uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em formação continuada de docentes, que contemple as necessidades de formação dos participantes acerca do tema.

1.2.2 Objetivos específicos

Para o alcance desses resultados, elegemos como objetivos específicos: i) mapear, por meio de banco oficial de teses e dissertações, as pesquisas recentes que relacionam a formação continuada de professores e a avaliação da aprendizagem realizada no ensino superior, especialmente nos cursos de tecnologia da educação profissional e tecnológica; ii) identificar e caracterizar as normativas institucionais sobre avaliação da aprendizagem aplicáveis ao curso de tecnologia, a fim de identificar a influência dessas normas nas concepções e práticas dos docentes; iii) caracterizar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de radiologia do Câmpus Florianópolis; e, iv) elaborar, aplicar e avaliar um roteiro de oficina como alternativa para estudo e reflexão na formação continuada na EPT.

1.3 Aderência ao Programa PROFEPT

A temática desta pesquisa está intimamente relacionada à área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que investiga a influência da formação continuada de professores sobre as práticas avaliativas no contexto do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC - Câmpus Florianópolis. A EPT é caracterizada pela busca de práticas educativas que atendam às demandas de formação e ao desenvolvimento profissional dos educadores, promovendo a articulação entre teoria e prática, elementos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa se enquadra na linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica", pois visa compreender de que maneira as concepções e práticas avaliativas dos docentes podem ser aprimoradas por meio de processos formativos contínuos. A investigação aborda a necessidade de formação dos professores, buscando identificar as lacunas existentes e como estas podem ser preenchidas para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Ademais, o macroprojeto "Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT" é pertinente a esta investigação, pois a formação continuada de professores é fundamental para a elaboração e implementação de metodologias que favoreçam uma avaliação mais significativa, além de promover a inclusão e a diversidade no ambiente educativo. A pesquisa pretende contribuir para a construção de propostas que atendam às especificidades da EPT, a partir da análise das práticas atuais e da formação dos docentes, oferecendo subsídios para a melhoria das práticas avaliativas.

1.4 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está organizada em sete seções. Na primeira, apresento a Introdução, que proporciona um panorama da minha trajetória profissional, além de expor minhas inquietações e reflexões iniciais sobre a avaliação da aprendizagem desde a época em que fui estudante. Esses dois contextos fundamentam a escolha

da temática deste trabalho. A Introdução inclui a questão norteadora, bem como os objetivos gerais e específicos, estabelecendo uma relação entre a formação continuada docente e o tema da avaliação no âmbito da educação profissional e tecnológica.

A segunda seção, intitulada "Formação Continuada de Professores e Práticas Avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica: contextos, desafios e oportunidades", é composta por quatro subseções que contribuem para as discussões deste trabalho. A primeira subseção oferece uma análise da conformação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. A segunda subseção examina a formação de professores para a EPT, com foco na formação continuada, reunindo estudos e críticas de renomados pesquisadores brasileiros. Na terceira subseção, apresento conceitos de avaliação escolar e analiso as mudanças conceituais que têm impactado as práticas avaliativas dos docentes, influenciadas pela formação continuada. A quarta subseção reúne pesquisas acadêmicas dos últimos cinco anos que relacionam a avaliação escolar com a formação de professores.

A terceira seção, "Procedimentos Metodológicos", descreve os métodos qualitativos e quantitativos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, incluindo análise documental, aplicação de questionários e os procedimentos para sua análise.

Na quarta seção, abordo o processo de produção, aplicação, avaliação e validação do produto educacional, que surge como uma resposta à problemática da pesquisa.

A quinta seção é dedicada às discussões e análise dos dados obtidos por meio dos documentos e questionários aplicados durante a pesquisa.

A sexta seção apresenta os resultados alcançados com a realização da pesquisa.

Por fim, o trabalho encerra com a última seção, que é dedicada às considerações finais, seguida pelas referências bibliográficas, anexos e apêndices.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POLÍTICAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil – das Primeiras Iniciativas à Instituição da Rede Federal

Na década de 1980, a educação foi oficialmente reconhecida no Brasil como um direito fundamental e social de todos os cidadãos, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir esse acesso sem qualquer forma de discriminação. A Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), consolidou esse princípio ao estabelecer que a educação deve considerar a diversidade humana como um valor essencial.

Nas últimas três décadas, testemunhou-se a implementação de políticas públicas voltadas para esse objetivo. O Estado tem buscado promover a equidade no acesso e no êxito escolar, especialmente para grupos populacionais historicamente excluídos das oportunidades por ele oferecidas. Nesse contexto, são observadas mudanças significativas na política de educação profissional e tecnológica (EPT) disponibilizada pelo Estado.

Neste texto, será realizada uma análise da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, abrangendo desde a fase final do período colonial até os dias atuais. O objetivo é explorar, de maneira resumida, sua conformação no país, ao mesmo tempo em que se busca desvelar a dualidade estrutural presente na política educacional.

A segunda seção do texto dedica-se a uma análise aprofundada das iniciativas voltadas à preparação dos professores para atuarem na educação profissional. Por fim, a terceira seção aborda, entre as práticas pedagógicas dos docentes, a avaliação da aprendizagem, reconhecendo-a como um processo que contribui significativamente para a qualidade do ensino e da aprendizagem, e, conseqüentemente, para o sucesso dos estudantes.

Partindo da análise das primeiras iniciativas de formação para o trabalho no Brasil e apoiando-me nos estudos de Aranha (2020), constato que tais iniciativas

ocorreram ainda no período colonial, sendo influenciadas, até o início do século XIX, pelo modelo agrário e escravocrata. Nesse contexto, a transmissão de conhecimentos técnicos ocorria de forma assistemática, principalmente no interior das fazendas.

Os jesuítas desempenharam um papel fundamental nessa educação, sendo os principais responsáveis pela disseminação do ensino de ofícios manuais. No entanto, a prevalência do trabalho escravo e a proibição da indústria no Brasil, imposta pela metrópole portuguesa em 1785, sob o argumento de que a destinação da mão de obra para a indústria reduziria a destinada ao cultivo e à exploração das terras, resultaram na estagnação do desenvolvimento das técnicas e na diversificação das profissões.

A ética do trabalho entre os colonizadores portugueses, fundamentada em valores religiosos, desvalorizava a atividade manual, o que também influenciou a delegação do trabalho aos escravos. Essa visão perdurou por décadas, mesmo após a proibição do tráfico de escravos em 1850. Somente com a abolição completa do regime escravocrata, ocorrida no final do século XIX, tornou-se imperativa a revisão dessa concepção de trabalho, uma vez que este passaria a ser remunerado e reconhecido como parte essencial da vida em sociedade.

Essa transição marcante demandou não apenas mudanças econômicas, mas também transformações culturais e sociais, moldando uma nova visão sobre o trabalho e sua relação com a dignidade humana.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, ocorreram mudanças significativas, incluindo a abertura dos portos a outros países e o fim da proibição da indústria. Foram estabelecidas instituições educacionais e culturais, como a Academia Imperial de Belas Artes e os Liceus de Artes e Ofícios, que buscavam formar profissionais tanto nas artes quanto nos ofícios técnicos. Durante o Brasil Império, predominava a valorização dos bacharéis; ou seja, os estudos superiores eram considerados mais valiosos do que as formações técnicas, uma vez que se disseminava a crença de que o bacharelado prepararia o estudante para ocupar os cargos políticos e os postos públicos mais elevados. Contudo, também surgiram iniciativas para promover a educação profissional. O ensino industrial começou a ser incentivado, com a criação de cursos e a instalação de indústrias, como a indústria de ferro em Minas Gerais e São Paulo.

A partir da Proclamação da República, em 1889, as discussões educacionais foram influenciadas pelas ideias positivistas, que enfatizavam a importância do

progresso científico e tecnológico para o desenvolvimento nacional. Essa influência resultou na exaltação da tecnologia e na busca por uma educação mais voltada para as ciências e as técnicas modernas, visando atender às demandas da burguesia urbana em ascensão. Contudo, não havia unanimidade entre os positivistas quanto à responsabilidade do Estado na esfera educacional; essa divergência de entendimento levou o país a admitir a participação da iniciativa privada no setor educacional.

Na prática, [os positivistas] defendiam que nem ao governo estadual cabia competência para agir sobre a esfera da educação. Uma vez que isso seria interferir na 'liberdade espiritual', na liberdade de consciência. Cabia, portanto, à iniciativa particular, agir de forma que melhor lhe conviesse nesta área. Era a assunção da máxima positivista, tão cara aos republicanos positivistas: "ensine quem quiser, onde quiser e como puder". (Tambara, 2004, *apud* Aranha, 2020, p. 355).

Ocorre, nesse período, uma mudança na concepção de trabalho. De acordo com Catani (2017), a abordagem culturalista, representada por Max Weber, sustenta que o modelo econômico predominante é resultado da influência da Reforma Protestante na Europa, cujo princípio central das interações sociais reside na valorização extrema do trabalho e na busca da salvação individual por meio do exercício de uma profissão. Essas ideias, em conjunto, formam a base de uma ética que implica a aceitação de princípios e normas de conduta.

O cenário educacional permanecia marcado pelo colonialismo intelectual de matrizes europeias, com um currículo voltado para as necessidades da elite e uma ênfase nas humanidades e nas artes, em detrimento da formação técnica. Paralelamente, o movimento modernista ganhava força, agradando à burguesia urbana e trazendo novas perspectivas para a educação, valorizando a cultura nacional e as expressões artísticas brasileiras.

Segundo os estudos de Aranha (2020), o movimento anarquista também influenciou o campo educacional no final do século XIX, defendendo uma educação libertária. As escolas operárias surgiram na virada do século como parte desse movimento, buscando oferecer uma educação integral e emancipatória para os trabalhadores, com ênfase na formação. Seus objetivos iam além do ensino técnico, buscando promover a conscientização política e social dos trabalhadores, preparando-os para lutar por seus direitos e por uma sociedade mais igualitária.

Entretanto, esse movimento teve uma duração curta; as escolas foram fechadas, e os imigrantes que o influenciaram foram expulsos do Brasil pela polícia, sob a acusação de pôr em risco a segurança do país. Quase um século após esse banimento, as ideias pedagógicas anarquistas ressurgem em estudos acadêmicos (Aranha, 2020).

A Constituição Federal de 1891 reiterou a descentralização do ensino, atribuindo à União a responsabilidade pela educação superior e secundária, enquanto deixava aos Estados a incumbência do ensino fundamental e profissional. Seguindo essa perspectiva, em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, ato que marcou a institucionalização da educação profissional em nível federal, com a modalização da formação para o trabalho. Por meio do decreto presidencial nº 7.566 de 1909, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada estado, e na maioria delas

eram ensinados ofícios artesanais - marcenaria, alfaiataria e sapataria - e não os manufatureiros, requeridos pelo surto industrial que se iniciava. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era uma das poucas escolas que procuravam atender às exigências da produção fabril, oferecendo ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade. (Aranha, 2020, p. 365).

Entretanto, as Escolas de Aprendizes e Artífices enfrentaram diversos desafios, incluindo a baixa frequência nos cursos, a falta de equipamentos e de prédios adequados para o ensino, além da escassez de professores qualificados, entre outras dificuldades. A escolha dos locais para a instalação das escolas nem sempre foi apropriada, prejudicando seu impacto. O ensino secundário, reservado às elites, mantinha-se acadêmico e humanístico, preparatório ao ensino superior, apesar dos esforços de alguns pensadores positivistas em promover mudanças. Assim, o sistema educacional continuava dualista e tradicional, com reformas limitadas pela falta de infraestrutura adequada. A democratização do ensino não era uma prioridade, uma vez que as poucas vagas nas escolas eram disputadas pela classe média, enquanto os filhos da elite recebiam educação em casa por meio de preceptores.

Em seus estudos, Machado (2008) aborda a lacuna existente na formação dos professores destinados ao ensino profissional, evidenciada nesse contexto histórico em que a educação profissional no Brasil buscava consolidar-se. Quase uma década depois, em 1917, o presidente da República criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Distrito Federal, à época do Rio de Janeiro, visando à formação

desses professores e também dos encarregados do ensino primário. No entanto, o trabalho da Escola Normal não prosperou; ela funcionou por 20 anos e formou apenas 381 professores dos 5.301 matriculados (Machado, 2008).

Nas décadas de 1920 em diante, a educação enfrentou novas reformas, influenciadas por interesses políticos e econômicos. Nessa época, os profissionais da educação participaram de discussões sobre a responsabilidade do Estado e a necessidade de universalizar a educação, almejando democratizar o ensino e transformar a sociedade por meio da escola. Buscavam combater o academicismo da educação tradicional, propondo técnicas renovadas e defendendo uma escola única, não dualista, obrigatória e gratuita. Esses ideais foram reunidos em um manifesto em 1932. Contudo, grande parte desse projeto foi frustrada, o que pode ser observado na reforma de 1942, que estabeleceu o ensino profissional e criou o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, estimulando também o surgimento do Senac em 1946. Embora essas iniciativas tenham proporcionado oportunidades de estudo para a população, mantiveram a dualidade no ensino.

Antes mesmo que as ideias da escola nova fossem amplamente difundidas, o que ocorreu na década de 1930, diversos estados implementaram reformas pedagógicas inspiradas nas propostas dos líderes do movimento escolanovista. Entre os influentes, destacou-se Anísio Teixeira, filósofo e pedagogo que foi moldado pelas ideias de John Dewey. Esses educadores representaram o liberalismo e os interesses da burguesia capitalista, promovendo um clima de entusiasmo pedagógico e alimentando debates e planos de reforma que influenciaram movimentos semelhantes nas décadas seguintes.

Essas reformas buscavam acompanhar os avanços econômicos e a transformação do modelo produtivo no início do século XX, criticando o modelo magistrocêntrico do ensino tradicional. O movimento escolanovista propôs mudar o foco da transmissão do conteúdo para a preparação dos meios necessários à aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão de todos por meio da educação passou a ser vista como uma aceitação das diferenças individuais (neurofisiológicas e psíquicas), ideia fortalecida pelas teorias e propostas pedagógicas de Maria Montessori e Ovide Decroly. Segundo essa corrente, “o marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado” (Saviani, 2009, p. 7). Nesse contexto, as

condições estruturais foram pensadas para promover a interação entre professores e estudantes, assim como o protagonismo destes no processo de ensino e aprendizagem.

Diferente do idealizado, essa proposta não prosperou, dadas as reais condições da estrutura educacional brasileira. Sua teoria, todavia, influenciou o tecnicismo educacional, movimento que, a partir da década de 1960, propôs a estruturação do ambiente de ensino para a obtenção de resultados efetivos, não se preocupando, contudo, com a significativa parcela da população em idade escolar que vinha sendo excluída, devido às limitações financeiras e estruturais das escolas (Saviani, 2009). Nessa perspectiva, são descritos como excluídos aqueles que não conseguem desenvolver os saberes e habilidades prescritos no currículo escolar, ao qual a atividade dos professores e estudantes está condicionada.

A abordagem tecnicista foi influenciada por modelos educacionais estrangeiros, especialmente dos Estados Unidos, enfatizando a formação profissional em detrimento da educação humanista e dando ênfase a uma educação voltada para o desenvolvimento de competências técnicas e práticas. As ideias defendidas por essa corrente influenciam as práticas pedagógicas até os dias atuais.

Atualmente, muitas instituições de ensino ainda são influenciadas pelas ideias do tecnicismo, que se baseiam nos princípios do positivismo. Seguindo essa tendência pedagógica, a configuração do trabalho nas escolas reflete o modelo gerencial aplicado à indústria na primeira metade do século passado, conforme os princípios da Ciência do Trabalho de Taylor (Moura, 2014). Esses princípios preconizavam a separação das atividades de concepção e planejamento do trabalho das atividades de execução. Na prática escolar, isso se traduz na divisão de tarefas, com o planejamento sendo atribuído à gestão da instituição e aos professores a responsabilidade de cumprir o plano de ensino previamente estabelecido.

Essa distribuição de responsabilidades limita o trabalho dos professores e impede que eles realizem adaptações e ajustes de acordo com as demandas e realidades dos estudantes, especialmente nas escolas privadas, onde essa prática é mais comum. Essas adaptações são efetivadas por meio de um processo contínuo de avaliação, cuja abordagem será discutida na terceira seção deste texto.

Os movimentos que emergiram entre as décadas de 1970 e 1980, como as manifestações dos trabalhadores em educação e o movimento pela educação

popular, influenciado pela pedagogia de Paulo Freire, propuseram uma renovação educacional abrangente e ganharam força a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Como antecipado na introdução deste trabalho, essa Lei buscou garantir uma educação mais inclusiva, propondo a construção de um sistema educacional mais democrático e voltado para a promoção do desenvolvimento humano

Apesar da atuação dos movimentos reformistas, que se intensificaram na segunda metade do século XX, e das críticas direcionadas tanto ao modelo tradicional de ensino quanto às propostas progressistas, que não apresentaram impactos significativos na sociedade nem na configuração do trabalho, as ideias que fundamentam essas tendências permanecem latentes no Brasil, influenciando também a educação profissional.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a perspectiva formativa foi ampliada, e a educação profissional, que fora instituída no início do século, sofreu significativas mudanças. Uma delas foi a instituição da modalidade integrada, por intermédio do Decreto nº 5.154 de 2004, que articula a formação básica com o ensino profissionalizante. A configuração administrativa e pedagógica dessas unidades de ensino passou por diversas transformações, ora para unificar o modelo educacional em rede, ora para ampliar as oportunidades de ensino e atender à demanda por mão de obra qualificada na crescente rede de produção industrial.

Essa proposta educativa consolidou-se por meio da Lei nº 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na esteira das oportunidades educacionais advindas dessa lei, são ofertados cursos de qualificação profissional, além da educação profissional de nível médio e superior. Ademais, os Institutos oferecem cursos de pós-graduação, realizam pesquisa aplicada e desenvolvem projetos de extensão, visando à produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Os cursos de nível médio e superior, que incluem formatos de bacharelado e tecnologia, são organizados por eixos tecnológicos, com o objetivo de formar profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento.

Em todas as unidades da Rede Federal, é desenvolvida a educação básica articulada à educação profissional e aos cursos profissionalizantes de nível superior.

Como já mencionado em nosso texto, essas unidades gozam de autonomia didático-pedagógica e, portanto, cada uma se encarrega de estruturar os cursos que pretende ofertar. É comum a articulação dos trabalhadores na busca de construir um projeto político pedagógico para as instituições que integram a Rede Federal, ampliando a concepção de educação, de cidadão, de ensino e de aprendizagem.

Em debates nacionais e em ações de formação continuada desenvolvidas na Rede, observamos que, nesse campo educacional, convivem concepções filosóficas e pedagógicas distintas acerca da educação profissional. Tem ganhado corpo a discussão sobre a relação entre educação, trabalho e formação integral do ser humano. No âmbito do IFSC, por exemplo, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) se apoia na dialética marxista ao conceber o trabalho como um processo em que o homem se relaciona com a natureza e a modifica para atender às suas necessidades, considerando que, nessa dinâmica, o homem modifica também a si mesmo. Esse entendimento explica a relação entre produção do homem e o processo educativo.

Na compreensão de Saviani (2007), é por meio do trabalho que o homem aprende e se relaciona com os outros, e, nessa relação, educam-se mutuamente. O autor ressalta que tanto o trabalho quanto a educação são características especificamente humanas, resultantes da racionalidade inerente à espécie. Além disso, ao citar Bergson (1979), Saviani (2007) destaca uma reflexão adicional sobre a inteligência humana, que historicamente tem sido associada à capacidade de criar objetos artificiais, conferindo à humanidade o título de *Homo faber*.

Os estudos de Saviani têm ganhado repercussão, e suas ideias têm sido amplamente difundidas entre os profissionais da Rede Federal. Outro nome de destaque nessas discussões é o da professora Marise Ramos, cujas reflexões acerca da relação entre trabalho e educação se fundamentam nas concepções de Marx (1988) e Georg Lukács (1978). Ramos (2007) compreende o trabalho como um processo intrínseco à formação e ao desenvolvimento humano. Em sua visão, o trabalho não se limita apenas à produção de bens materiais para a subsistência, mas também se estende como meio de interação com o mundo e com os outros, além de ser um veículo para a expressão da subjetividade e construção da identidade humana.

Essas concepções contrariam conceitos e ideias prevalentes que impulsionaram as primeiras iniciativas de disseminação da formação profissional no Brasil e que ainda influenciam projetos educacionais. É evidente que as visões sobre

o ser humano, a educação e o progresso, ao longo do período abordado em nossa análise, são moldadas por ideologias e interesses diversos. Sempre se destacou a necessidade de suprir as demandas do mercado por mão de obra qualificada e promover o desenvolvimento econômico do país dentro do paradigma capitalista.

O trabalho na Rede Federal apresenta-se como um desafio para os profissionais, dado que o ambiente abriga uma variedade de projetos pedagógicos com fundamentos ideológicos diversos. Os professores que integram a Rede atuam em cursos de diferentes níveis e modalidades, apresentando formações e trajetórias profissionais variadas. A preparação dos profissionais para ingressar na Rede tem sido marcada por avanços e desafios. Nos últimos anos, temos observado a ampliação das oportunidades de especialização, com destaque para a oferta de cursos de mestrado e doutorado. No entanto, ainda há muito a ser feito, especialmente neste momento em que o governo sinaliza a ampliação da Rede Federal. Na próxima seção, abordaremos as iniciativas e as discussões históricas sobre a preparação dos profissionais para o magistério na educação profissional.

2.2 Formação de Professores para a EPT

Na introdução da seção anterior, mencionamos a inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, destacando a ausência de preparação pedagógica para os professores que atuariam nessas instituições. Essa lacuna na formação dos profissionais, combinada com a escassez de infraestrutura para os cursos técnicos, resultou em altos índices de evasão, conforme apontado por Aranha (2020).

Como forma de enfrentar essa problemática, o governo criou, em 1917, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, destinada à formação de professores para a educação profissional e o ensino primário. Contudo, essa iniciativa também fracassou, formando apenas 381 professores em 20 anos (Machado, 2008).

Ao traçar um paralelo entre esse cenário e o desenvolvimento de projetos mais recentes de formação para os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que serão abordados adiante, observamos desafios significativos e resultados insatisfatórios em ambas as frentes. Machado (2008) destaca, em suas pesquisas, a alta taxa de evasão como um dos principais obstáculos a serem superados.

Com o passar do tempo, enfrentar tais desafios tornou-se uma prioridade em diversas iniciativas. O manifesto dos pioneiros da educação, de 1932, é um exemplo que não apenas impulsionou parcerias internacionais, mas também estimulou discussões sobre a formação de professores em nível nacional. Como resultado das reflexões desse período, ocorreu a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, que estabeleceu que a formação de professores para disciplinas de cultura geral, cultura técnica, cultura pedagógica e práticas educativas deveria ser realizada em cursos específicos e adequados.

Além disso, em 1946, o Brasil estabeleceu uma parceria com os Estados Unidos, resultando no patrocínio do primeiro curso de aperfeiçoamento para professores do ensino industrial, realizado no Rio de Janeiro em 1947. Nesse mesmo ano, foram promovidas visitas técnicas e capacitações para gestores nos Estados Unidos.

Essas ações, descritas na investigação realizada por Machado (2008), evidenciam a influência das ideias de desenvolvimento econômico do período e a intenção de alinhar a educação profissional brasileira aos padrões internacionais vigentes. A tentativa de consolidação dessas ideias no Brasil ocorreu por meio da instituição de diretrizes curriculares para a educação nacional, as quais têm enfrentado duras críticas nos fóruns e debates do país. Os críticos enxergam essas normas como ferramentas de padronização e regulação do trabalho docente, desconsiderando os aspectos locais, regionais, econômicos e sociais que impactam os resultados educacionais, além de estabelecer uma avaliação da educação nacional de maneira padronizada (Dias, 2009).

No que diz respeito à abordagem da formação dos professores em nível legislativo, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 representou um incentivo ao ensino profissionalizante, estabelecendo uma clara distinção entre a formação de professores para o ensino médio, voltada para disciplinas de cultura geral, e a formação de professores para o ensino técnico. O primeiro curso nessa modalidade, aprovado em 1963, teve um número de concluintes inferior ao da Escola Normal de Artes e Ofícios, implantada em 1917 (Machado, 2008). Isso evidencia os desafios enfrentados na consolidação da formação de professores para a educação profissional.

O alinhamento internacional mencionado ganhou força com o passar dos anos, especialmente a partir da revolução tecnológica que começou na década de 1960. Esse período foi caracterizado pelo advento da eletrônica, da informática, da automação e da robotização, com destaque para o surgimento dos computadores, da internet e das tecnologias de comunicação. Nesse cenário, surgiu o movimento tecnicista, que contribuiu para a instituição do ensino médio profissionalizante na década de 1970 e buscou enfatizar uma educação voltada para o desenvolvimento de competências técnicas e práticas. Os acordos internacionais não apenas revelam o alinhamento da educação profissional brasileira aos padrões internacionais, mas também exercem influência sobre as políticas e diretrizes que regulam a formação dos professores brasileiros até os dias atuais.

Essas intenções se traduziram em diversas iniciativas nos anos subsequentes. Um exemplo é o lançamento do curso de Didática pelo Ministério da Educação em 1965, que consistia em 800 aulas, concebido com o objetivo de aprimorar a formação pedagógica dos professores das disciplinas técnicas. Para a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial, o Ministério criou a Universidade do Trabalho de Minas Gerais em 1965.

Outro dado que merece destaque é que, nos primeiros cursos de formação de professores, eram admitidos tanto portadores de diplomas de curso superior quanto profissionais com formação técnica. Em 1968, a reforma universitária, promulgada pela Lei nº 5.540, buscou modificar essa configuração, passando a exigir formação em nível superior para os professores do ensino médio, tanto para disciplinas propedêuticas quanto para cursos técnicos. No entanto, devido à escassez de profissionais qualificados, o governo, no ano seguinte, recorreu a um decreto que estabelecia a habilitação por meio de exame de suficiência. Essa exigência da graduação foi reafirmada com a instituição do ensino médio, obrigatoriamente na modalidade profissionalizante, por meio da Lei nº 5.692 de 1971.

Diante dos fatos descritos acima, observamos a precarização da educação profissional desde as primeiras iniciativas. O setor enfrentou uma série de desafios, que vão desde problemas estruturais até a falta de profissionais qualificados. Em 1978, a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro gerou a expectativa de que as licenciaturas pudessem

funcionar nessas unidades, suprimindo a lacuna existente ao preparar professores para os cursos técnicos e de tecnologia. Contudo, diante da alta demanda e dos insucessos anteriores, o Ministério da Educação optou por facilitar a habilitação desses profissionais, permitindo que obtivessem formação por meio dos cursos Esquemas I e II ou de licenciatura. Essa medida revela um retrocesso, pois, em vez de investir na melhoria da qualidade da formação, o governo optou por soluções paliativas.

Durante as décadas de 1970 e 1980, ocorreu uma série de debates e a emissão de normas contendo diretrizes para organizar os cursos e programas de educação profissional, além de regular o funcionamento das instituições responsáveis por esses cursos. A flexibilização dos prazos para a implantação de novos cursos e a adequação dos já existentes foram frequentes, assim como a proposição de alternativas para a preparação e habilitação dos professores. Tais iniciativas fundamentaram-se na escassez de recursos, um argumento que foi posteriormente reforçado pela crescente demanda em áreas produtivas que necessitavam de profissionais especializados.

Ao longo do século, o Brasil também testemunhou a coexistência do ensino privado e público na oferta de cursos profissionalizantes. Nesse cenário, eram admitidos na docência profissionais portadores de diplomas de nível médio e superior, bem como aqueles que demonstravam domínio prático dos conhecimentos da profissão. Esse processo de admissão ocorria, muitas vezes, mediante aprovação em exames de suficiência.

Visando à expansão e interiorização da educação profissional, o governo instituiu a Rede Federal no início deste século, que, neste ano, já conta com 685 unidades de ensino distribuídas pelo território nacional (Brasil, 2019). Essa iniciativa possibilitou o ingresso na docência de milhares de profissionais portadores de diplomas de cursos de bacharelado ou de tecnologia, mas sem formação pedagógica. O aumento no número de instituições alterou significativamente o quadro de servidores da Rede Federal, que, em 2010, contava com 36.005 servidores e passou para 61.298 em 2015, dos quais 33.036 são docentes (Brasil, 2016).

A política pedagógica proposta na lei de criação da Rede Federal não foi precedida por um preparo pedagógico para os professores que atuariam nos Institutos Federais. Até os dias atuais, o diploma de licenciatura não é um requisito obrigatório, embora sua oferta tenha sido reconhecida como essencial para a EPT, conforme as

diretrizes para a formação dos profissionais da área, inscritas na política nacional de EPT (2008).

Para implementar essa formação, em 2015, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), iniciou o desenvolvimento de um projeto pedagógico para um curso de especialização de 560 horas, com o objetivo de atender cerca de 900 docentes que não possuíam licenciatura (Brasil, 2016). O projeto foi executado em 18 meses por 10 Institutos Federais selecionados, mas houve baixa adesão, uma vez que os professores da Rede Federal não demonstraram interesse em participar de programas de formação pedagógica. Para esses docentes, as experiências e os conhecimentos adquiridos por meio da prática eram considerados suficientes para conduzir suas atividades em sala de aula (Spessatto; Carminati, 2018).

No magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, o diploma de licenciatura é exigido para lecionar na área propedêutica, mas não é um requisito obrigatório para atuar na área técnica, seja em nível médio ou superior. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Organização e o Funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia (2021), a preparação para ensinar nesses cursos ocorre por meio de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), em que se aprofunda o conhecimento técnico-científico. Por essa razão, o quadro docente dos cursos de tecnologia é, em sua maioria, composto por portadores de diplomas de bacharelado e tecnologia, que não possuem licenciatura nem experiência no magistério.

O entendimento político que se tem da qualidade da ação educativa, conforme o Acórdão do TCU nº 2.267, está relacionado à titulação acadêmica. A elevação da titulação é vista como sinônimo de adequação da força de trabalho nos Institutos Federais. Com a preocupação de melhorar o desempenho acadêmico, são oferecidos incentivos para a promoção dessa formação.

Contudo, Libâneo nos lembra de que a formação do professor abrange duas dimensões:

A formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando a

preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (Libâneo, 1994, p. 27).

Considerando essas características, compreendemos que a formação docente é um processo intencional que, em nossa cultura escolar, tem início nos cursos de licenciatura, mas não se restringe a eles. A LDB (9.394/06) também prevê a continuidade dessa formação, atribuindo aos entes da federação a responsabilidade pela sua promoção, com o intuito de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O entendimento sobre formação docente que vem se consolidando entre os estudiosos da área considera que esse desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida, por meio de cursos, atividades e experiências profissionais (André, 2010). À luz dessa compreensão, concordamos com Kuenzer ao afirmar que

Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação.

Ou, como afirma Mészáros (2008, p. 45) retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas... A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978) (Kuenzer, 2013, p. 84).

Se considerarmos o professor como um ser social em constante desenvolvimento, concordamos que as habilidades pretendidas no currículo podem ser vistas como condições mínimas para o exercício da profissão. Além disso, a identidade profissional não se constrói apenas por meio de processos formais, como reforçado por Moura (2014), mas também nas múltiplas relações da vida dos trabalhadores e em seu contexto de trabalho. Nesse sentido, é fundamental formar sujeitos reflexivos, críticos, contextualizados e criativos.

O estudo de Cunha (2012) revela que iniciativas individuais e institucionais têm contribuído para a constituição da profissionalidade docente, gerando efeitos positivos tanto para o ensino quanto, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes. No entanto, a pesquisa não identifica um padrão de perfil docente, uma vez que todos esses profissionais são singulares e se constituem nas contradições sociais. Por essa

razão, suas atitudes, em algumas situações, podem apresentar contradições, especialmente quando consideradas à luz da filosofia que as orienta.

A investigação conduzida pela pesquisadora constatou que os atuais professores são fortemente influenciados pelos antigos, ressaltando seu desenvolvimento por meio das práticas cotidianas e da convivência com seus pares. Observou-se, assim, a possibilidade de uma certa reprodução de comportamentos e a importância de refletir sobre essas práticas para evitar a mera repetição sem análise crítica.

Os participantes da pesquisa, ao refletirem sobre os cursos de formação pedagógica que realizaram, indicaram que, em muitos casos, esses cursos não atenderam às necessidades que sentiam. Constatou-se, portanto, que "o momento vivido pelo professor e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência seja considerada significativa ou não."

Esses profissionais foram apontados como bons professores por seus alunos, não por serem indulgentes, mas por demonstrarem, entre outras características, compreensão e preocupação genuína com eles, estando sempre à disposição e sendo honestos em suas observações. A pesquisadora constatou que esses aspectos entrelaçam a relação professor-aluno com a metodologia adotada pelo docente. Entre as características dos melhores professores, destacou-se que eles: "tornam as aulas atraentes", "estimulam a participação dos alunos", "sabem se expressar de forma que todos entendam", "induzem à crítica, à curiosidade e à pesquisa", "procuram formas inovadoras de desenvolver a aula", "Fazem o aluno participar do processo de ensino", etc." (Cunha, 2012, p. 63).

Através deste estudo, identifiquei que as iniciativas voltadas à formação docente são bastante diversificadas, abrangendo desde o estudo individual até a participação em cursos, congressos e assinaturas de revistas especializadas. Essas atividades demonstram o esforço contínuo de alguns professores em buscar aperfeiçoamento e atualização, mesmo fora de um contexto formal de formação pedagógica. Percebi também que, em alguns casos, mesmo professores que não participaram de formação pedagógica oferecida pela escola ou universidade conseguiram desenvolver as habilidades necessárias para atender às demandas do ensino.

A virada do milênio presenciou um crescimento exponencial dos estudos sobre a formação docente, conforme aponta investigação realizada por André (2010). Dentre essas produções, destacou-se a formação inicial, que buscou abordar os cursos de formação de professores; no entanto, vários outros temas vêm sendo explorados nesse campo, como formação continuada, construção da identidade e saberes docentes. Em nosso estudo, reunimos alguns trabalhos que se preocuparam com a formação inicial, mas também com as possibilidades de formação continuada dos professores da educação profissional, considerando as características específicas de sua formação inicial.

Começamos por Carvalho e Souza (2014), que investigam a formação dos professores da educação profissional, com foco na construção de saberes pedagógicos. Eles também destacam o dualismo educacional na preparação de professores, observando que, para lecionar em áreas propedêuticas ou generalistas, é necessária uma formação que englobe tanto os conhecimentos específicos da área quanto os pedagógico-didáticos. Por outro lado, para ministrar as disciplinas técnicas, são exigidos conhecimentos técnico-científicos, enquanto os saberes pedagógicos são apenas recomendados.

Com base nessa pesquisa, foram sugeridas novas modalidades de cursos voltados para a preparação dos docentes na educação profissional, tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Propõe-se a criação de cursos que reconheçam e valorizem os conhecimentos técnicos de níveis médio e superior, integrando-os à formação pedagógica. Esses cursos seriam direcionados tanto para aqueles que já atuam na educação profissional quanto para os postulantes a ingressar nesse campo.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), também tem demonstrado preocupação com o alinhamento curricular dos cursos de formação de professores oferecidos pela Rede Federal. A Lei nº 11.892 de 2008, em seu artigo 7º, atribui aos Institutos Federais, entre outras responsabilidades, a oferta de cursos superiores de licenciatura e pós-graduação, além de programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica e para a educação profissional.

Em função dessa atribuição, o fórum propõe a realização de um estudo sistêmico e a formulação de diretrizes que orientem o currículo e as práticas de ensino nesses cursos, de modo que inspirem os professores em formação. O estudo iniciado resultou na elaboração do documento intitulado **"Reflexões sobre a Formação de Professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Caminhando para a Construção de Diretrizes"** (grifo nosso).

Esse documento, elaborado em 2021, elucida a construção do perfil do professor por meio da formatação de currículos que contemplem os princípios defendidos pela Rede Federal. Considero a proposta relevante para este estudo, mas, para evitar a extensão excessiva do texto, optei por agrupar os princípios, buscando destacar aqueles que se relacionam diretamente com o meu objeto de estudo.

O texto ressalta a importância de uma educação fundamentada na ciência, cultura, tecnologia e trabalho, voltada para o desenvolvimento integral e omnilateral dos futuros docentes. Além disso, aponta a necessidade de aprofundamento das teorias das ciências da educação, conforme defendido por Libâneo (1994), valorizando-as e reconhecendo que o domínio teórico-metodológico do fenômeno educativo, apoiado na análise das práticas educativas, possibilita sua compreensão para além do processo individual dos sujeitos implicados.

No âmbito da organização curricular, os princípios enfatizam a preservação da autonomia institucional na elaboração dos projetos pedagógicos de formação de professores, bem como a relação entre essa formação e o ensino médio integrado, na perspectiva da formação humana integral como eixo articulador. Essa abordagem representa a materialização da verticalização da oferta, conectando os diferentes níveis de formação de maneira coerente e integrada. A competência nesse currículo deve ser entendida como práxis; abrange a relação entre teoria e prática, mas também as múltiplas dimensões da vida dos trabalhadores em sua formação, conforme anunciado por Moura (2014).

A integração curricular é defendida visando à formação de professores pesquisadores, críticos, reflexivos e comprometidos com as transformações sociais necessárias, especialmente nos sistemas educacionais. Para tanto, são apontados três princípios norteadores da formação: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a indissociabilidade entre teoria e prática ao longo de todo o percurso

formativo; e a interdisciplinaridade, que favorece a integração entre as ciências da educação, a superação da fragmentação do pensamento e a relação entre o todo e as partes.

A avaliação do ensino e da aprendizagem deve ser formativa; portanto, diagnóstica, processual e participativa. O texto defende que as práticas avaliativas devem considerar as trajetórias individuais dos estudantes e promover a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, de modo que essa experiência inspire suas práticas avaliativas na educação básica.

Por fim, no que diz respeito ao estudo do CONIF, ressalta-se a necessidade de promover uma educação inclusiva e socialmente comprometida com a valorização da diversidade. Os currículos devem estar em consonância com as diversas realidades e necessidades educacionais dos estudantes; devem integrar a educação ambiental, popular e do campo; e contemplar a diversidade étnico-racial, de classe, de gênero e de sexualidade, de modo a considerar a pluralidade cultural e social. Para o alcance desses objetivos, a educação em direitos humanos é ressaltada como um princípio essencial para a formação docente.

O estudo de Spessatto e Carminati (2018), por sua vez, expressa uma corrente de pensamento que sugere a formação em serviço como o caminho para a preparação pedagógica dos docentes da EPT, propondo reflexões a partir da análise do próprio exercício profissional, levando em conta tanto os desafios enfrentados pelos professores quanto as experiências bem-sucedidas no contexto da EPT. Essas reflexões, quando realizadas em grupos de trabalho, não só permitem uma compreensão mais ampla do complexo processo de ensino e aprendizagem, mas também das necessidades dos estudantes, além de promoverem a integração curricular, caracterizando uma verdadeira interdisciplinaridade. Em síntese, essas experiências, aliadas às teorias, contribuem para a reflexão sobre a prática profissional, para o desenvolvimento dos profissionais em seus respectivos campos de trabalho e para a criação de novas abordagens, além de fornecer importantes contribuições teóricas a esse campo de estudo.

Pimenta (1999) expressa esse mesmo entendimento da formação continuada de professores, reforçando que a formação docente é constituída de conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e saberes da prática (saberes-fazer). Considerando que os primeiros são adquiridos na formação inicial, ela defende que

essa formação capacite os profissionais a construir, no exercício da atividade docente, os seus saberes-fazer. Além disso, reforça que os saberes pedagógicos só podem ser construídos em serviço, tendo como ponto de partida e de chegada a prática docente, a partir das necessidades e desafios que o ensino lhes apresenta.

Os estudos reunidos neste texto revelam uma série de transformações no panorama educacional, com destaque para a inclusão de bacharéis e tecnólogos nesse campo, além da continuidade da concessão da habilitação para o magistério a portadores de diplomas de nível médio ou por reconhecimento de competência, apesar do constante estímulo à complementação da formação. Além disso, foi observado um significativo índice de desistência nos cursos que adotam essa abordagem, o que ressalta a importância de repensar a formação docente com base nas demandas surgidas no ambiente de trabalho. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando consideramos os resultados de algumas pesquisas, como a conduzida por Spessatto e Carminati (2018).

Essa investigação indica a necessidade de oferecer formação continuada no ambiente de trabalho, promovendo uma análise das práticas nele realizadas. Essa expectativa se alinha ao objetivo de superar a dicotomia entre teoria e prática e de reconhecer que a profissionalização se realiza também no exercício da docência. Nesse sentido, a pesquisa desempenha um papel fundamental. Como princípio pedagógico, ela facilita a análise das práticas e orienta as ações futuras a partir da reconstrução de conhecimentos, concepções e habilidades, refletindo a avaliação em serviço e sobre o serviço. A avaliação é, portanto, um componente essencial dessa abordagem, envolvendo uma reflexão sobre as ações realizadas, os resultados obtidos e as decisões a serem tomadas com base nessa reflexão.

Do mesmo modo, a avaliação serve à qualificação do trabalho docente. Contudo, mesmo nos cursos de licenciatura, o tema da avaliação costuma receber pouca atenção e prioridade, conforme demonstram as pesquisas que investigam o currículo desses cursos. A formação continuada, então, se mostra como uma possibilidade para o aprofundamento do estudo sobre o tema.

2.3 Avaliação da Aprendizagem – conceitos e oportunidades

Em uma abordagem inicial do tema, partindo da análise da legislação educacional, entendo que a avaliação escolar ocorre em três esferas. Faço, então, um breve comentário sobre cada uma delas, destacando seus objetivos. Em seguida, foco na análise dos aspectos relacionados à avaliação interna da aprendizagem, que é o principal objeto deste estudo.

O sistema educacional comporta a avaliação externa da aprendizagem (avaliação em larga escala), a avaliação institucional (interna e externa) e a avaliação interna da aprendizagem (desenvolvida pelos professores). A primeira, apesar de se voltar à avaliação da aprendizagem, segue a lógica do exame cognitivo. Ela é desenvolvida pelo Saeb e pelo Sinaes, e tem por objetivo avaliar o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas educacionais, visando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996). No nível da educação básica, alguns estados a realizam a fim de manter um monitoramento interno e até comparar seus resultados com os do Saeb, a exemplo dos Estados do Paraná e do Mato Grosso.

Nesse processo, o Inep utiliza vários instrumentos de coleta de dados, dentre eles exames padronizados, para verificar o desempenho dos estudantes. Os relatórios gerados oferecem aos professores dados agregados, que representam o desempenho médio dos estudantes por turma, escola e área geográfica. Esses resultados ajudam a identificar padrões de desempenho e podem subsidiar o processo de avaliação das práticas pedagógicas, a fim de melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o Instituto aplica questionários para coletar dados socioculturais e econômicos que servem na contextualização daqueles exames.

Demo (2010) afirma, contudo, que toda avaliação, ao revelar algo, também esconde algo, pois representa um recorte selecionado e parcial; frequentemente, a informação mais relevante está no que se esconde. Scriven (2018) compartilha dessa ideia ao afirmar que a avaliação reduz um grande volume de informações ao núcleo mínimo, e que dificilmente haverá um exemplo mais sólido dessa redução do que a compreensão de um ano inteiro de observação criteriosa e testes de um estudante em uma nota lacônica no boletim.

Na avaliação institucional, são coletadas informações acerca das condições físicas e materiais das escolas, bem como sobre a formação e práticas pedagógicas dos professores. Através dela, o Inep busca identificar o perfil da unidade escolar e o significado de sua atuação por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, como estrutura, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais. Esta avaliação ocorre em paralelo à avaliação em larga escala, tendo ambas a mesma finalidade.

Em sentido distinto, a avaliação interna da aprendizagem, conduzida pelo professor em sala de aula, segue princípios diferentes. A LDB de 1996, em seu artigo 24, determina que essa avaliação deve verificar o rendimento escolar de forma processual, sendo contínua e cumulativa, com ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, priorizando os resultados ao longo do período. A norma sinaliza a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento progressivo do estudante. Contudo, tradicionalmente, a escola tem priorizado verificar a quantificação do conhecimento em seu desempenho, especialmente por meio de avaliações baseadas em provas. Tem sido uma avaliação essencialmente classificatória, que verifica o quanto do conteúdo transmitido pelo professor foi assimilado ou memorizado pelo estudante. Sua finalidade é tão somente conceituar ou rotular os estudantes e fundamentar a decisão de promover seu avanço para a próxima etapa ou sua retenção.

Abordar essa questão é de suma importância, primeiramente porque o processo de desenvolvimento do estudante é contínuo, tornando a avaliação um processo dinâmico que precisa se adaptar às mudanças ao longo do tempo. Em segundo lugar, porque é comum a distorção que se faz na comunidade escolar acerca do valor e da finalidade da avaliação. O tratamento inadequado de seus resultados, especialmente por parte do professor, pode resultar em efeitos adversos significativos.

É preciso reconhecer que, nessa redução de dados, a representação simbólica do desempenho por meio de notas ou conceitos não captura integralmente o desenvolvimento que se deseja avaliar. Em relação à forma de representação, não há, rigorosamente falando, diferença entre nota e conceito. Atribuir um "excelente" ou

uma "nota 10" resulta essencialmente na mesma coisa, pois ambas são formas de escalonamento (Demo, 2010).

Entretanto, o que queremos enfatizar aqui é que essa representação pode obscurecer aspectos importantes do desempenho do aluno e da sua trajetória de aprendizado. Por isso, é preciso desenvolver métodos avaliativos que possam oferecer uma visão mais abrangente do progresso do estudante, levando em conta aspectos qualitativos além dos quantitativos.

A respeito do escalonamento, seja através da avaliação em larga escala ou da avaliação interna da aprendizagem, Perrenoud (1999) enfatiza que, quando a avaliação o faz, cria hierarquias de excelência e, com isso, fornece munição para a comparação entre os estudantes, causando-lhes estigmatização e humilhação. Na escola, essa representação, além de gerar hierarquias a partir dos critérios de êxito definidos pela instituição, define os rumos do estudante.

Reforço aqui a compreensão do autor, ao afirmar que o caráter pedagógico se verifica através dos objetivos, não tendo a ver com os métodos de trabalho ou instrumentos de avaliação, ou ainda com a forma de representação simbólica de desempenho dos estudantes. Êxito e fracasso escolar não são conceitos científicos, mas noções utilizadas pela comunidade escolar.

É preciso, portanto, ressignificar a representação do desempenho escolar, visando superar seus efeitos adversos, como a discriminação e a exclusão. Ao compreendermos claramente o propósito da avaliação e as possíveis consequências de seus resultados, passamos a pensar sobre os momentos em que ela ocorre, quem dela participa, os potenciais instrumentos a utilizar e sobre a adequação das abordagens ao contexto específico.

Por essa razão, a reflexão aqui proposta não tem por objetivo indicar qual o melhor ou mais adequado instrumento avaliativo, se deve ser tradicional ou moderno, mas refletir sobre os conceitos e oportunidades que os processos avaliativos oferecem tanto para os estudantes quanto para os professores. A escolha do instrumento e a adequação da avaliação devem variar de acordo com o contexto, as condições dos estudantes e também as condições de trabalho do professor.

Apesar dos avanços nos estudos acerca do tema e das mudanças progressivas nas práticas avaliativas, ainda se observam equívocos e a prevalência de avaliações que se assemelham aos exames tradicionais. É preciso, portanto, diferenciar

avaliação de exame, e com essa intenção recorro a Luckesi (1999), que caracteriza o exame como uma ação pontual, focada apenas no momento presente; classificatória, por atribuir uma nota que rotula o estudante de forma definitiva no ambiente escolar; e seletiva, por excluir muitos estudantes, como ocorre em processo vestibular, limitando o acesso de uma parte significativa da população à educação. Essa lógica esteve presente na norma que orientava os procedimentos avaliativos do ensino secundário no Brasil na década de 1930, conforme mencionado na introdução desta dissertação, o que contribuiu para a consolidação dessa cultura.

Os estudos de Luckesi têm contribuído para ressignificar a avaliação escolar no Brasil. Apoiado nas contribuições de Ralph Tyler, que defendia uma avaliação voltada para a melhoria contínua do processo de aprendizagem e foi responsável por cunhar a expressão “avaliação da aprendizagem”, Luckesi (2011) propôs uma ruptura com a visão tradicional e classificatória dos exames. Para ele, a avaliação deve promover a melhoria do ensino e da aprendizagem, pois o objetivo principal é identificar os avanços e as lacunas no desenvolvimento do estudante, a fim de apoiá-lo na superação de suas dificuldades.

O termo “avaliar” provém do latim - *a-valere* - e quer dizer "dar valor a". Partindo desse entendimento,

O conceito de avaliação é formulado a partir de determinações da conduta da necessidade de atribuir valor a algo. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor atribuído ao objeto avaliado, exige uma tomada de decisão, seja ela favorável, seja desfavorável (Depresbiteris, 1998, p. 41).

Os julgamentos feitos pelo avaliador podem resultar na aproximação entre professor e estudante ou podem distanciá-los, causando prejuízos no aprendizado e até mesmo levando ao abandono escolar. Por essa razão, é preciso ter cuidado ao avaliar, para que o juízo de valor não permaneça inalterado (Villas Boas, 2017). Nunca é demais enfatizar que o desenvolvimento é um processo contínuo e que, na relação entre professor e estudante, aquele é o orientador do processo.

A postura do professor nessa relação decorre do seu comprometimento ético, que o leva a refletir sobre as finalidades da avaliação, a necessidade de adequá-la e também sobre o envolvimento ativo do estudante. A forma como o professor conduz

a avaliação, suas intenções e as condições efetivas de trabalho exercem uma influência significativa sobre o processo.

Com base nos estudos de Hadji (2001), destaco aqui as três principais funções que a avaliação da aprendizagem exerce no ambiente escolar. Ele descreve três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica, realizada antes do início do processo formativo, tem uma função prognóstica, pois permite identificar as lacunas e potencialidades dos estudantes, adaptando o programa de estudos conforme suas necessidades. A avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de monitorar e ajustar o percurso formativo com base nas informações coletadas continuamente. Já a avaliação somativa, de caráter cumulativo e certificador, é realizada ao final do processo formativo, visando verificar o cumprimento dos objetivos estabelecidos no currículo.

Compreendo que essas funções estão imbricadas, uma vez que, em cada uma delas, existe um diagnóstico. A função formativa oferece diagnóstico e, ao mesmo tempo, prognóstico, pois, durante o processo, ela informa os avanços e dificuldades do estudante de forma pormenorizada, mas também o seu potencial. Ao final do processo, ela caracteriza o diagnóstico de forma mais global, e, nesta situação, recebe o nome de somativa ou certificadora. Em algumas ocasiões, ela excede os limites do semestre ou ano letivo. Para ilustrar, podemos pensar no seu uso ao planejar a oferta de uma disciplina no semestre seguinte para os estudantes retidos, que, apesar da perspectiva formativa, é um fato comum na escola.

Tão importante quanto compreender os conceitos de avaliação é a capacidade do professor em discernir sobre os momentos e as formas adequadas para sua realização. Se conduzida de maneira inadequada, especialmente quando se baseia na lógica dos exames tradicionais, a avaliação pode não contribuir para o desenvolvimento do estudante; ao contrário, pode favorecer sua retenção ou exclusão.

Essas avaliações podem se materializar de modo formal, por meio de instrumentos e critérios objetivos, mas também podem ocorrer de maneira informal, por meio da observação das manifestações dos estudantes e das interações durante as atividades escolares. Nessa avaliação espontânea, o professor deve considerar a atividade do estudante como um momento de estudo e aprendizado, podendo auxiliá-

lo sempre que identificar dificuldades ou incompreensões. Não é necessário concluir uma etapa do programa para realizar as correções e ajustes que considerar necessários.

Conforme anunciado acima, a avaliação se apoia em instrumentos e, na análise desse percurso metodológico, é importante distinguir verificação de avaliação, reconhecendo que a primeira é um procedimento intrínseco à segunda. A verificação envolve a coleta, análise e síntese de dados ou informações que descrevem o objeto, fenômeno ou fato em questão. O termo é derivado do latim *verum facere*, que significa "fazer verdadeiro". Depresbiteris (1998, p. 41) destaca que "o conceito de verificação surge da conduta intencional de buscar ver se algo realmente é o que parece ser". Nesse sentido, a verificação transforma o processo dinâmico de aprendizagem em etapas estáticas e definidas. A avaliação, por outro lado, é um ato dinâmico que qualifica e orienta o redirecionamento da ação, proporcionando consequências que auxiliam na construção dos resultados desejados (Luckesi, 2011, p. 54).

As diretrizes educacionais vigentes determinam que, na avaliação da aprendizagem, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Isso implica a adoção de avaliações formativas e individualizadas, além da valorização de diversas habilidades e modalidades de aprendizado.

Demo (2005) assinala que

[...] a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (Demo, 2005, p. 108).

Villas Boas (2019) também destaca que a escola comprometida com a aprendizagem não classifica nem exclui o estudante, mas considera todas as informações construídas ao longo do percurso, inclusive por meio da observação.

O conjunto de dados coletados ao longo do processo precisa ser incorporado a notas/conceitos; menções, quando requerido. Temos insistido: avaliar é um processo mais amplo. Por exemplo: um estudante pode ficar com média 5,0 após o professor somar o valor atribuído aos diferentes instrumentos utilizados ao longo de um bimestre, mas se considerar os diversos momentos em que acompanhou o estudante, o docente faz uma análise e atribui um valor superior. O processo formativo, desse modo, não se curva à avaliação somativa (Villas Boas, 2019, p. 17).

Ao refletirmos sobre a avaliação na perspectiva formativa, muitas são as indagações sobre seu desenvolvimento metodológico. Contudo, Hadji (2001) elucida que a formatividade decorre das intenções do professor, que não há um padrão metodológico e que ela independe do modo de coleta e tratamento de dados. Por não haver um modelo ideal ou padrão, considera-se tratar de uma intenção utópica, de um objetivo e não de um caminho.

Essa compreensão da avaliação no Brasil se deu em um contexto de inovação das práticas pedagógicas, fruto de movimentos ocorridos no cenário educacional no século passado. Esses movimentos, segundo Saviani (2009), passaram a criticar o modelo magistrocêntrico do ensino tradicional, dentre os quais se destaca o escolanovismo, que buscou mudar o foco da transmissão do conteúdo para a preparação dos meios necessários à aprendizagem. Nessa tendência pedagógica, a inclusão do estudante passa a ser vista como uma aceitação das diferenças individuais (neurofisiológicas e psíquicas). Essas condições estruturais foram pensadas para promover a interação entre professores e estudantes, além do protagonismo destes no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo o autor, diferente do idealizado, essa proposta não prosperou, dadas as reais condições da estrutura educacional brasileira. No entanto, sua teoria influenciou o tecnicismo educacional, um movimento posterior que focou na estruturação do ambiente de ensino para a obtenção de resultados efetivos, sem se preocupar, contudo, com a grande parcela da população em idade escolar que vinha sendo excluída, devido à limitação financeira e estrutural das escolas. Nessa perspectiva, são descritos como excluídos aqueles que não conseguem desenvolver os saberes e habilidades prescritos no currículo escolar, ao qual a atividade dos professores e estudantes está condicionada.

De acordo com Fernandes (2001, apud Sales, 2022), foi na década de 1970 que foram introduzidas nas práticas pedagógicas diferentes modalidades de

avaliação, com a participação ativa dos estudantes nesse processo, por meio da autoavaliação. Houve também a diversificação no uso de instrumentos avaliativos e a ampliação dos objetos observados, para além do domínio dos conhecimentos prescritos, abrangendo aspectos emocionais, afetivos e psicomotores.

Para acompanhar esse desenvolvimento, o professor precisa considerar fatores contextuais, como o ambiente de aprendizagem, as características individuais dos estudantes e as diferenças culturais e socioeconômicas, entre outros. Essa abordagem, portanto, não é simples; requer cuidado, pois seus efeitos impactam a vida do estudante em suas várias dimensões, podendo incentivá-lo ou não ao engajamento nesse processo fundamental para seu desenvolvimento pessoal e profissional, que é a educação.

Essa compreensão da avaliação aponta para a importância de um processo avaliativo participativo, no qual devem estar envolvidos de modo reflexivo tanto o professor quanto o estudante. Para o professor, essa prática proporciona a oportunidade de compreender a si mesmo e seu trabalho, além de revisar e adaptar esses aspectos para lidar com as diversas realidades presentes no ambiente escolar. Além disso, evidencia a importância da formação continuada, uma vez que os desafios encontrados nas avaliações instigam o professor a buscar novos conhecimentos e aprimoramento.

Para o estudante, a participação ativa na avaliação ocorre principalmente por meio da autoavaliação, que não apenas facilita a compreensão de si mesmo e do próprio processo de aprendizagem, mas também esclarece a lógica da avaliação conduzida pelo professor. Essa prática contribui de forma significativa para o desenvolvimento do protagonismo do estudante em seu percurso educacional.

Mediante essa análise e considerando a cultura instalada nas instituições educativas, podemos perceber que a avaliação representa um desafio significativo para os professores, especialmente nos espaços onde a concepção pedagógica da comunidade escolar ainda entende a avaliação como um processo de classificação, reduzido à verificação dos conhecimentos assimilados pelos estudantes.

Essa concepção se destaca nos discursos e nas diversas atividades desenvolvidas na escola, tanto na fala quanto nas práticas dos professores, como também no discurso dos estudantes. Ela é evidenciada ainda no discurso de outros

membros da comunidade escolar, como pais, gestores e profissionais envolvidos no apoio ao ensino. A ênfase dada às provas e notas na cultura escolar pode condicionar a atuação do professor. Ainda é frequente conceber o ensino como etapa preparatória para as provas. A avaliação é percebida como o ponto culminante do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de impulsionar o avanço dos estudantes. Estes, geralmente, empenham-se nos estudos quando os professores agendam as avaliações ou quando as atividades têm peso na nota final. No trabalho pedagógico, quando ocorrem reuniões e conselhos de classe, as discussões se concentram frequentemente na análise das notas para decidir sobre avanços ou retenções. Todas essas práticas demonstram como a concepção de avaliação exerce uma influência significativa na dinâmica de trabalho do professor, exigindo-lhes preparo permanente para o ato de avaliar.

No entanto, na formação inicial e continuada de professores, a avaliação muitas vezes é tratada de forma superficial, e, quando ocorre, o foco recai principalmente sobre os instrumentos de avaliação, negligenciando aspectos essenciais, como os significados subjacentes a esse processo, as dinâmicas interpessoais na escola, os propósitos educativos e a compreensão da realidade dos estudantes, que o ato avaliativo requer e, ao mesmo tempo, possibilita. Essa abordagem, se demasiadamente limitada, pode comprometer os efeitos da prática avaliativa e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e da aprendizagem. Diante da complexidade do campo educacional e das mudanças recentes nas teorias e práticas de avaliação, torna-se imperativo repensar os programas de formação docente e reservar à avaliação maior atenção e profundidade em sua abordagem.

2.4 Revisão Sistemática da Literatura

A fim de identificar e analisar o estado da arte sobre o tema em questão, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, seguindo as orientações de procedimentos metodológicos estabelecidos por Morosini e Fernandes (2014). O objetivo desta revisão foi mapear as produções científicas que investigam a avaliação da aprendizagem e a formação continuada de professores, particularmente no contexto da educação profissional e tecnológica, no período entre 2019 e 2023.

2.4.1 Banco de dados e descritores

A pesquisa bibliográfica foi conduzida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma base de dados que reúne teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Esta base foi selecionada por sua relevância e abrangência no registro de produções acadêmicas que discutem a formação de professores e suas práticas pedagógicas. Os descritores utilizados para a busca foram: "avaliação da aprendizagem", "formação de professores" e "formação continuada", termos que refletem as principais áreas de interesse deste estudo.

2.4.2 Critérios de inclusão e exclusão

Foram definidos critérios de inclusão e exclusão para refinar a busca e assegurar a relevância dos estudos selecionados, conforme especificado no quadro a seguir:

Quadro 1: Critérios de Inclusão e de Exclusão

Critério de Inclusão	Critério de Exclusão
Artigos, teses e dissertações	Trabalhos com objeto de investigação distinto da pesquisa
Pesquisas que abordam a relação entre formação continuada de professores e a avaliação da aprendizagem	Estudos duplicados
Estudos que exploram o impacto de ações de formação continuada na percepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem e nas suas práticas de avaliação	Trabalhos que se concentram exclusivamente em revisões da literatura e não apresentam dados empíricos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

2.4.3 Processo de seleção

Inicialmente, a busca gerou 93 resultados. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, um processo de triagem foi realizado em três etapas:

1. Leitura dos títulos e resumos para identificar a aderência ao tema.
2. Avaliação dos textos completos para garantir a relevância dos trabalhos selecionados.
3. Análise crítica das produções finais para a extração de dados pertinentes, que pudessem contribuir para novas reflexões e aprimoramentos teóricos sobre o tema da avaliação da aprendizagem na formação de professores.

A análise sistemática dessas produções permitiu um aprofundamento significativo nas concepções, práticas e desafios relacionados à avaliação da aprendizagem em diferentes contextos educacionais, especialmente nos cursos de formação continuada de professores. Esses achados forneceram uma base sólida para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e formativas. Como resultado dessa análise, foram identificados 25 trabalhos, dos quais 19 abordam o tema na formação inicial e seis (6) na formação continuada de professores. Entre essas seis (6) produções, cinco (5) foram desenvolvidas no âmbito da educação básica e uma (1) no ensino superior de graduação, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2: Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: Descritores e Resultados

Descritor	Quantidade de Trabalhos Encontrados	Quantidade de Trabalhos Relacionados com a Temática	Trabalho Relacionado com a Temática
Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores	93	6	<p>SOUSA, Roberta de Oliveira. Avaliação para as aprendizagens na formação continuada de professores da SEEDF. 2022. 137 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.</p> <p>CALADO, Luiz Alberto. Sentidos da avaliação da aprendizagem em um processo de formação continuada de professores de matemática: contribuições da teoria da atividade. 2020. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.</p> <p>MARQUES, Gleiza Jordânia Alves Lucena. Episódios com professores de Matemática: Um olhar para a avaliação como oportunidade de aprendizagem. 2022. 86f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.</p> <p>SILVA, Edna de Oliveira Souza. Práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação - caminhos percorridos na escola / Edna de Oliveira Souza Silva. -- 2019</p> <p>FREITAS Pâmela Félix. Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios. 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.</p> <p>NASCIMENTO, Flávia Marchi. Avaliação no ensino superior: pistas para pensar as concepções e práticas avaliativas. 2022. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O estudo de Sousa (2022) investigou a formação continuada em avaliação dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa definiu o conceito de avaliação e explorou sua evolução histórica e transversalidade em várias áreas do conhecimento, inclusive no campo educacional. O estudo destacou a origem da avaliação na China Imperial, atrelada à perspectiva de exame, na qual era utilizada para medir desempenho e classificar aptos e inaptos para os serviços oficiais, e traçou sua evolução até as práticas modernas. Criticou a prática tradicional de avaliação, focada em exames e testes padronizados, e enfatizou as transformações da avaliação influenciadas por contextos históricos e teorias educacionais, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa defendeu uma abordagem mais inclusiva e promotora da aprendizagem, analisando a evolução da avaliação no Brasil, desde seu uso como mecanismo de controle até sua implementação como ferramenta de apoio pedagógico, apontando os desafios na construção de uma cultura avaliativa que priorize a aprendizagem e a inclusão.

O estudo enfatiza a importância da formação inicial, considerando a docência como uma profissão que demanda conhecimentos específicos e processos institucionais de formação. Também considera a formação continuada essencial e interligada à formação inicial, com o propósito de desenvolvimento profissional dos docentes, algo que vai além de instruções pontuais e deve integrar teoria e prática de maneira transformadora. Defende que a formação continuada deve promover a conscientização e emancipação dos professores para garantir uma educação de qualidade.

Com dados empíricos, a pesquisa analisou como a temática da avaliação é inserida na formação continuada dos docentes e como eles percebem a avaliação para as aprendizagens. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com membros da SEEDF, e questionários foram aplicados a professores da rede pública. Além disso, foi realizada uma análise documental de diretrizes, normas e documentos relacionados à avaliação e à formação continuada dos professores. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Crítica do Discurso.

Conforme evidenciado nos documentos institucionais, a avaliação formativa na SEEDF é fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-

Crítica, sendo considerada a mais adequada. Os resultados mostraram que, embora existam diretrizes normativas para avaliação e a temática seja transversalizada em vários cursos, conforme os participantes, não houve explicação para a ausência de cursos específicos sobre avaliação formativa planejados pela Secretaria. Nas escolas, a abordagem de avaliação ocorre principalmente em conselhos de classe, reuniões e atividades pedagógicas. O estudo revelou que, embora alguns professores compreendam as funções diagnóstica e formativa da avaliação, há discursos antagônicos e a compreensão de que a avaliação somativa é incompatível com a perspectiva formativa.

A análise dos cursos oferecidos pela EAPE desde a implementação da formação continuada em 2009 revelou que, dos mais de 130 cursos oferecidos, apenas um abordou a avaliação formativa. Embora as diretrizes de formação continuada tenham sido instituídas em 2018, a formação específica para avaliação emergiu somente durante a pandemia de Covid-19, impulsionada pelas inquietações dos professores. Isso sugere que, nas atividades presenciais, já havia uma lacuna no preparo desses profissionais para avaliar, o que tornou ainda mais complexo fazê-lo na modalidade remota.

Os dados empíricos indicaram que o despreparo dos professores para a avaliação é atribuído à formação inicial. Destacou-se a necessidade de aprofundar o estudo do tema e ampliar o número de vagas em cursos de formação continuada, ressaltando que o propósito desta não é suprir as lacunas da formação inicial, mas implementar as diretrizes de avaliação com uma abordagem conceitual e operacional.

A formação oferecida pela EAPE foi considerada insuficiente, conforme evidenciado pelos discursos dos participantes. As respostas foram genéricas e não indicaram claramente o que foi estudado e compreendido nos cursos. Além disso, houve a percepção de que a autoavaliação é uma ação do professor, não apontando o estudante como agente ativo nesse processo. Alguns professores apresentaram concepções mistas, refletindo tanto visões tradicionais quanto formativas, enquanto outros silenciaram sobre o tema. Muitos professores culparam os estudantes e suas famílias pelas dificuldades no processo avaliativo e trataram a avaliação principalmente como um recurso didático para acompanhamento da aprendizagem, em vez de um processo integrado a todo o trabalho pedagógico.

A instituição das diretrizes de avaliação educacional foi vista como um passo inicial para a compreensão da avaliação formativa, mas a prática tradicional ainda predomina. O estudo sugere a necessidade de cursos específicos sobre avaliação com uma perspectiva formativa, visando integrar a avaliação de forma central à prática pedagógica.

O estudo realizado por Calado (2020) investigou a evolução dos sentidos pessoais dos professores da educação básica, especificamente de matemática, em relação à avaliação da aprendizagem no contexto da formação continuada sobre avaliação. Para isso, propôs um experimento de formação continuada, que contou com a participação de professores de matemática da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba (PR).

Para a coleta dos dados empíricos da pesquisa, foram utilizados diário de campo, gravações de áudio, sessões reflexivas e fichas organizadas pelo autor, nas quais os participantes registraram as tarefas escritas. O movimento de atribuição de sentidos sobre a avaliação foi analisado a partir da organização dos dados em “isolados”, conforme Caraça (1989). Essa técnica orienta a organização dos dados em grupos de episódios. Cada episódio, representado por cenas, ajuda a entender a evolução e a dinâmica da percepção da avaliação. De acordo com a técnica, os dados foram divididos em duas categorias principais: os sentidos iniciais sobre a avaliação e a relação entre a atividade pedagógica e o processo de avaliação.

O autor apresenta a educação sob uma perspectiva humanizadora, como um processo de transmissão e assimilação da cultura historicamente produzida. Argumenta que a principal função da escola é possibilitar a apropriação dos conhecimentos teóricos por meio do ensino, rompendo com o pragmatismo imediatista e contribuindo para a transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, destaca que a avaliação desempenha um papel fundamental no cumprimento dessa função. O conceito de avaliação foi fundamentado nas normas e documentos institucionais que orientam o processo avaliativo, como o projeto político-pedagógico e a proposta pedagógica curricular. O estudo aponta a avaliação como essencial à prática docente, pois permite refletir sobre a relação entre professor e

estudante, sobre o processo de ensino e aprendizagem, e sobre as adequações necessárias no trabalho docente.

O autor argumenta que a formação continuada deve incentivar nos professores o reconhecimento da unidade entre seu trabalho e sua formação, integrando essa prática ao seu cotidiano. Os professores são vistos como protagonistas desse processo de formação, sendo fundamental que, com o apoio das universidades, realizem análises mais profundas da prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) em resposta à necessidade de reformas na educação pública do estado, visando ao aprimoramento das políticas educacionais e à formação continuada dos professores. Criado inicialmente em 2005 e regulamentado por meio de lei complementar em 2010, o PDE consolidou-se como uma política de Estado, focada na formação contínua dos profissionais da educação da rede pública estadual. O principal objetivo do PDE é promover um aperfeiçoamento constante dos docentes dentro do ambiente escolar, fortalecendo, assim, a conexão entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Com base na análise de documentos, o autor destaca que os processos de formação de professores no estado do Paraná, com ênfase na avaliação da aprendizagem, reforçam a perspectiva formativa da avaliação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado (DCE). No entanto, persistem práticas tradicionais que correspondem às características do exame. Em relação ao trabalho desenvolvido no âmbito do PDE, Calado realizou um levantamento dos artigos escritos por professores de matemática e pedagogos sobre a avaliação da aprendizagem, abrangendo o período de 2007 a 2016. Durante esse intervalo, foram produzidos 194 artigos com o tema avaliação da aprendizagem, o que representa 5,9% do total de artigos elaborados no programa.

Ao analisar as propostas atuais de formação geral implementadas nas escolas da rede pública estadual a partir de 2019, o autor buscou identificar em quais delas a avaliação da aprendizagem é abordada como tema da formação continuada. Foram identificados cursos presenciais, a distância e semipresenciais, e o autor optou por analisar uma proposta de formação realizada no interior das escolas. Nesse contexto, destacou desafios e pontos positivos. Uma crítica à proposta refere-se à limitação do

tempo destinado às discussões, uma vez que os encontros, muitas vezes, não permitem um aprofundamento adequado. O autor também aponta a abordagem pré-definida dos temas, que nem sempre corresponde às necessidades formativas dos docentes, o que limita a relevância e a aplicabilidade prática das discussões.

Por outro lado, a proposta apresenta o mérito de promover a interação entre os professores e de favorecer um espaço para a discussão de temas relevantes para a gestão escolar. Sugere que, para aprimorar essa proposta, seria benéfico aumentar o tempo destinado às discussões e ajustar os temas às necessidades específicas dos docentes. Além da instituição de diretrizes orientadoras do trabalho, considera-se necessário implementar formações que coloquem os professores em um movimento de mudança na atribuição de sentido, por meio de reflexões e discussões no coletivo da própria escola.

Com essa perspectiva, o percurso metodológico do experimento formativo realizado durante a pesquisa baseou-se na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1997; 2000) e na Teoria da Atividade (Leontiev, 1978; 1988; 2018). A formação consistiu em dois encontros presenciais e, devido à pandemia da COVID-19, dois encontros na modalidade remota, realizados semanalmente, cada um com duração de quatro horas. O experimento incluiu leituras, discussões e atividades práticas, tanto individuais quanto coletivas, em sala de aula. Ao longo do processo, o objetivo principal foi captar, por meio das expressões escritas e orais dos participantes, as mudanças de percepção em relação à avaliação.

Esse experimento apontou, entre seus resultados, uma diferença inicial nas atribuições de sentido às tarefas propostas e nos discursos dos envolvidos. Ao longo da formação, observou-se também uma evolução significativa, com os participantes começando a entender a avaliação como um processo intrinsecamente ligado ao ensino e à aprendizagem. Esse entendimento transcende a preocupação com notas e aprovação, indicando uma compreensão mais ampla do fenômeno avaliativo. Essa transformação de perspectiva foi alimentada pela interação dialética entre a fundamentação teórica e as manifestações dos professores.

A pesquisa analisou as propostas e programas de formação continuada para professores da educação básica, muitos dos quais têm diploma de licenciatura. O estudo descreve como os temas da formação continuada são definidos pela Secretaria Estadual de Educação. Embora não avalie diretamente o impacto dessa

formação nas concepções e práticas dos docentes sobre avaliação, a pesquisa desenvolve um experimento formativo a fim de descrever como os professores de matemática atribuem novos sentidos à avaliação.

A pesquisa de Marques (2022) buscou analisar as contribuições da formação continuada sobre avaliação escolar como oportunidade de aprendizagem que auxilia os professores no ensino de matemática. Para a avaliação dessas contribuições, a pesquisadora propôs a realização de um curso de formação continuada, que contou com a participação de três professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública no Estado de Pernambuco.

Para levantamento de dados empíricos, a investigação, de natureza qualitativa, contou com a aplicação de questionário e desenvolveu uma ação de formação continuada. Nesta, foi promovido o estudo de dois tipos de avaliação na perspectiva da avaliação escolar como oportunidade de aprendizagem: a prova escrita com cola e a tarefa em duas fases. Nessa ação foram realizadas leitura de textos, discussão em grupo e atividades práticas interativas.

A autora aborda a avaliação como um processo para aprendizagem do estudante, mas também do professor, processo que auxilia na adequação das práticas pedagógicas. Reconhece a avaliação como um processo integrado, portanto, ao ensino e à aprendizagem. Considera que, apesar dos avanços observados no estudo do tema, este tem causado pouco impacto no contexto escolar, revelado pela manutenção das práticas pedagógicas tradicionais na maioria das salas de aula.

Ao descrever seu contexto de trabalho como professora de matemática no ensino fundamental, a autora critica a abordagem da avaliação na rede pública de ensino do estado de Pernambuco na década do ano 2000. Apesar das orientações emanadas pela política educacional, o ensino permaneceu classificatório e excludente. Embora mudanças tenham sido implementadas no sistema de avaliação, com a adoção de conceitos no registro do desenvolvimento do estudante, estes continuaram sendo equivalentes às notas tradicionais. Ainda segundo ela, nesse contexto, a responsabilidade pelo sucesso escolar continuou recaindo unicamente sobre o estudante.

Na década seguinte, a autora dedicou-se ao estudo da docência em matemática em curso de especialização, e mais tarde, em curso de mestrado, ao

estudo da avaliação da aprendizagem. Em sua pesquisa, que neste texto exploramos, defende o ensino de forma contextualizada e que o conhecimento matemático esteja integrado às demais áreas do saber, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Além disso, a abordagem enfatiza a importância do protagonismo do estudante no processo de construção do conhecimento, ressaltando que essa postura ativa fomenta a reflexão e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os dados obtidos na ação de formação, indicaram ser a prova escrita o instrumento de avaliação mais usado pelos professores. Contudo, o processo avaliativo se expande quando os professores expressam outras possibilidades. O estudo evidenciou ainda, que os professores entendem a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem e não como etapa final, e que compreendem as funções diagnóstica e formativa da avaliação. Eles relatam a frustração diante do sistema tradicional de avaliação da escola, que exige atribuição de notas parciais durante o processo, encaram essa prática como invalidação das observações e registros que compõem a avaliação formativa.

Os participantes ressaltaram que na oportunidade foram desconstruídas concepções e preconceitos relacionados à cola e à tarefa em duas fases, e que a formação foi um importante momento de reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. O estudo reforça a necessidade de ações de formação continuada em avaliação como oportunidade de aprendizagem, pautada em reflexões sobre as práticas avaliativas dos participantes.

O estudo de Silva (2019) buscou investigar como a formação continuada de professores desenvolvida na escola influencia as práticas pedagógicas. Participaram da investigação duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental I. Essas turmas foram escolhidas devido à intensa pressão avaliativa externa, especialmente em função da Prova Brasil do SAEB.

O método utilizado foi um estudo de caso, com abordagem qualitativa e baseado no método dialético-fenomenológico, na perspectiva freiriana e nas concepções de avaliação de aprendizagem de Luckesi. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, memórias, observação dos encontros formativos e das aulas, além de análise documental. A análise dos dados foi estruturada em torno dos eixos práticas avaliativas, formação e concepção de avaliação.

O encontro formativo analisado integra o programa de formação continuada de professores do estado de Mato Grosso - Programa Pró-Escolas Formação (PEF). Anualmente, a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação da Secretaria Estadual de Educação (SUFP/SEDUC/MT) emite um documento orientativo para definir as ações de formação nas escolas, sendo analisados na pesquisa os orientativos de 2016 a 2018, e a formação realizada no ano de 2018, a fim de identificar a abordagem da temática da avaliação. O documento orientativo define que cada unidade escolar deve elaborar um projeto de estudos e intervenções pedagógicas, que contemple um diagnóstico situacional. Contudo, a formação desenvolvida no ano de 2018 buscou atender uma situação emergencial, negligenciando o diagnóstico e os objetivos específicos elaborados pelo projeto da unidade escolar.

Através desse estudo, foi possível perceber que o Estado formula sua política de avaliação da aprendizagem nos mesmos moldes da avaliação realizada pelo Ministério da Educação, submetendo à avaliação externa estadual, sobre os conhecimentos em língua portuguesa e matemática, os mesmos estudantes que participam da prova do Saeb.

A pesquisa revelou a consciência por parte das participantes quanto à importância da formação continuada de professores, e o reconhecimento desta como um direito adquirido para o desenvolvimento profissional. Ressaltou, entretanto, que demandas externas frequentemente impedem a escola de abordar os temas relevantes identificados pelos profissionais da escola.

As evidências levantadas destacaram que, apesar de avanços nas práticas avaliativas, persiste a necessidade de melhorar a compreensão da educação como um ato de emancipação dos sujeitos, de inclusão e de promoção da justiça social. A pesquisa sublinhou que a formação continuada e a autoavaliação dos docentes contribuem sobremaneira para essa reflexão e para implementar mudanças nas práticas educativas.

O estudo de Freitas (2019) buscou problematizar as lacunas na formação dos docentes para o uso adequado das informações geradas a partir das avaliações externas, partindo do entendimento de que esses dados, além de contribuírem para a

formulação de políticas educacionais, possuem o potencial de aprimorar as práticas pedagógicas.

Além do estudo do tema e da análise documental acerca da atuação docente em nível nacional e internacional, a pesquisa aplicou um questionário a 1.083 professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Na análise de documentos internacionais, constatou-se que o tema da avaliação integra o núcleo central dos referenciais para a formação de professores. Esses documentos orientam a formação docente e definem o perfil do profissional do magistério, destacando a avaliação como um elemento essencial para a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão.

O estudo faz referência a uma pesquisa realizada pelo Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) entre 2017 e 2018, que revelou polarização em torno da definição de referenciais docentes e preocupações com seu uso para fins punitivos. A pesquisa apontou que a receptividade à política aumentaria se seu caráter formativo, voltado para a valorização e o reconhecimento profissional dos professores, fosse confirmado.

Os dados da pesquisa revelaram que a maioria dos professores, correspondendo a 85% dos respondentes, aprendeu a avaliar no cotidiano escolar. Em contrapartida, a forma de aprendizagem sobre avaliação que obteve o menor percentual foi relacionada à formação em cursos específicos sobre o tema, mais da metade afirmou não ter participado de formação continuada sobre avaliação. Apesar de não identificar indicativos de qualidade para a formação em avaliação, os achados apontam para uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos docentes nesse aspecto.

A pesquisa constatou também a necessidade de abordar o tema na formação docente a fim de proporcionar o domínio de conhecimentos específicos necessários ao uso adequado dos dados obtidos por meio dos exames em larga escala. Além disso, revelou a escolha de critérios avaliativos subjetivos, uma concepção tradicional de avaliação, a crença na reprovação como algo positivo para melhorar a aprendizagem do aluno, além de um conhecimento limitado sobre as avaliações externas. Dessa forma, foi possível identificar demandas formativas em temas relacionados tanto à avaliação interna quanto externa.

O estudo de Nascimento (2022) teve como objetivo principal instigar os professores a refletirem sobre suas concepções e práticas avaliativas nos cursos de graduação e identificar os possíveis efeitos dessas reflexões em sua prática pedagógica. A pesquisa envolveu sete (7) professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), de diferentes áreas do conhecimento.

Para a coleta de dados, e considerando o momento pandêmico, no ano de 2021 foram realizados oito (8) encontros virtuais sobre avaliação com esses professores.

O estudo revelou que, apesar da complexidade inerente ao processo avaliativo, o tema ainda é pouco abordado na formação dos docentes do ensino superior. Os resultados mostraram que a avaliação é frequentemente repensada a partir de situações que emergem no cotidiano do trabalho. Os participantes reconheceram a importância desse componente pedagógico para a aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento dos estudos.

Foi apontada uma variedade de métodos avaliativos na prática desses professores, com uma tendência à avaliação processual. No entanto, foram identificadas, também, dificuldades para a implementação desse tipo de avaliação, decorrentes da preservação de práticas tradicionais de ensino, das condições de trabalho, do elevado número de estudantes nas turmas e devido à resistência à mudança entre os pares. Além disso, interferências externas, como as avaliações em larga escala, também impactam o processo.

Embora o estudo não apresente o impacto dessas reflexões na prática pedagógica dos participantes, ele reafirma a crença de que é possível promover mudanças a partir dessas reflexões, destacando a importância da pesquisa-ação crítica e colaborativa para tanto. Nascimento conclui que o grande desafio das pesquisas que buscam esse objetivo é mobilizar os docentes para o desenvolvimento de reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Ao analisar os estudos mencionados acima, encontramos similaridades com nossa investigação, tanto no objeto quanto nos métodos de pesquisa de alguns deles. No entanto, a maioria desses trabalhos foca na formação continuada em avaliação para professores licenciados que atuam na educação básica, explorando as normas e diretrizes que regem a avaliação nesse nível de ensino.

Por outro lado, nossa pesquisa se concentra na avaliação da aprendizagem e na formação continuada no contexto do ensino profissionalizante de nível superior, mais especificamente na Educação Profissional Tecnológica. Nesse cenário, o quadro docente é composto majoritariamente por profissionais formados em bacharelado e tecnologia, o que marca uma diferença significativa em relação ao contexto educacional e ao perfil dos docentes analisados em outros estudos.

Além disso, nossa investigação destaca a percepção dos próprios professores sobre a formação continuada e busca identificar as contribuições dessa formação para as concepções e práticas avaliativas. Esse enfoque busca estimular uma reflexão sobre a importância desses fenômenos para o trabalho docente. Outro ponto que nos diferencia é que nossa pesquisa não se limita à avaliação em um componente curricular específico, mas aborda o tema de forma mais abrangente, considerando todo o contexto de ensino do curso.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a caracterização da pesquisa, que visa descrever de maneira detalhada os aspectos metodológicos que sustentam este estudo. A classificação metodológica da pesquisa será explicitada, fornecendo uma compreensão clara do tipo de investigação realizada. A escolha do contexto e local de realização da pesquisa será discutida, uma vez que esses fatores influenciam diretamente os resultados e a relevância do estudo.

Serão identificados os participantes envolvidos, juntamente com suas características e a justificativa de sua seleção, de modo a garantir a representatividade dos dados coletados. A descrição dos instrumentos e técnicas utilizados para a coleta de dados será feita com rigor, permitindo que o leitor compreenda as ferramentas aplicadas no processo de pesquisa.

Além disso, discutiremos as estratégias adotadas para a análise dos dados, ressaltando como estas contribuem para responder às perguntas de pesquisa e atingir os objetivos específicos estabelecidos. Também será abordado o cuidado com os aspectos éticos da pesquisa, fundamentais para garantir a integridade e a respeitabilidade dos participantes envolvidos no estudo.

Por meio desta seção, pretendemos não apenas descrever os procedimentos metodológicos de forma clara e acessível, mas também fundamentar teoricamente as escolhas feitas, com base em autores reconhecidos na área de Metodologia. Assim, ao final deste capítulo, o leitor terá uma compreensão abrangente sobre como a pesquisa foi conduzida, quais foram os passos seguidos e como estes se interconectam para responder às questões centrais da investigação.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Para atingir os objetivos específicos e responder à pergunta da pesquisa, foram adotados os procedimentos metodológicos descritos no quadro 3.

Quadro 3: Métodos da Pesquisa

Tipificação	Propósito	Procedimento Técnico
Pesquisa bibliográfica	Reunir e analisar, estudos, informações e conceitos acerca da avaliação realizada nos processos formativos, publicados em livros, artigos científicos, dissertações e teses, a fim de fundamentar a investigação e as conclusões.	Revisão Sistemática da Literatura
Pesquisa de campo (estratégia para coleta de dados)	Identificar e caracterizar as normativas institucionais sobre avaliação da aprendizagem aplicáveis ao curso de tecnologia em radiologia. Compreender a influência das normas institucionais e da formação continuada sobre as concepções e práticas avaliativas dos docentes.	Pesquisa documental: Projeto Pedagógico institucional; Regulamento Didático Pedagógico; Projeto do CST em Radiologia. Aplicação de questionário.
Pesquisa Aplicada (natureza da pesquisa)	Analisar a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e refletir sobre ele, na perspectiva da construção de conhecimentos científicos e sua aplicação através do Produto Educacional (Gil, 2018). Responder a dificuldades compartilhadas pelos professores no cotidiano do trabalho, especificamente a de compreender conceitos acerca da avaliação da aprendizagem e a sua operacionalização nas práticas pedagógicas. (Portaria Capes nº 60/2019).	Elaboração, aplicação e avaliação de produto educacional; produção de texto dissertativo; produção e publicação de artigo científico.
Pesquisa Qualitativa (abordagem do problema)	Descrever e analisar o processo avaliativo, investigação que não ocorre com o uso de dados numéricos, mas por análise de fatos, frequência e evidências. (Prodanov, 2013)	Aplicação de questionário e produção de texto dissertativo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

3.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa fazem parte de um corpo docente que reflete a diversidade e o alto nível de qualificação dos professores do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A carreira docente no IFSC exige elevada titulação acadêmica e envolve um compromisso com atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Os professores atuam em regime de dedicação exclusiva, com 40 horas semanais, ou em regime parcial, com 20 horas semanais (IFSC, 2020).

No contexto específico do Curso de Tecnologia em Radiologia, o quadro docente era composto por 16 professores na época da pesquisa, sendo 14 efetivos e dois (2) substitutos. Além desses, o curso contava também com a colaboração de docentes de outros departamentos do câmpus, selecionados conforme a disponibilidade de professores efetivos e substitutos, de acordo com a carga horária de cada docente.

Durante o período da pesquisa, a maioria dos professores do curso possuía alta titulação acadêmica. Dos 14 docentes efetivos, 12 eram doutores e dois (2) eram mestres. Entre os professores substitutos, os dois eram mestres. Além dos professores diretamente vinculados ao curso, a equipe contava também com quatro docentes de outros departamentos do câmpus, todos com doutorado.

A coordenação do curso encaminhou o questionário da pesquisa e o convite para a oficina de formação a todos os professores envolvidos no curso. No entanto, apenas cinco docentes responderam ao questionário, não sendo identificado seu departamento de origem, e oito participaram da oficina de formação, todos diretamente ligados ao curso de Radiologia.

Quando ingressei no curso de mestrado, atuava na Coordenadoria Pedagógica do câmpus Chapecó do IFSC. Contudo, em 2023, devido a um processo de remoção, passei a trabalhar no câmpus Florianópolis. Essa mudança exigiu uma adaptação no planejamento da pesquisa, a fim de atender às novas demandas e oportunidades do novo local de trabalho.

Durante o ano de 2023, no câmpus Florianópolis, acompanhei o Curso de Tecnologia em Radiologia e propus a implementação de pré-conselhos e conselhos

de classe com a participação dos estudantes. A proposta foi bem recebida pela coordenação do curso e pelos docentes.

A partir das avaliações coletadas após essa experiência, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, constatou-se que o curso oferecia um ambiente propício para o desenvolvimento da pesquisa. Os relatos indicaram que os conselhos eram valorizados como espaços de avaliação participativa e construção coletiva, o que contribuiu significativamente para o alinhamento das práticas pedagógicas e reforçou o papel da avaliação nas atividades da instituição, especialmente no apoio aos docentes.

No processo de coleta de dados, busquei envolver tanto a gestão quanto os docentes do curso, conforme os critérios de inclusão descritos no Quadro 4.

Quadro 4: Participantes da Pesquisa e Critérios de Inclusão e Exclusão

Seguimento	Participante	Critério de Inclusão	Critério de Exclusão
Gestão	Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia.	Profissional nomeado/designado para exercício do cargo/função; Profissional em efetivo exercício do cargo/função, que possa colaborar no repasse de dados.	Profissional em usufruto de afastamento ou licença no semestre letivo 2024.1
Docente	Professores ativos do CST em Radiologia.	Professor em exercício no semestre letivo 2024.1; Professor efetivo; Professor substituto;	Profissional em usufruto de afastamento ou licença no semestre letivo 2024.1;

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

3.3 Cenário da Pesquisa

3.3.1 Local da pesquisa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Câmpus Florianópolis

Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços

Curso Superior de Tecnologia em Radiologia

Av. Mauro Ramos, 950, Centro, Florianópolis – SC, CEP 88020-300

Coordenadora do Curso: Profa. Charlene da Silva

E-mail: radiologia.cst.fln@ifsc.edu.br

Telefone: (48) 32116079

3.3.2 Período da pesquisa

Abril/ 2022 a outubro/2024

3.3.3 Período de coleta de dados

Junho a outubro de 2024

3.3.4 Caracterização do curso

O Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do Câmpus Florianópolis completou 20 anos de funcionamento em 2023, tendo iniciado suas atividades em 2003, quando o IFSC ainda era o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC). A aprovação do curso ocorreu por meio da Resolução nº 34 do Conselho Diretor do CEFET/SC, publicada em 12 de dezembro de 2002, marcando a oferta do primeiro curso superior na área da saúde pela instituição.

De acordo com seu projeto pedagógico, o curso tem como objetivo formar profissionais na área da saúde com sólidos conhecimentos em ciências físicas, ciências da saúde, gestão, tecnologia em radiologia e proteção radiológica. Pioneiro

na formação em radiologia na esfera pública no Brasil, o curso vem capacitando profissionais com as competências necessárias para realizar exames diagnósticos por imagem, acompanhando a evolução tecnológica e promovendo o aprimoramento de técnicas e métodos de diagnóstico.

Embora o ensino público seja gratuito e de caráter universal, a seleção para ingresso nos cursos de graduação no Brasil permanece necessária. No caso do curso de Radiologia, o ingresso ocorre por meio de vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com base na infraestrutura disponível e no número de docentes, são ofertadas 40 vagas anuais, com aulas em período integral. As atividades de extensão, os estágios obrigatórios e as adaptações podem ocorrer em todos os turnos, conforme a disponibilidade de vagas, professores e oferta de estágio.

Segundo o projeto pedagógico e informações da página oficial do curso, o corpo docente é composto por 14 professores, sendo um (1) especialista, seis (6) mestres e sete (7) doutores. O curso também conta com apoio administrativo de um técnico em assuntos educacionais, dois auxiliares administrativos, um assistente em administração e um auxiliar de laboratório, além do Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia e do Chefe de Departamento. A estrutura física inclui três (3) salas de aula, uma biblioteca física e virtual, além de sete (7) laboratórios destinados às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O curso tem duração de sete (7) semestres, com possibilidade de integralização em até 14 semestres letivos. Para apoiar os estudantes, cada docente dispõe de duas horas semanais para atendimento extraclasse. Além disso, o curso oferece apoio por meio de monitoria, realizada por estudantes bolsistas selecionados via edital. Outra estratégia adotada para evitar a dilatação do prazo de integralização é o regime de pendência, regulamentado pelo Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC, que permite ao estudante avançar para a fase seguinte enquanto cursa o componente curricular em que foi reprovado.

Seguindo os princípios do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC, a avaliação da aprendizagem ocorre ao longo do semestre por meio de processos e instrumentos diversificados, descritos nos planos de ensino. A avaliação considera os objetivos de aprendizagem estabelecidos, e os resultados são expressos em valores inteiros de 0 a 10. Para aprovação, exige-se uma frequência mínima de 75% e nota

mínima de 6. Além disso, realiza-se ao menos um conselho de classe por semestre, com a participação de dois representantes estudantis, como forma de avaliar as práticas pedagógicas e o desempenho dos estudantes.

A partir da avaliação dos resultados dos conselhos de classe do primeiro semestre de 2023, o curso foi escolhido como foco desta pesquisa. Durante esse período, atuando na Coordenadoria Pedagógica do Câmpus, acompanhei o Curso de Tecnologia em Radiologia e propus a realização de pré-conselho e conselho de classe com a participação dos estudantes, proposta que foi aceita pela coordenação do curso e pelos docentes. A avaliação dessa experiência, realizada em reuniões posteriores com estudantes e professores, revelou que o curso se apresentava como um terreno fértil para o desenvolvimento desta pesquisa. Relatos indicaram a relevância do conselho como um momento de avaliação participativa e de construção coletiva de valor, contribuindo para a orientação do trabalho pedagógico da instituição, especialmente nas atividades docentes.

3.4 Delineamento da Pesquisa

3.4.1 Levantamento, leitura, análise, e seleção de produções relacionadas ao tema

Nesta fase da pesquisa, adotou-se como estratégia de busca a combinação dos descritores “avaliação da aprendizagem” e “formação de professores”. Tal escolha foi motivada pela expectativa de reunir produções sobre a formação continuada de professores no tema da avaliação da aprendizagem. Os resultados dessa busca estão descritos na subseção 2.4 deste projeto.

Como base de dados, foi escolhido o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com o intuito de recuperar trabalhos acadêmicos de temática e metodologia similares, que pudessem contribuir para o embasamento deste estudo. A fundamentação teórica já contava com livros e artigos científicos de autores renomados na área. O levantamento abrangeu produções publicadas nos últimos cinco anos (2019 a 2023), com o objetivo de recuperar trabalhos atualizados, considerando as mudanças recentes na legislação, diretrizes e normas educacionais.

3.4.2 Pesquisa de campo

3.4.2.1 Pesquisa documental

A análise documental foi estruturada em torno das diretrizes e concepções presentes nos documentos institucionais, com foco nas orientações para a avaliação da aprendizagem. Foram destacadas as articulações entre os princípios teóricos e as práticas estabelecidas, além de identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento no que se refere à formação e às práticas avaliativas.

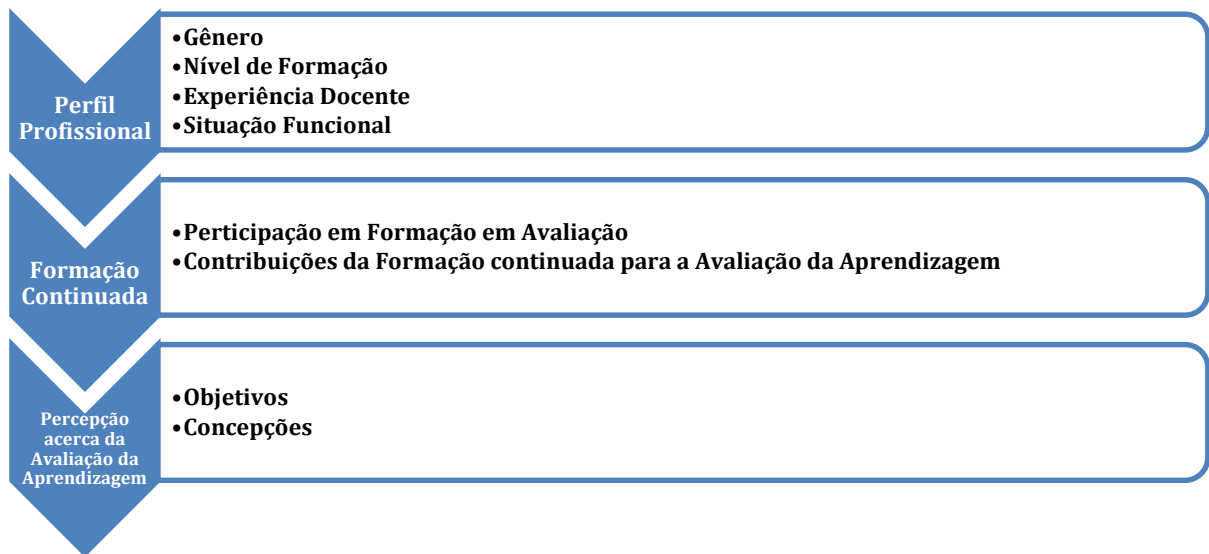
A análise documental identificou essas diretrizes no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

3.4.2.2 Questionário

Estruturamos dois questionários que foram submetidos à análise pelas professoras integrantes da banca de qualificação. Essa análise proporcionou valiosas contribuições, resultando em melhorias na estrutura e no conteúdo dos questionários, visando adequá-los aos interesses da pesquisa.

O instrumento aplicado aos docentes foi pré-testado com professores da Rede Federal, havendo diálogo entre os professores e o pesquisador, a fim de alcançar maior clareza nas questões. O questionário coletou dados sobre o perfil profissional e o memorial formativo dos docentes, com o objetivo de identificar, na formação continuada, vivências formativas relacionadas à avaliação escolar. Além disso, levantou dados sobre a percepção dos docentes acerca da avaliação da aprendizagem. Esses temas estão detalhados no quadro 5, seguindo a mesma ordem em que estão posicionados no questionário.

Quadro 5: Temas abordados no questionário para professores

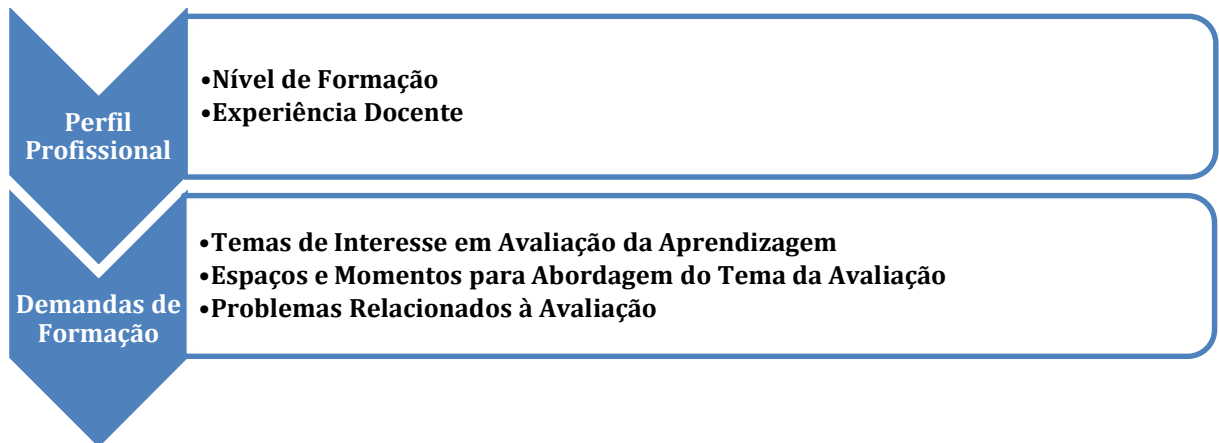


Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O questionário aplicado à coordenação coletou dados como grau de instrução e tempo de experiência na docência, visando compreender a influência dessas experiências na temática da avaliação, especialmente em sua relação com a gestão do curso e com a avaliação e orientação dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, levantou dados sobre as necessidades de formação em avaliação dos docentes do curso, buscando obter elementos situacionais que pudessem subsidiar o planejamento da oficina formativa, parte integrante do produto educacional.

Cabe registrar que o planejamento da oficina contou com a colaboração da coordenação do curso, que forneceu informações sobre a composição do corpo docente, identificando professores permanentes, ingressantes na carreira e temporários. A escuta da coordenação também possibilitou identificar outras dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de trabalho, as quais não foram captadas pelos questionários, mas que são significativas para a definição da dinâmica da oficina formativa. Os temas abordados no questionário estão detalhados no quadro, seguindo a mesma ordem em que aparecem no questionário.

Quadro 6: Temas abordados no questionário para coordenador.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Após a anuência do diretor do câmpus e a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSC, foram convidados a participar da pesquisa, por meio de e-mail institucional, o coordenador e os professores do curso, totalizando 14 participantes. O convite aos professores foi encaminhado através da coordenação do curso. No corpo do e-mail, foi enviado também um link para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), em formato Google *Forms*, contendo todas as informações acerca da pesquisa, um campo para seleção, onde o participante poderia manifestar aceite ou recusa, e um questionário *online* com questões abertas e fechadas para a coleta de dados, em caso de aceite. Optou-se por essa técnica por considerá-la o meio mais rápido para obtenção dos dados, garantindo o anonimato das respostas, além de permitir ao participante o acesso e preenchimento no momento que considerasse mais conveniente (Gil, 2018).

O instrumento direcionado aos professores continha 18 questões, cujo roteiro encontra-se disponível no Apêndice A. Já o instrumento para o coordenador do curso continha 8 questões, com o roteiro disponível no Apêndice B. Algumas questões foram elaboradas pelo pesquisador com base nos temas e conceitos pertinentes ao estudo, enquanto outras foram adaptadas de pesquisas anteriores, considerando os objetivos da nossa investigação. O conteúdo obtido através dessa coleta foi arquivado em formato digital, assegurando o sigilo dos dados. O resultado da pesquisa será divulgado por este meio e compartilhado com os participantes que manifestaram interesse.

3.4.3 Procedimentos para a análise dados

No tratamento dos documentos oficiais, foi realizada a análise documental. Essa análise teve como procedimento analítico a análise de conteúdo, uma técnica complementar utilizada para aprofundar os dados obtidos através do questionário. Os dados levantados no questionário foram organizados em uma planilha de Excel, e seu tratamento também teve como referencial a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), que envolve a organização e categorização sistemática do material de pesquisa a partir das questões de interesse, com o objetivo de identificar padrões, tendências, temas e significados subjacentes. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada dos dados e a extração de observações ou reflexões relevantes para a pesquisa.

Bardin (2016) divide esse processo em três fases: 1. pré-análise (leitura flutuante), que consistiu em uma leitura inicial para familiarização com os dados, permitindo que temas e relações surgissem dos mesmos, evitando preconceitos do pesquisador; 2. exploração do material (leitura minuciosa, codificação e categorização), etapa em que cada professor foi identificado por meio de legenda, P1 para o primeiro professor, P2 para o segundo professor, e assim sucessivamente, até o P13; e, 3. análise ou interpretação dos dados (análise conforme as categorias mencionadas na etapa anterior).

A abordagem dos dados foi de natureza qualitativa. Eles foram categorizados inicialmente a partir dos descritores eleitos. Para dialogar com esses dados, foram considerados como referencial teórico os estudos de Cipriano Luckesi (2002), Léa Depresbiteris (1998), Charles Hadji (2001), José Carlos Libâneo (1994), Villas Boas (2006), Saviani (2009), Pimenta (1999), Perrenoud (1999), Machado (2008), Dante Moura (2014), entre outros autores dedicados ao estudo da formação de professores e da avaliação escolar. O trabalho desses autores vem sendo amplamente utilizado como referencial nas várias modalidades de formação realizadas no âmbito da educação profissional, seja em nível de capacitação em serviço ou em cursos de pós-graduação.

3.4.4 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções e práticas avaliativas dos professores do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do Câmpus Florianópolis do IFSC, abrangendo participantes de ambos os sexos e com idade superior a 18 anos.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UEDESC), observando os princípios éticos e critérios estabelecidos na Resolução nº 466, de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que delinea diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos, além das normas adicionais definidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, os participantes foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), que cumpriu todos os requisitos normativos estabelecidos. Os dados coletados permaneceram sob a guarda do pesquisador, que garantiu a confidencialidade das informações, protegendo assim a identidade dos participantes. Estes foram informados sobre o seu direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, assegurando a liberdade de participação.

O TCLE foi disponibilizado em formato digital, acessível online, e os participantes confirmaram sua aceitação marcando o campo correspondente à assinatura via e-mail institucional. Todos os dados coletados foram mantidos em posse exclusiva do pesquisador e utilizados apenas para fins de pesquisa e divulgação dos resultados. Após a conclusão da coleta, os dados foram transferidos para um dispositivo de armazenamento local, e todas as cópias digitais foram excluídas, garantindo a privacidade das informações.

O pesquisador responsável esteve plenamente consciente de suas obrigações no planejamento, implementação e execução de todas as fases do estudo, comprometendo-se a corrigir quaisquer erros que pudessem surgir.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresenta-se a principal contribuição deste trabalho por meio da caracterização, construção, aplicação e validação do produto educacional desenvolvido. Esta seção busca responder, total ou parcialmente, ao objetivo geral da pesquisa, em conformidade com as recomendações do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ao qual este curso está vinculado.

A construção do produto educacional envolve uma análise detalhada das necessidades identificadas no contexto da educação profissional e tecnológica, buscando inovar e aprimorar as práticas pedagógicas existentes. Além disso, a aplicação do produto em condições reais proporciona uma oportunidade de observar seu impacto e eficácia, permitindo ajustes e melhorias conforme necessário.

A validação final do produto educacional será realizada na Banca de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, utilizando como referência a Ficha de Avaliação do Produto Educacional, que assegura que todos os produtos estejam alinhados às Linhas de Pesquisa e Macroprojetos propostos. Este processo é fundamental para garantir que o produto não apenas atenda às exigências acadêmicas, mas também contribua efetivamente para a melhoria dos processos educacionais nos contextos formais e não formais da Educação Profissional e Tecnológica.

O relato fundamentado da aplicação do produto educacional gerado neste trabalho será apresentado, evidenciando as reflexões e aprendizados adquiridos ao longo do processo, o que permitirá a construção de um conhecimento coletivo em torno da prática educacional na formação de profissionais.

4.1 Caracterização e finalidade

O produto educacional resultante deste projeto consiste em um roteiro de oficina voltado para a formação continuada de professores do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC - Câmpus Florianópolis. Esse roteiro se classifica como Material Didático/Instrucional, conforme a tipologia disposta no documento orientador da APCN, área 46: ensino da CAPES - MEC. Ele foi elaborado a partir de

um mapeamento das necessidades formativas dos docentes, visando aprimorar suas práticas avaliativas e integrar essas práticas às diretrizes institucionais, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A finalidade do produto educacional é promover um espaço de reflexão crítica e diálogo entre os professores, permitindo que eles analisem suas concepções sobre avaliação e identifiquem caminhos para uma prática avaliativa mais inclusiva e significativa. Por meio de atividades que estimulam a troca de experiências e a análise conjunta, o roteiro busca fortalecer as competências dos docentes em relação à avaliação da aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, o produto educacional se alinha à linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica" e ao macroprojeto "Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT", já descritos na introdução da dissertação, reafirmando seu compromisso com a formação continuada e a melhoria da qualidade do ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

De acordo com a ficha de avaliação de produtos educacionais elaborada pela CAPES, o produto é classificado com pontuação T2, o que demonstra sua relevância e adequação às diretrizes do PROFEPT.

Quadro 7: Ficha de Avaliação da Área de Ensino - Capes

Pontuação da produção Técnica-Tecnológica	
Estratos	Pontuação
T1	200
T2	150
T3	100
T4	50
T5	10
TNC	0

Fonte: CAPES, 2022.

4.2 Análise e Desenho

A criação de um produto educacional direcionado à formação continuada de professores envolve um planejamento cuidadoso, capaz de responder às complexidades do ambiente educacional e às diferentes trajetórias profissionais dos docentes. No contexto do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC - Câmpus Florianópolis, tornou-se imprescindível desenvolver uma proposta que considerasse as práticas pedagógicas consolidadas e as necessidades emergentes, especialmente no campo da avaliação da aprendizagem. Com base em um mapeamento prévio da formação e das demandas dos docentes, este trabalho propõe um roteiro de oficina estruturado para fomentar a reflexão crítica e a melhoria das práticas avaliativas, articulando-as aos desafios contemporâneos da inclusão e às diretrizes institucionais.

O ambiente de aplicação do produto educacional inclui tanto profissionais iniciantes na carreira do magistério superior quanto profissionais experientes, com saberes e práticas pedagógicas consolidadas. Diante dessa diversidade, foi necessário, previamente, realizar um mapeamento da formação desses profissionais, buscando identificar em suas trajetórias formativas aspectos relacionados à orientação das práticas avaliativas.

Além dessas características, por meio de um questionário online, levantamos as necessidades de formação relacionadas ao tema da avaliação da aprendizagem, com o objetivo de construir um produto que atendesse às demandas reais do grupo pesquisado. Considerando esse contexto, a proposta de um roteiro de oficina foi considerada a mais adequada, pois permite a participação ativa dos profissionais na análise e discussão de seu próprio trabalho, identificando conjuntamente as dificuldades enfrentadas no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Para a elaboração do roteiro, consideramos as respostas recebidas por meio dos formulários, que indicaram a necessidade de abordar a avaliação sob uma perspectiva inclusiva, visando apoiar especialmente os estudantes com necessidades educacionais específicas. Para aprofundar esse entendimento, consultamos a coordenação do curso, que nos forneceu informações sobre o perfil dos estudantes e as dificuldades enfrentadas pelos professores no atendimento dessas demandas.

Assim, o roteiro foi construído com base na compreensão da formação continuada expressa neste estudo, nas experiências e saberes dos participantes, e na necessidade de promover atividades e discussões de maneira horizontal. Por essa razão, fundamentou-se na técnica do círculo hermenêutico-dialético, visando levantar e discutir concepções sobre avaliação e refletir sobre as contribuições da formação continuada para o aprimoramento das práticas avaliativas, alinhando-as às diretrizes institucionais e às necessidades do curso. Utilizamos a redefinição do conceito de círculo hermenêutico-dialético feito por Oliveira que o define como:

O círculo hermenêutico-dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, objeto, tema e o fenômeno da realidade (Oliveira, 2013, p. 62).

Neste espaço de encontro, a dialogicidade se concretiza na interação entre os sujeitos, no diálogo e no movimento de ação e reflexão, com o objetivo de transformar a realidade (Freire, 2011). Ao problematizar essa realidade, a oficina convida os professores a refletirem e discutirem sobre ela, visando modificá-la.

A estratégia metodológica adotou uma concepção humanista de aprendizagem, que valoriza o potencial humano e destaca a capacidade do indivíduo de controlar seu próprio destino. Nessa abordagem, conforme Mizukami (1986), o processo de aprendizagem é autogerido, centrado na experiência e na compreensão significativa. O mediador assume o papel de criar condições para o desenvolvimento individual, estimulando a criatividade e a autonomia dos participantes, em vez de promover a simples memorização de conteúdos.

Ao aplicar o produto, tivemos como objetivos:

- Refletir sobre as contribuições da formação continuada em avaliação para o aprimoramento das práticas avaliativas.
- Identificar os conceitos e tipos de avaliação praticados no curso, analisando seu alinhamento com as diretrizes institucionais.
- Discutir possíveis adequações das práticas avaliativas, considerando a diversidade dos estudantes.

- Identificar necessidades de formação continuada em avaliação e apontar espaços e tempos para seu desenvolvimento e consolidação no contexto do Curso de Radiologia.

Para alcançar esses objetivos, o planejamento do roteiro incluiu a definição do espaço físico e dos recursos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades. Além desses elementos essenciais para sua execução, foram selecionados conteúdos alinhados tanto com o tema da pesquisa quanto com o problema identificado no contexto de trabalho analisado. Essa fase preliminar de planejamento e aplicação do produto contou com a participação da professora orientadora, Gislene Raymundo, e a contextualização foi realizada com o apoio da coordenadora do curso de Radiologia, que mantinha constante diálogo com os professores. A estrutura visual do material foi elaborada com a contribuição de uma profissional de design gráfico.

Para compreender a estrutura do roteiro de oficina, foi essencial realizar um estudo aprofundado sobre a formação continuada de professores, fundamentado nos estudos teóricos presentes na base conceitual deste trabalho. Também foi necessário investigar o conceito de oficina, seus objetivos, estruturação e dinâmica. Nessa etapa, utilizamos principalmente os trabalhos de Vieira e Valquind (2002), Oliveira (2013) e Mizukami (1986), que exploram tanto a técnica quanto os conceitos de ensino e aprendizagem ativa.

O conteúdo do roteiro foi elaborado com base nas concepções de avaliação da aprendizagem e formação continuada de professores discutidas ao longo deste estudo, considerando também a legislação educacional aplicada à Educação Profissional e Tecnológica, como a LDB de 1996 e as diretrizes para a organização dessa modalidade de ensino, além das diretrizes institucionais do IFSC.

A aplicação do roteiro de oficina, fundamentado na técnica do círculo hermenêutico-dialético, mostrou-se eficaz para proporcionar um espaço de diálogo horizontal e reflexivo entre os professores, possibilitando a revisão de suas práticas avaliativas à luz das diretrizes institucionais e das necessidades formativas identificadas. Ao promover a análise coletiva das concepções e métodos de avaliação, a proposta contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a

construção de um ambiente educacional mais inclusivo e alinhado às exigências contemporâneas da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, reafirma-se a relevância da formação continuada como estratégia essencial para o desenvolvimento docente e a melhoria dos processos de avaliação da aprendizagem.

Para melhor demonstrar o produto educacional, apresentamos, através da figura 1, as imagens da capa, sumário e roteiro de oficina.

Figura 1: Capa, Sumário e Roteiro de Oficina do Produto Educacional.



Etapa	Atividade	Duração
1	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento dos participantes Apresentação do mediador Exposição dos objetivos da oficina Pactuação da programação 	3 min
2	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do tema Identificação da situação problema 	7 min
3	<ul style="list-style-type: none"> Autoapresentação dos participantes 	15 min
4	<ul style="list-style-type: none"> Síntese conceitual (exposição) Perguntas para reflexão 	23 min
5	<ul style="list-style-type: none"> Atividade em grupo 	15 min
6	<ul style="list-style-type: none"> Compartilhamento Feedback dos pares 	30 min
7	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação Avaliação do roteiro da oficina Encerramento da oficina 	15 min

Fonte: Produto Educacional, 2024.

4.3 Elaboração

O produto educacional foi construído em formato digital e impresso, consistindo em um roteiro com uma sequência de atividades desenvolvidas em uma oficina de formação docente. Nesse roteiro, foram definidos o tema, os objetivos, o conteúdo, a descrição das etapas do desenvolvimento metodológico, os recursos a serem utilizados e as referências teóricas.

A definição do título e do conteúdo do material foi baseada no tema da pesquisa e nas demandas dos participantes, identificadas a partir da análise do conteúdo dos questionários de coleta de dados. O questionário teve como objetivo identificar o gênero dos participantes, sua formação inicial e continuada, além de suas percepções sobre o tema. O texto foi elaborado pelo pesquisador, com a colaboração do orientador. A diagramação do formato digital contou com o apoio técnico de um

designer gráfico. Os recursos materiais necessários (computador, programa de design gráfico, papel, tinta, impressão e encadernação) e humanos (designer gráfico) foram custeados pelo pesquisador.

A produção do produto educacional seguiu o princípio da inclusão, adequando a linguagem verbal e não verbal para atender a públicos diversos, levando em consideração variáveis como etnia, gênero e pessoas com deficiência visual.

4.4 Aplicação, Avaliação e Validação

A oficina para aplicação e avaliação do Produto Educacional (Roteiro de Oficina) ocorreu no laboratório de anatomia do IFSC, Câmpus Florianópolis, com duração de duas horas, conforme planejado. Participaram 9 docentes, sendo 6 professoras e 3 professores.

O questionário da pesquisa não apontou uma demanda específica para o tema da avaliação, mas destacou a dificuldade dos docentes em avaliar a aprendizagem de pessoas com deficiência. Ao aprofundar a questão, também foi identificada a dificuldade entre os estudantes em lidar com as diferenças, o que impõe aos professores obstáculos na flexibilização ou adaptação das avaliações. Compreendemos a inclusão como um processo mais amplo, que vai além das necessidades das pessoas com deficiência e abrange as especificidades e necessidades educacionais de cada estudante. Assim, identificamos que o grande desafio dos docentes é desenvolver uma avaliação inclusiva no contexto da diversidade de perfis estudantis.

O momento inicial da oficina foi planejado para ouvir os docentes, captando suas expectativas em relação à formação continuada sobre avaliação. Contudo, ao abordar o tema da avaliação inclusiva, tornou-se inevitável escutar relatos das experiências pessoais dos docentes sobre a inclusão no contexto do curso de radiologia.

O tempo dedicado à escuta se estendeu além do previsto, com frequentes intervenções dos docentes que compartilharam saberes, experiências e frustrações, o que comprometeu o desenvolvimento das demais etapas conforme o planejamento inicial. A etapa prevista para discussão em grupos foi adaptada, ocorrendo em grande

grupo, quando refletimos sobre possíveis adaptações no uso de instrumentos avaliativos sob uma perspectiva formativa. Foi difícil delimitar o tempo de fala, dada a riqueza dos relatos, que se mostraram essenciais para contextualizar o tema.

Inicialmente, apenas a coordenadora do curso apresentou o desafio de forma genérica. Entretanto, a escuta dos docentes permitiu identificar outros aspectos fundamentais para compreender as dificuldades e possibilidades presentes em suas práticas.

Essa experiência indica um possível caminho para otimizar o tempo da oficina, considerando a disponibilidade limitada para um único encontro com os docentes. Seria interessante partir da perspectiva da coordenação e envolver os docentes em um diagnóstico prévio por meio da aplicação de um formulário. Alternativamente, o ideal seria estruturar dois momentos distintos: o primeiro dedicado exclusivamente ao diagnóstico, já que as falas dos docentes revelam muitos elementos que um formulário não capta, e o segundo voltado para o aprofundamento do tema. No entanto, surge a questão de como reservar dois encontros, considerando que muitos docentes relataram agendas já sobrecarregadas.

Inicialmente, conseguimos apenas uma hora para a realização da atividade, mas, após nosso apelo, a coordenação estendeu a duração para duas horas. Contudo, essa ampliação não garantiu a participação de todos os docentes, evidenciando a dificuldade de disponibilidade.

Os relatos variaram entre abordagens pedagógicas, comunicação entre docentes e estudantes, e intervenções dos serviços de apoio da Instituição. Essas contribuições enriqueceram a discussão e forneceram subsídios para uma análise mais profunda dos desafios enfrentados na implementação da avaliação inclusiva no curso de tecnologia em radiologia. Esse curso insere-se em um sistema complexo, como já descrito em nossa análise.

A Rede Federal comporta múltiplos interesses, e a política de Educação Profissional e Tecnológica reflete disputas que exigem negociações. Nesse contexto, os professores buscam desenvolver o ensino conciliando a missão institucional com diferentes expectativas internas e externas. Os discursos na oficina evidenciaram uma predominância de objetivos voltados à instrumentalização técnica, mas também preocupação com outras dimensões do desenvolvimento dos estudantes. Esse é um aspecto positivo, que propicia repensar o currículo e a prática pedagógica. Os

professores percebem o desafio de oferecer uma formação que prepare os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em uma sociedade plural e diversa. Eles se questionam, inclusive, se o mercado de trabalho está preparado para acolher e incluir profissionais com suas diferenças.

Ensinar nesse cenário exige o reconhecimento da individualidade e dos interesses dos estudantes como orientadores da prática pedagógica. Isso demanda não apenas preparo docente, mas também um alinhamento entre o trabalho do professor, a gestão escolar e a equipe de apoio, além da compreensão da proposta pedagógica por parte dos estudantes.

Esse alinhamento envolve concepções de ensino, aprendizagem e trabalho no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A cultura do mercado de trabalho e da sociedade em relação à educação exerce grande influência sobre os estudantes, moldando suas expectativas e atitudes em relação ao processo educativo. Essa influência também se estende à avaliação da aprendizagem, que, em muitos casos, ainda está atrelada a métodos tradicionais de ensino.

Muitos estudantes resistem a abordagens avaliativas inovadoras que se distanciam da mera atribuição de notas, pois entendem que o papel do professor é primeiro transmitir o conteúdo e depois verificar sua assimilação. Para eles, o ensino precede a prova, e o estudo é para a prova. É importante reconhecer que essa resistência está atrelada não apenas à concepção de avaliação, mas também aos sentimentos que esse processo desperta nos estudantes.

Durante a oficina, uma das professoras destacou que, para os estudantes, a avaliação é um momento estressante. Essa percepção é amplamente evidenciada em estudos empíricos sobre a avaliação escolar. Ressignificar esse entendimento dos processos de ensino e aprendizagem é, portanto, um dos grandes desafios da escola, e não apenas dos professores. Alguns docentes que tentam adotar mudanças em suas práticas são incompreendidos, sendo alvo de críticas e até denúncias, como relatado por uma professora. Penso que, ao ingressar na instituição, todo estudante deveria ser acolhido e apresentado à política pedagógica institucional, para que reconheça o diferencial educativo da proposta ou seja apoiado em sua compreensão.

De outra forma, o professor enfrentará barreiras atitudinais dos estudantes e estará em constante conflito interno sobre como desenvolver seu trabalho, conforme

evidenciado nos discursos de alguns docentes. Essa falta de compreensão, aliada a falhas na comunicação dentro da unidade escolar, tem gerado insegurança tanto no diagnóstico das necessidades individuais dos estudantes quanto no suporte institucional necessário para tal. Os relatos dos docentes indicam que os estudantes não compreendem o papel da avaliação diagnóstica, e dentro da Instituição, o protocolo ou fluxo para os encaminhamentos não parece estar claro.

Embora o objetivo da oficina fosse promover uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva formativa, considerando as especificidades de todos os estudantes para favorecer a inclusão, as discussões se concentraram majoritariamente nas necessidades das pessoas com deficiência, revelando-se um gargalo no curso de radiologia. Atualmente, os professores temem abordar os estudantes para discutir a necessidade de apoio especializado ou encaminhá-los aos serviços de apoio da Instituição.

Durante a etapa de síntese conceitual da oficina, direcionamos o foco para os processos de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o papel do professor na criação de condições favoráveis à aprendizagem e sobre a importância da participação ativa dos estudantes nesse processo. Enfatizamos a necessidade de compreender o conceito e a função da prova na educação, diferenciando-a da avaliação da aprendizagem. Buscamos ressignificar o papel dos instrumentos tradicionais de avaliação, especialmente a prova, e consideramos a adoção de instrumentos alternativos que, nos últimos anos, têm promovido uma interação mais dinâmica e um diálogo constante entre professor e estudante, além de engajar o estudante no processo de construção do conhecimento.

Refletimos também sobre as consequências do estudo mecânico, destacando alguns efeitos já percebidos pelo grupo de professores. Nesse sentido, consideramos a adoção de diferentes instrumentos avaliativos, como relatórios, diários de estudo, portfólios e provas em duas fases, ressaltando seu potencial como ferramentas orientadoras do estudo.

Sugerimos o uso desses recursos por acreditarmos em seu potencial de promover a reflexão dos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem, facilitando a identificação de suas dificuldades e proporcionando aos professores a oportunidade de oferecer um feedback mais detalhado. Neste momento, enfatizou-se a importância de utilizar critérios transparentes de avaliação.

Essa dinâmica materializa a avaliação formativa, que promove a aprendizagem do estudante por meio de um processo ativo de reconhecimento de suas conquistas, dificuldades e potencialidades. Além disso, também favorece a aprendizagem do professor em relação ao seu trabalho pedagógico. Para os docentes, essa aprendizagem envolve a reconstrução de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e técnicas, e a adequação tanto da avaliação quanto da abordagem de ensino.

Para a efetivação dessa modalidade de avaliação, algumas limitações foram apontadas pelos professores, mas o tempo da oficina não permitiu um aprofundamento em todos os instrumentos e possíveis ajustes, o que sugere a necessidade de continuidade do estudo do tema nesse grupo. Considero que essa discussão foi apenas iniciada, pois um dos objetivos era justamente identificar as possibilidades e dificuldades no uso desses recursos. O levantamento foi feito, porém, é necessário ajustar as avaliações a cada caso, levando em conta as limitações de tempo dos professores, algo por eles ressaltado, bem como as características individuais dos estudantes. Deve-se considerar que os fatores condicionantes da aprendizagem não são estáticos e não existem padrões, e que o professor lida com pessoas em constante desenvolvimento, incluindo aquelas com deficiências ou transtornos.

As discussões revelaram o interesse dos professores no estudo da avaliação, mas também a necessidade de apoio institucional, dadas as dificuldades no diagnóstico e na definição do acompanhamento adequado dos estudantes, conforme apontado por muitos.

Em suma, a oficina evidenciou tanto o interesse dos docentes no aprofundamento sobre a avaliação da aprendizagem quanto as dificuldades enfrentadas no contexto da diversidade de perfis estudantis, especialmente em relação à inclusão. A experiência revelou a importância de uma avaliação formativa que considere as especificidades de cada estudante, promovendo um processo mais reflexivo e inclusivo, mas também destacou a necessidade de apoio institucional e ajustes no planejamento para garantir que os docentes possam implementar essas práticas de forma eficaz e contínua.

4.5 Registro, utilização e acesso

Após a validação pela banca de defesa, o produto educacional será registrado na plataforma eduCAPES, adotando a licença *Creative Commons*. Os termos de direitos de uso aplicáveis podem ser acessados pelo seguinte endereço: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>.

Para garantir acesso público e utilização gratuita, o produto será disponibilizado na página do Programa da Instituição Associada IFSC, além de ser hospedado no repositório institucional nacional eduCAPES. Esta plataforma é um portal educacional online de abrangência nacional que

Engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público. (Brasil, 2023)

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, dou início à análise dos dados coletados, realizando uma triangulação com a literatura estudada. Cabe ressaltar que os resultados do nosso estudo não são generalizáveis, pois as informações levantadas refletem especificamente a realidade dos docentes do curso de Radiologia investigados. No entanto, essas informações podem oferecer contribuições para investigações em contextos semelhantes, seja nas condições de oferta da formação tecnológica, na similaridade da modalidade formativa, ou no nível de ensino. Assim, mesmo que o contexto seja particular, os *insights* obtidos podem auxiliar na compreensão de cenários comparáveis.

5.1 Análise Documental: Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem no Curso de Radiologia do IFSC

Esta seção apresenta a análise de três documentos institucionais do IFSC que orientam as práticas avaliativas no Curso Superior de Tecnologia em Radiologia: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Regulamento Didático-Pedagógico (RDP). Esses documentos foram selecionados por sua relevância normativa, identificada a partir da leitura inicial do PPC.

5.1.1 Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

O PPI configura-se como um instrumento teórico-metodológico que atende às exigências do Decreto nº 9.235/2017, o qual determina a obrigatoriedade de sua elaboração pelas instituições de ensino superior. O documento reúne teorias, concepções e diretrizes que orientam a educação ofertada, servindo como base normativa para o planejamento do ensino e para a avaliação da aprendizagem em todos os cursos.

O PPI do IFSC fundamenta-se nos princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, com alinhamento filosófico às teorias pedagógicas críticas. Esse alinhamento abrange, entre outros

aspectos, o compromisso com a oferta de uma formação integral e atendimento às necessidades educacionais de todo o público matriculado, visando à inclusão e a equidade na oferta educativa.

A pedagogia histórico-crítica é adotada como base filosófica e metodológica, promovendo um ensino dialógico e significativo que valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e sua capacidade de reflexão crítica.

O ensino deve ser pautado na interação, no diálogo e na mediação entre professor e aluno, possibilitando uma participação ativa de ambos no processo. O ensino deve ser significativo, ou seja, partir do conhecimento de mundo que o aluno traz para depois problematizá-lo, apresentando conhecimentos já sistematizados e historicamente construídos, provocando a reflexão e a crítica para se construir uma síntese e, então, produzir novos saberes. (IFSC, 2020, p. 68-69)

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem é concebida como um processo integrado ao planejamento e à prática pedagógica, abrangendo as modalidades diagnóstica, formativa e somativa.

Em Sanmartí (2009, p. 31), o PPI declara que a avaliação diagnóstica "tem como objetivo fundamental analisar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para tomar consciência (professores e alunos) dos pontos de partida, e assim poder adaptar tal processo às necessidades detectadas". E sobre a avaliação formativa, ainda apoiando-se em Sanmartí (2009, p. 33), explica que ela "é a realizada ao longo do processo de aprendizagem" e possibilita aos alunos "superarem os obstáculos em espaços de tempo pequenos no momento em que são detectados. Além disso, o fundamental para aprender é que o próprio aluno seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las".

Por outro lado,

A avaliação somativa tem por objetivo realizar um diagnóstico do aluno no final de um período, seja no final de uma unidade curricular, de um bimestre ou de um ano letivo. O principal aspecto enfatizado nesse tipo de avaliação é o resultado da aprendizagem baseada em objetivos. Ela consiste em identificar os alunos de acordo com o nível de aproveitamento previamente estabelecido, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro. (IFSC, 2020, p. 67)

Embora reconheça a importância da avaliação somativa, o PPI enfatiza a importância de práticas formativas e qualitativas, destacando a avaliação contínua

como elemento essencial para o acompanhamento e evitando a limitação do processo a momentos finais.

5.1.2 Regulamento Didático-Pedagógico (RDP)

O Regulamento Didático Pedagógico é a norma que estabelece as diretrizes para os processos didáticos e pedagógicos. Ele complementa o PPI, não o substitui, mas remete aos seus princípios como referência para os processos de avaliação da aprendizagem. Embora não os detalhes, o documento fundamenta-se nesses princípios ao apresentar orientações sobre a avaliação.

No capítulo XIV, que trata especificamente da avaliação no ensino superior, o texto destaca os aspectos qualitativos e a necessidade de diagnóstico, orientação e reorientação do processo de aprendizagem. A norma reforça a diversificação de instrumentos, entendendo que isso estimula a criatividade, a reflexão e a pesquisa dos estudantes.

Aborda ainda, a relevância do acompanhamento contínuo, em conformidade com os princípios da avaliação formativa, sugere a diversificação dos instrumentos avaliativos e aponta critérios para recuperação e aprovação. Essas diretrizes buscam garantir flexibilidade e inclusão nos processos de ensino e aprendizagem.

O documento está organizado em seções específicas para cada nível e modalidade formativa, mas o texto referente à avaliação da aprendizagem no ensino superior se assemelha a outras seções que também abordam o tema, embora direcionadas a diferentes modalidades de ensino.

Embora o RDP refira os princípios do PPI, sua abordagem é geral e não contempla as especificidades do curso de Radiologia, apontando para a necessidade de complementação normativa ou adaptação no PPC, de modo a torná-los instrumentos efetivamente formativos e orientadores para os docentes.

5.1.3 Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Os projetos pedagógicos, segundo Libâneo (1994), têm a finalidade de orientar o planejamento do trabalho pedagógico dos professores, servindo como referência tanto para a avaliação da aprendizagem como para a elaboração dos planos de ensino, os quais devem sofrer adequações ao longo do semestre letivo.

Conforme o autor, o planejamento se configura como um momento de pesquisa e reflexão, intimamente ligado à avaliação. A elaboração e a atualização dos planos de ensino se efetivam, portanto, a partir da avaliação da aprendizagem, a qual deve ser contínua e possibilitar ao professor avaliar também o seu trabalho.

Ainda de acordo com o autor, o Projeto Pedagógico representa a expressão da cultura institucional, mas seus princípios devem estar alinhados à política nacional, expressa em legislação, normativas e plano nacional de educação. Contudo, a metodologia de trabalho deve ser adequada à realidade local, de modo a contemplar os desafios e as necessidades reais da comunidade escolar.

Ao tratar da avaliação do ensino e da aprendizagem, o PPC descreve que:

Nas reuniões do NDE e de colegiado são discutidas as práticas realizadas no âmbito da instituição, do currículo, ensino, pesquisa, extensão e gestão. Semanalmente os docentes do Curso realizam reuniões para debates de assuntos pedagógicos pertinentes ao desenvolvimento teórico-prático das unidades curriculares, entre outros assuntos que permeiam a situação que se encontra em cada momento. (IFSC, 2016, s.p.)

Apesar dessa previsão, no entanto, a avaliação da aprendizagem não figura entre os temas debatidos nessas reuniões sistemáticas, conforme indicado pela coordenação do curso durante a reunião de planejamento da oficina.

A abordagem da avaliação no PPC é concisa e alinha-se parcialmente ao RDP ao descrever a avaliação como processo contínuo e propor o uso de instrumentos diversificados. O documento limita-se a aspectos operacionais, sem aprofundar princípios ou modalidades avaliativas. Essa lacuna pode dificultar a aplicação prática das diretrizes pedagógicas e exige maior detalhamento sobre avaliação no contexto do curso.

No PPC, o enfoque principal recai sobre avaliações contínuas e somativas. Embora o projeto descreva a utilização de diferentes formas de avaliação, há uma

atenção considerável à avaliação somativa, através de provas teóricas e práticas, o que pode, em alguns momentos, resultar em uma visão mais classificatória.

O projeto poderia incluir com mais clareza a prática de avaliações diagnósticas no início dos semestres, para identificar lacunas de aprendizagem e adaptar o processo de ensino, como sugerido pelo RDP; ampliar as oportunidades de avaliação formativa, com feedback contínuo e qualitativo; e detalhar melhor as estratégias de recuperação de estudos durante o período letivo, alinhando-se ao RDP, que sugere práticas de recuperação contínuas e integradas ao processo de ensino.

5.1.4 A Contribuição dos Documentos Institucionais para as Práticas Avaliativas e para a Formação Continuada dos Professores

A análise documental evidenciou a intenção do IFSC de implementar a avaliação formativa, com todos os elementos que essa modalidade envolve, como diagnóstico, acompanhamento contínuo, feedback, variação de instrumentos e definição de critérios. Contudo, verifica-se que o PPC não apresenta um grau de detalhamento correspondente ao indicado no PPI, no que tange aos conceitos e métodos de avaliação.

Os três documentos analisados ressaltam a importância de diversificar os instrumentos de avaliação, e isso também contribui para a formatividade. Essa diversificação possibilita uma análise ampliada das informações coletadas ao longo do semestre letivo, evitando limitar a avaliação a provas e notas finais (Hadji, 2001). A escolha dos instrumentos, contudo, deve ser criteriosa e contextualizada, deve considerar a realidade da turma, as características cognitivas de cada estudante e os objetivos do avaliador.

Outro aspecto fundamental para a formatividade são as práticas sistemáticas de feedback contínuo da aprendizagem. Essa devolutiva do professor contribui para a autoavaliação e para a participação ativa dos estudantes, alinhando-se ao conceito de ensino e interação descrito no PPI e destacado no início desta seção. O feedback incentiva os estudantes a refletirem sobre seu aprendizado e a se engajarem de forma mais efetiva nesse processo.

Embora a importância da avaliação formativa seja reconhecida no PPI, esta análise enfatiza a necessidade de maior detalhamento nas normas de como implementá-la nos processos avaliativos. Os cursos, em seus diferentes níveis e modalidades, bem como as características dos estudantes, exigem adequação da abordagem pedagógica. Os processos referidos nos documentos podem, portanto, ser detalhados de forma mais específica ou elaboradas normas por curso que possam cumprir essa função.

É imprescindível também que as diretrizes sejam complementadas por ações formativas que promovam reflexões e forneçam suporte para a aplicação prática dessas orientações. Portanto, é fundamental explorar tais documentos nas formações ofertadas na Instituição para cada curso e nível de ensino, considerando as particularidades de cada área.

Constata-se que as normativas do IFSC contêm rico conteúdo para a formação dos professores da Instituição, seja ela formal ou informal. Elas contêm teorias, princípios e diretrizes que podem subsidiar os professores desde o planejamento do ensino até a avaliação da aprendizagem.

Foram evidenciadas formas variadas de estudo e desenvolvimento profissional, incluindo iniciativas individuais (Cunha, 2012). Assim, é fundamental que, além de recursos teóricos, sejam fornecidas normas claras e acessíveis aos profissionais, visto que muitos, por iniciativa própria, buscam constantemente atualização e adequação de suas práticas de ensino e avaliação por meio da pesquisa.

A experiência vivenciada na oficina de formação desta pesquisa revelou que orientações genéricas muitas vezes são insuficientes para auxiliar os professores na compreensão profunda do processo avaliativo e na adaptação de suas práticas pedagógicas.

Os estudos de Sousa (2022), Calado (2020) e Marques (2022) reforçam esse entendimento. Eles apontam que as normativas, por si só, não são suficientes para orientar os professores na revisão de suas concepções e práticas avaliativas, tampouco na adaptação às diferentes situações enfrentadas em sala de aula. Esses estudos identificaram documentos institucionais contendo diretrizes para a avaliação na perspectiva formativa, como instruções normativas e projetos pedagógicos.

Apesar dessa presença formal, os dados apontam que as práticas avaliativas tradicionais e classificatórias ainda persistem, uma vez que as diretrizes institucionais,

assim como no contexto do curso de Radiologia, são percebidas pelos docentes como genéricas e de difícil aplicação prática.

Conforme essas pesquisas, alguns profissionais encontram dificuldades em aplicar o conhecimento teórico à prática, destacando a importância de maior investimento em formações específicas e sistemáticas, para que possam desenvolver seus saberes e habilidades.

A formação continuada em serviço, aliada à contextualização das diretrizes, é essencial para que os professores possam aplicar e adaptar os conceitos teóricos às suas realidades específicas. Além disso, a oficina de formação desenvolvida nesta pesquisa também evidenciou que, em algumas situações, o suporte pedagógico especializado ao docente é imprescindível para o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas.

É preciso que as diretrizes normativas sejam discutidas no contexto real de trabalho, considerando as situações específicas enfrentadas pelos professores no dia a dia. Isso reforça a necessidade de uma formação continuada em serviço, que permita analisar o contexto e as dificuldades vivenciadas pelos docentes, buscando soluções coletivas para essas questões. Esse modelo de formação promove um ambiente de troca e construção conjunta de conhecimento, favorecendo uma prática pedagógica mais reflexiva e contextualizada.

Ademais, considerando que não há padronização no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, tampouco nas lacunas e dificuldades que enfrentam, cada situação exige estudo contínuo e sistemático, com apoio especializado da equipe da Instituição, para oferecer suporte efetivo aos professores e garantir que as práticas avaliativas e de ensino sejam ajustadas às necessidades e contextos de cada turma.

Por fim, a análise documental revela a importância das diretrizes institucionais como base para o desenvolvimento das práticas avaliativas, mas também expõe a necessidade de maior detalhamento e contextualização dessas normas, considerando as especificidades de cada curso e área de atuação. A formação continuada surge como uma estratégia essencial para a efetiva implementação dessas diretrizes, garantindo que os docentes possam adaptar suas práticas pedagógicas às realidades enfrentadas no cotidiano, promovendo uma avaliação mais inclusiva, reflexiva e capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

5.2 Análise dos Dados Obtidos Através dos Questionários

Os dados obtidos da coordenação foram analisados de forma a identificar as ofertas de formação continuada para os docentes, especialmente no campo da avaliação da aprendizagem. Além disso, foram verificadas as percepções da coordenação quanto à necessidade de formação dos professores nesta área, evidenciando desafios para o fortalecimento dessa prática no contexto do curso de Radiologia.

O questionário, encaminhado aos docentes através da coordenação do curso, possibilitou a coleta de dados sobre a formação continuada desses profissionais, as necessidades formativas sobre o tema da avaliação e suas percepções acerca das práticas avaliativas adotadas.

5.2.1 Percepção da Coordenação do Curso sobre a Formação Continuada Docente e Práticas Avaliativas

A análise do questionário aplicado à coordenação do Curso de Radiologia revelou percepções e ações relacionadas à formação continuada dos docentes e às práticas avaliativas no contexto do curso. Embora os dados obtidos no questionário tenham sido concisos, eles foram complementados e detalhados em uma reunião posterior, realizada com o objetivo de planejar a oficina de formação docente que integra esta pesquisa.

A respondente, referida apenas como "Coordenadora" para manter a abordagem impessoal, possui doutorado e mais de sete anos de experiência docente, o que indica um elevado grau de qualificação técnica em Radiologia. Sua vivência prolongada, acumulando experiências em sala de aula e também na gestão, favorece a compreensão das necessidades do curso, incluindo aquelas relacionadas à formação continuada dos docentes e às práticas de avaliação da aprendizagem.

Na dinâmica escolar, essas necessidades podem ser percebidas tanto nas mediações realizadas pela coordenação, durante o atendimento direto a docentes e estudantes, quanto nas reflexões e debates coletivos promovidos em atividades da Instituição, como reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Esses momentos

proporcionam aos docentes e à coordenação a oportunidade de compartilhar experiências e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, mas também a possibilidade de construir soluções coletivas.

Considerando esse contexto de trabalho, esta pesquisa buscou identificar, sob a ótica da coordenação, a necessidade de formação continuada para os docentes relacionadas à avaliação da aprendizagem. Em resposta ao questionário, a Coordenadora afirmou que os debates entre os docentes frequentemente tratam da "avaliação de alunos PCD". Essa preocupação se refere ao atendimento dos estudantes com condições neurológicas atípicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculados na primeira fase do curso. Este detalhamento foi complementado durante a reunião de planejamento da oficina formativa.

Tal apontamento evidencia a importância da avaliação formativa, ressaltando a necessidade de ajustar as práticas para contemplar as demandas educacionais de todos os estudantes e, assim, promover a inclusão na educação.

A flexibilidade é um aspecto da formatividade da avaliação. De acordo com Luckesi (2011), este processo tem como característica essencial o acompanhamento contínuo da aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas que respeitem o ritmo e as necessidades dos estudantes. Villas Boas (2019) reforça esse entendimento ao declarar que a avaliação para a aprendizagem não prioriza a avaliação somativa, mas considera todas as informações construídas ao longo do percurso.

No entanto, limitar a avaliação formativa ao público da educação especial pode gerar constrangimentos e reforçar processos de exclusão. Essa percepção foi evidenciada na fala de estudantes e compartilhados por alguns professores do curso de Radiologia. A pesquisa teve acesso a esses relatos por meio da Coordenadora, durante a reunião de planejamento da oficina formativa. Esse cenário reforça a importância de ampliar a compreensão sobre a avaliação formativa como uma prática que beneficia a todos, ao invés de restringi-la a grupos específicos.

Além disso, ao ser questionada sobre sua experiência na mediação de conflitos relacionados à avaliação, a Coordenadora afirmou que esses são frequentes, e decorrem da tensão entre a política assistencial, que busca apoiar os estudantes em

sua trajetória acadêmica, e a exigência de desenvolvimento da capacidade profissional dos estudantes, conforme os objetivos do PPC.

Esse cenário revela a complexidade da avaliação na educação profissional e tecnológica, em que é preciso reforçar o compromisso com a inclusão, oferecendo suporte educacional aos estudantes, mas também garantir o perfil profissional do egresso. É equivocado, portanto, associar a flexibilização à ausência de critérios.

A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno. (Perrenoud, 1999, p. 15)

As reflexões e discussões sobre essa temática já vêm sendo suscitadas pelos docentes. Diante disso, a Coordenadora destacou a necessidade de formação continuada sobre o tema. No entanto, o assunto ainda não tem sido formalmente abordado em reuniões do departamento do curso. Essa ausência reforça a importância de acolher e tratar as demandas que surgem no cotidiano do trabalho, assegurando que elas sejam inseridas de forma contextualizada em uma agenda de formação para os profissionais do departamento.

Além disso, deve-se considerar a possibilidade de articulação com a gestão geral da Instituição, com o objetivo de alinhar a abordagem do tema em formações mais amplas. Essas formações poderiam integrar debates sobre outros temas relevantes, como inclusão e planejamento pedagógico, promovendo uma visão mais integrada e sistêmica das necessidades educacionais e institucionais.

5.2.2 Experiências dos Docentes em Formação Continuada, e suas Contribuições para as Concepções e Práticas Avaliativas

Embora o uso de diário de campo não tenha sido originalmente previsto no delineamento metodológico da pesquisa, durante a oficina de formação ficou evidente que os relatos dos docentes, expressos naquele encontro, potencializam os dados obtidos pelos questionários previamente definidos, sugerindo a possibilidade de triangulação dos dados. Essa integração possibilitou uma compreensão mais ampla e aprofundada das dinâmicas formativas e das dificuldades enfrentadas pelos docentes na realização da avaliação.

A análise dos dados coletados buscou identificar as contribuições da formação continuada em suas concepções e práticas avaliativas. A análise foi organizada a partir das categorias temáticas estabelecidas pelos temas do questionário: formação continuada e concepções e práticas avaliativas.

O questionário foi encaminhado através da Coordenação e respondido por cinco docentes que ensinam no curso, identificados como P1, P2, P3, P4 e P5, sem associação a seus departamentos de origem, para preservar o anonimato das identidades.

Todos os participantes possuem título de doutor, sendo três do gênero feminino e dois do masculino, com tempos de experiência docente variando entre 7 e 25 anos. Esse perfil indica um alto nível de especialização, compromisso com o desenvolvimento profissional e a possibilidade de uma ampla bagagem de saberes acumulados, adquiridos tanto na prática profissional quanto em experiências formativas.

5.2.3 Formação Continuada em Avaliação da Aprendizagem

O perfil dos profissionais revela aprofundamento dos conhecimentos específicos por meio da pós-graduação, frequentemente considerada formação continuada. Contudo, no contexto de formação dos docentes dos cursos superiores de tecnologia, essa qualificação técnico-científica configura-se como a preparação inicial para a docência, conforme estabelecem as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Organização e o Funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia* (2021).

Segundo a norma, a formação para a docência nesses cursos ocorre, predominantemente, por meio da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), que aprofunda o conhecimento técnico-científico. Como consequência, o quadro docente dos cursos de tecnologia é composto, em sua maioria, por profissionais com diplomas de bacharelado ou tecnologia, que não possuem formação em licenciatura nem experiência prévia no magistério.

Diante desse cenário, torna-se necessária uma complementação voltada à apropriação dos saberes pedagógicos, que, segundo Pimenta (1999), só podem ser

construídos no exercício da docência, a partir das necessidades e desafios que ela impõe. Esse entendimento é reforçado pela pesquisa de Nascimento (2022), que apresenta semelhanças com o estudo realizado no Curso de Tecnologia em Radiologia deste trabalho, quanto às características dos participantes.

A investigação contou com a participação de sete professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), oriundos de diferentes áreas do conhecimento. Os resultados indicaram que a avaliação é frequentemente repensada a partir de situações cotidianas no trabalho, mas o tema é pouco abordado na formação docente.

Essa lacuna na formação dos docentes do ensino superior pode ser suprida por meio da formação continuada, a qual pode ocorrer tanto pela participação em cursos formais quanto por meio de diversas outras experiências formativas (Tardif, 2014). Dentre essas experiências, destacam-se os programas institucionais de formação, oficinas, pesquisas, interação e trocas entre pares, além da própria prática docente, que contribuem para o desenvolvimento profissional.

As experiências relatadas na pesquisa deste trabalho, refletem o entendimento de Tardif (2014), ou seja, a formação continuada é um processo contínuo que ocorre por meio de diversas fontes de aprendizagem e interação, tanto dentro (P1 e P2) quanto fora (P4 e P5) da instituição de trabalho. Quatro dos cinco docentes pesquisados (P1, P2, P4 e P5) afirmaram já ter participado de cursos ou eventos de formação voltados à avaliação da aprendizagem e destacaram diferentes iniciativas que contribuíram para o aprimoramento de suas práticas, tais como:

Eventos em semanas pedagógicas e troca de experiências com outros docentes (P1);

Reuniões (P2);

Participação em comitês específicos, grupo de pesquisa e diálogos com professores de várias áreas do conhecimento (P4);

Palestras e reuniões (P5).

Considerando a diversidade de oportunidades, o professor P3, todavia, afirmou nunca ter participado de formações sobre o tema e relatou que nenhuma vivência institucional contribuiu para suas práticas avaliativas.

Esse dado pode sugerir um desinteresse individual pelo tema, mas se considerarmos a participação de dois docentes (P1 e P2) em cursos ou eventos de formação sobre avaliação promovidos pelo IFSC, indica também que essas iniciativas não são direcionadas especificamente para os docentes do curso. Isso contribui para a existência de uma demanda espontânea por formação entre os profissionais da Instituição, que buscam oportunidades conforme sua conveniência e interesse individual.

Essa metodologia dificulta a abordagem contextualizada do tema, considerando a ampla variedade de cursos, ofertados em diferentes modalidades e níveis. Ademais, na formação de adultos, orientada pelas teorias humanistas que fundamentam esta pesquisa, a aprendizagem ocorre a partir da experiência do próprio aprendiz, sendo mediada pela análise e discussão da prática, com o objetivo de produzir sentido e promover a transformação da realidade (Mizukami, 1986).

O estudo de Spessatto e Carminati (2018), corrobora essa ideia ao indicar a formação em serviço como o caminho para a preparação pedagógica dos docentes da EPT. As autoras ressaltam a importância de promover reflexões a partir da análise do próprio exercício profissional, considerando tanto os desafios enfrentados pelos professores quanto às experiências bem-sucedidas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Quando as formações são oferecidas com uma abordagem genérica, sem a participação dos docentes na problematização, construção do diagnóstico e planejamento, ou seja, na definição dos temas e metodologias, além de não incentivarem a participação ativa, tem impacto reduzido na práxis pedagógica. Isso ocorre porque os docentes relatam dificuldades em contextualizar e transpor didaticamente os conteúdos da formação para sua realidade de ensino, conforme evidenciado nos relatos colhidos durante a oficina de formação.

A necessidade de contextualização também se aplica às instruções normativas elaboradas a partir do registro de ocorrências. Durante a oficina, os docentes destacaram a importância de que essas diretrizes sejam adaptadas à realidade do curso, de modo a viabilizar sua efetiva implementação. Como discutido na seção anterior, as normativas institucionais geralmente apresentam caráter abrangente e pouco específico.

Dessa forma, a distância entre o que é prescrito nos documentos e o que é efetivamente realizado em sala de aula reforça a necessidade de maior articulação entre as normativas e o cotidiano docente, considerando os desafios específicos de cada contexto educacional.

5.2.4 Contribuições da Formação Continuada nas Concepções e Práticas Avaliativas

Os dados analisados neste trabalho revelam uma diversidade de experiências formativas relacionadas à avaliação da aprendizagem e a temas correlatos.

Participei de diversos momentos formativos, porém o que mais se diferenciou foram cursos sobre avaliação por rubricas (P1).

Realizei uma capacitação para avaliação e educação especial (P4).

Avaliação formativa, elaboração de questões de avaliação (P5).

Metodologias Ativas (P5).

Essas experiências, aliadas à compreensão dos princípios e diretrizes institucionais, são fundamentais para a implementação da avaliação formativa. A influência da formação nas concepções e práticas avaliativas dos docentes foi evidenciada na relação entre suas experiências formativas e as mudanças percebidas em suas práticas.

A partir dos eventos formativos sobre rubricas e a prática de concepção junto a colegas de trabalho passei a usar extensivamente rubricas nas atividades avaliativas e tenho tido boas experiências nas correções, bem como na melhoria dos comandos das atividades. (P1)

Com certeza para incluir de maneira plena os estudantes PCDS e suas especificidades (P4)

Reformulação dos instrumentos de avaliação (P5)

Por outro lado, o docente P3 afirmou não ter participado de cursos ou eventos sobre avaliação da aprendizagem, o que pode favorecer a reprodução de metodologias descontextualizadas, baseadas em experiências estudantis e influenciadas por concepções tradicionais classificatórias. As respostas de P3

corroboram esse entendimento, uma vez que ele afirmou estarem relacionadas suas práticas à avaliação somativa. Para ele, a avaliação tem o propósito de "saber se o aluno absorveu o conteúdo" e é realizada "para seguir as normas institucionais". O docente acrescentou ainda: "se eu pudesse, não faria avaliação".

Embora P3 afirme considerar as diretrizes institucionais ao avaliar, ele enxerga a avaliação como uma tarefa burocrática e parece desvalorizar o papel pedagógico desse processo.

Conforme Luckesi (2011), a avaliação é um processo contínuo que visa promover a melhoria do ensino e da aprendizagem. Seu principal objetivo é identificar os avanços e as lacunas no desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhe suporte na superação de suas dificuldades. A avaliação como um processo formativo, transcende, portanto, a verificação, que é apenas uma etapa do processo.

O reconhecimento da importância e dos aspectos da avaliação influencia diretamente a postura do professor enquanto avaliador. Aqueles que se comprometem com o desenvolvimento dos estudantes, buscam adequar as práticas avaliativas às necessidades educacionais destes e envolvê-los de forma ativa nesse processo, possibilitando que a avaliação contribua efetivamente para a regulação da aprendizagem.

Mas o tema da avaliação é amplo e o cotidiano escolar apresenta desafios constantes aos profissionais. É essencial ao trabalho docente, portanto, a revisão e adequação permanente das práticas, e à Instituição de Ensino, promover formação sistemática e contínua sobre o tema, de modo a acompanhar as demandas que surgem diariamente.

Apesar das experiências formativas relatadas e de seus efeitos, a análise dos dados revelou também incongruências, evidenciando que as concepções e práticas avaliativas variam significativamente. Essas variações refletem diferentes compreensões sobre a avaliação e sua função no decorrer do processo formativo.

As respostas dos docentes evidenciam essa diversidade de perspectivas:

Para mim, trata-se de momentos em que o professor pode obter respostas mais objetivas sobre o entendimento dos estudantes sobre a aprendizagem deles (P1).

Identificar problemas (P2).

Sabes se o aluno absorveu o conteúdo (P3).

A avaliação é um instrumento importante para reflexão das práticas de ensino (P4).

Traçar um panorama da turma com relação à aprendizagem dos conteúdos relativos à UC (P5).

A multiplicidade de funções é inerente ao processo avaliativo, que, conforme Hadji (2001), deve contemplar tanto o diagnóstico das potencialidades e dificuldades dos estudantes quanto uma dimensão cumulativa ou somativa. Segundo o autor,

Toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa. Sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos [...] toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem (Hadji, 2001, p. 19-20).

Todavia, com base nos dados analisados, observou-se que alguns docentes adotam predominantemente avaliações formativas (P1 e P5), enquanto outro tem enfoque diagnóstico (P4) e um prioriza a avaliação somativa (P3). Essas diferenças evidenciam a necessidade de formação para aprofundamento no tema e conseqüentemente, compreensão da avaliação em suas diferentes funções.

O docente P2, por sua vez, ao expressar sua compreensão acerca das funções ou modalidades da avaliação, afirmou que avalia “para identificar lacunas”. A simplicidade de sua explicação, aliada à ausência de resposta sobre as inter-relações entre suas práticas avaliativas e as funções diagnóstica, formativa e somativa, pode indicar fragilidades conceituais e limitações nos processos avaliativos que realiza. O docente também afirmou que sua avaliação se concentra na verificação do conhecimento, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais ampla que considere os objetivos da formação, em conformidade com o projeto pedagógico.

A compreensão do processo avaliativo, no entanto, não deve se restringir ao docente, pois o protagonismo do estudante é essencial para a efetividade da aprendizagem e para o uso da avaliação como um processo regulador da mesma. Ao compreender a função da avaliação em seu percurso formativo, o estudante pode se tornar mais ativo na construção de seu conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa.

Com base nesse entendimento, a pesquisa investigou a percepção dos docentes sobre a valorização da avaliação pelos estudantes. A maioria dos docentes expressou uma visão divergente, conforme as respostas a seguir:

Sim, percebo que boa parte dos estudantes se dedicam para os momentos de avaliação (P1).

Considero que não (P2).

Acho q nao, eles vêem como uma obrigação para passar de semestre (P3).
Sim, mas acredito que de uma maneira diferente da proposta, as vezes somente para "aprovação" na unidade curricular (P4).

Como estímulo para estudar e avançar no conhecimento sobre os conteúdos apresentados na UC (P5)

As respostas evidenciam diferentes percepções sobre o envolvimento dos estudantes no processo avaliativo, sugerindo que, para alguns, a avaliação ainda é vista como um requisito burocrático, enquanto outros a utilizam como oportunidade de aprendizagem.

Para que a avaliação cumpra seu papel formativo, a percepção dos estudantes deve estar alinhada aos objetivos institucionais da avaliação. É imprescindível, portanto, fomentar reflexões e debates acerca do tema, especialmente durante a fase de ingresso na Instituição de Ensino, de modo que uma nova cultura avaliativa seja instaurada desde as primeiras experiências acadêmicas.

A construção dessa cultura, no entanto, enfrenta desafios. O estudo de Sousa (2022) evidenciou que os professores tendem a responsabilizar os estudantes e suas famílias pelas dificuldades enfrentadas no processo avaliativo, o que reflete uma compreensão individualizante dos obstáculos.

No contexto do curso de Radiologia, essa perspectiva se manifesta nos tensionamentos que marcam as discussões recentes sobre avaliação, conforme relatado pela Coordenadora durante o planejamento da oficina. Buscando atender estudantes com condições neurológicas atípicas, alguns docentes têm adotado medidas como a ampliação de prazos para a realização de atividades avaliativas. No entanto, essa flexibilização tem gerado desconforto e queixas entre os demais estudantes, que a percebem como um privilégio, evidenciando a dificuldade em

consolidar uma cultura avaliativa mais inclusiva e sensível às diversidades do processo de aprendizagem.

Outro indício da incompreensão da função da avaliação por parte dos estudantes foi relatado por uma das docentes participantes da oficina. Ela expressou frustração ao tentar realizar uma avaliação diagnóstica no início do semestre, ocasião em que os estudantes criticaram sua proposta, argumentando que, antes de avaliar, a professora deveria ensinar. Essa postura revela uma concepção tradicional de aprendizagem centrada na memorização de conteúdos transmitidos pelo professor, além de demonstrar o desconhecimento da avaliação diagnóstica como orientadora dos processos de ensino e aprendizagem.

No tocante à realização dessa avaliação para atendimento de estudantes com condições neurológicas atípicas, o que foi problematizado pela Coordenação, a maioria dos participantes da oficina expressou preocupação com o acolhimento desse público, mas admitiu não se sentir preparada para atender às suas demandas. Os docentes apontaram dificuldades nesse processo e destacaram a falta de estruturação de um Plano Educacional Individualizado (PEI) de acordo com as necessidades diagnosticadas.

No IFSC, esse plano é previsto no Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) sob a sigla PEDI (Planos de Estudo Diferenciado), porém, sem um detalhamento suficiente que auxilie na sua implementação.

Diante desses desafios, alguns docentes expressaram durante a oficina, a expectativa de que outros setores da Instituição elaborem os diagnósticos, para que possam, então, realizar o atendimento adequado aos estudantes. Além disso, manifestaram a necessidade de um maior apoio institucional, especialmente do suporte pedagógico e psicológico, para a adaptação do planejamento e das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. A discussão e as experiências compartilhadas na oficina evidenciam, ainda, o comprometimento da autonomia didático-pedagógica dos docentes no planejamento e adaptação de suas práticas avaliativas.

Embora a legislação incorpore a avaliação formativa como um mecanismo de inclusão na política educacional, que deve contemplar a todos, no contexto do curso de Radiologia observou-se uma preocupação maior com a adequação das práticas avaliativas voltadas ao público da educação especial. Conforme expresso

anteriormente, essa preocupação foi impulsionada pelo despreparo dos profissionais para lidar com as especificidades desses estudantes.

Diante desse cenário, cabe aos profissionais aprofundarem o estudo do tema e à instituição implementar estratégias que garantam não apenas o acesso, mas a efetiva participação e aprendizagem desses estudantes. Nunca é demais reforçar que a equidade é um princípio que deve assegurar igualdade de oportunidades e possibilitar o acesso pleno à aprendizagem a todas as pessoas.

Em síntese, os dados obtidos nesta pesquisa revelam não apenas a diversidade de percepções sobre a avaliação entre os docentes, mas também apontam para a necessidade urgente de fomentar discussões mais aprofundadas sobre o tema, envolvendo tanto docentes quanto estudantes.

A compreensão das funções da avaliação deve ser ampliada, com foco na construção de uma cultura avaliativa que promova o desenvolvimento contínuo e atenda às necessidades formativas dos estudantes. Assim, a formação sistemática dos docentes torna-se essencial para garantir que a avaliação seja um componente de orientação e adequação do seu trabalho.

Os dados analisados apontam para a relevância da formação continuada na qualificação das práticas avaliativas dos docentes do curso de Radiologia. Embora haja exemplos positivos de apropriação de ferramentas avaliativas, como o uso de rubricas e práticas inclusivas, persistem desafios significativos, especialmente na implementação de avaliações personalizadas e na compreensão das políticas assistenciais. Além disso, destacam a importância de fortalecer o suporte institucional aos docentes, promovendo um diálogo contínuo entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é um importante componente da formação e do trabalho docente. No entanto, os estudos reunidos nesta pesquisa mostram que, na formação inicial, o tema é frequentemente abordado de forma superficial, e, na formação continuada, não é tratado de maneira sistemática e aprofundada.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa questão se torna ainda mais complexa, uma vez que a preparação dos profissionais para o magistério ocorre através dos cursos de pós-graduação, em sua maioria, voltados ao estudo da área técnico-científica. Isso foi evidenciado no Curso Superior de Tecnologia em Radiologia analisado

Embora os docentes do curso apresentem alto grau de especialização, refletindo o perfil dos professores da Rede Federal, com a maioria sendo mestres e doutores, a pesquisa revelou lacunas significativas no que diz respeito à formação continuada direcionada às práticas avaliativas. Por outro lado, identificou-se correspondência entre as práticas realizadas e as experiências formativas relatadas pelos participantes, confirmando a hipótese levantada neste estudo sobre a influência da formação.

Apesar de a avaliação ser reconhecida na política educacional como um componente central no processo educativo, tanto os questionários quanto as discussões realizadas na oficina de formação indicaram que ela não tem sido debatida com a frequência ou profundidade necessárias nas atividades regulares do departamento do curso. Isso pode refletir uma dificuldade em integrar o tema à rotina dos professores e da coordenação.

As discussões destacaram preocupações com o alcance dos objetivos da proposta curricular, mas também com as condições de aprendizagem dos estudantes. Revelou ainda, a tensão instalada nas tentativas de flexibilização da avaliação, evidenciando a necessidade de compreensão das suas funções e alinhamento com os propósitos descritos no PPI.

Esse documento descreve a avaliação com perspectiva formativa e incentiva a diversificação dos instrumentos, valorizando os aspectos qualitativos do processo de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, foram estruturadas as diretrizes no RDP, as quais são apontadas como referência pelos docentes, mas orientações mais

específicas e adaptadas às situações reais vivenciadas no dia a dia do trabalho são reivindicadas por eles.

Por outro lado, no Projeto Pedagógico do Curso de Radiologia, a ênfase recai sobre a avaliação diagnóstica e somativa, com foco na continuidade das práticas.

O entendimento e postura dos estudantes, todavia, permanecem atrelados aos métodos tradicionais de ensino e avaliação. Muitos resistem a abordagens inovadoras que se afastam da simples atribuição de notas. Para eles, o professor é responsável por ensinar ou transmitir conteúdo e, posteriormente, avaliar, de forma classificatória.

Ressignificar esse entendimento dos processos de ensino e aprendizagem é, pois, um dos grandes desafios da escola, e não apenas dos professores. Alguns destes, ao tentarem adotar mudanças em suas práticas, por serem incompreendidos, são alvo de críticas e até denúncias, como evidenciado em relato durante a oficina.

Ao ingressar na instituição, portanto, todos os estudantes deveriam ser acolhidos e a eles apresentada a política pedagógica institucional, para que reconheçam o diferencial educativo da proposta ou sejam apoiados em sua compreensão.

Ainda sobre a formação continuada dos docentes, tratando agora especificamente daquela desenvolvida no ambiente de trabalho, a pesquisa revelou que o clima organizacional exerce impacto no envolvimento dos profissionais nas ações de formação. Durante a oficina, relatos de insatisfação com o clima organizacional no contexto do curso de radiologia foram evidentes.

Questionados sobre se sentiram estimulados para participar de futuros momentos formativos com seus pares, apenas 20% dos respondentes afirmaram concordar totalmente com a afirmação, enquanto 40% concordaram parcialmente, e 40% demonstraram menor entusiasmo, seja por discordar parcialmente (20%) ou não ter opinião formada (20%).

Esses resultados sugerem que, apesar de uma disposição moderada para a formação continuada, o clima organizacional não está proporcionando um ambiente favorável ao engajamento dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.

No entanto, ao serem questionados sobre o envolvimento na oficina deste trabalho, 100% dos respondentes afirmaram ter se engajado ativamente, e todos

concordaram que a participação na ação os incentivou a flexibilizar as práticas de avaliação. Esses dados indicam que, apesar das dificuldades percebidas em relação ao ambiente de trabalho, as oportunidades de formação oferecidas, quando contextualizadas, são capazes de gerar reflexões e mudanças positivas nas práticas docentes.

Esse contraste evidencia um indicador importante para a gestão, que deve considerar o clima organizacional como um fator determinante no incentivo à adesão e participação ativa em momentos formativos.

Ao contextualizar as práticas avaliativas e proporcionar um espaço de troca de experiências, a oficina revela seu potencial no desenvolvimento profissional. As sugestões dos docentes sobre a formação no ambiente de trabalho indicam que ações integradas à carga horária e alinhadas com o cotidiano, além de suporte pedagógico e psicológico contínuo, poderiam promover um ambiente mais propício à reflexão crítica e aprendizagem sobre as práticas educativas.

Isso sinaliza à gestão a necessidade de ações concretas para tornar a formação continuada parte orgânica do trabalho docente, considerando os desafios reais dos profissionais, que incluem a adequação do processo avaliativo à diversidade do perfil de aprendizagem dos estudantes.

Durante a oficina, os professores tiveram a oportunidade de revisar suas práticas avaliativas de forma coletiva, e conseqüentemente demonstraram interesse genuíno em adaptá-las para atender às necessidades dos estudantes. Entretanto, apontaram barreiras, tanto institucionais quanto atitudinais, que dificultam a implementação de mudanças.

A ação reforçou a importância de momentos dedicados à reflexão e discussão sobre o trabalho à luz das experiências diárias dos profissionais. Além disso, foi apontada a necessidade de políticas institucionais que valorizem o desenvolvimento profissional dos docentes, que promovam e sustentem a sua qualificação com oferta contínua de formações, e que estas contenham abordagens mais bem estruturadas e sistemáticas, focadas no contexto específico do curso.

Espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar futuras ações formativas, tanto no IFSC quanto em outras instituições da Rede Federal, ampliando o debate sobre a avaliação da aprendizagem para além do curso de Radiologia.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Organiza o ensino secundário. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8131, 18 abr. 1931. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm>.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>
- 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. 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3 ed. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192/
- BRASIL. *Nota Técnica Nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC*. Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal - PLAFOR. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40981-nt-67-setec-12maio2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.
- BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019a.

BRASIL, CAPES. Grupo de trabalho Produção Técnica. Brasília, 2019b.

BRASIL. **Portaria nº 60 de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União. Seção 1 . Nº 56, 22 mar. 2019. Disponível em: in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-por+tar+ia-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

BRASIL. Documento de Área 2016 – CAPES. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 09 maio 2023

BRASIL, CAPES. Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. - Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa. Confissões de uma educadora: o longo caminho de um aprendizado de avaliação. Est. Aval. Educ., São Paulo , n. 18, p. 33-68, dez. 1998 .

DEMO. Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

IFSC. Plano de Desenvolvimento Institucional. Florianópolis, 2020 a 2024. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>.

IFSC. Projeto Político Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, 2016. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/graduacao/-/visualizar/radiologia/Campus-Florianopolis/183/243/jqLGNdOleGbp>

IFSC. Resolução Consup nº 20, de 25 de junho de 2018. Dispõe sobre aprovação do Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC. Disponível em:

https://www.ifsc.edu.br/documents/30725/0/resolucao20_2018_rdp1+%282%29.pdf/61471b68-60c4-4e4a-856a-15536ba90f54

KUENZER, Acácia Zeneida. **Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI**. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 81-96. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A823FF41A5E013FF86039142B96>. Acesso em: jun. 2023.

LEITE, Priscila de S. C. P. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *Revista Atas – Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em 22 jul. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem. Entrevista em vídeo. YouTube. 27. set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gW6Ti99KaOQ>. Acesso em: 30 Abr. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: MEC/INEP. (Org.). *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro. Lamparina Editora. 2007.

MOROSINI E FERNANDES, Estado do conhecimento: conceitos, finalidade e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5. n. 2, p. 154-164, jul-dez, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

PIMENTA, S.G. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S.G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. Concepção de Ensino Médio Integrado. Seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte –Natal, 2007.

SALES, Eliemerson de Souza. **Analisando processos de avaliação formativa considerando a heterogeneidade de modos de pensar e formas de falar, dilemas e contradições em aulas de química**. 2022. 280f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

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:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação: um guia de conceitos**. Tradução: Marília Sette Câmara. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

SPESSATO, Marizete Bortolanza; CARMINAT, Celso João. Bacharéis Docentes: a formação de professores não licenciados. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, Julio, 2018, 23-40. doi: 10.17561/reid.n20.2

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALER, Salete; MARCHESAN, Ani Carla. Pesquisa científica: do método à divulgação. Instituto Federal de Santa Catarina, 2021.

VIELLA, M. A., & SANTOS, F. B. (2015). A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no quadro das pesquisas sobre formação de professores. In.: Encontro Internacional Trabalho e Formação de Trabalhadores, 4.,

nov. 2015, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFC; IFCE. Disponível em:
http://docs.wixstatic.com/ugd/d70b51_244826293e51422d90a2c55c13937f63.pdf.

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

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Conversas Sobre Avaliação**. 1.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Tema da pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Formação Continuada de Professores do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC

Mestrando: Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior – Mat. 202215000067

Orientadora: Gislene Miotto Catolino Raymundo

Identificação

1. Gênero:

M

F

Outro

Não deseja informar.

2. Formação:

Graduação:

Especialização (*Latu Sensu*):

Especialização Mestrado (*Stricto Sensu*):

Especialização Doutorado (*Stricto Sensu*):

3. Tempo de experiência na docência:

1 - 3 anos

4 - 6 anos

7 - 25 anos

Mais de 25 anos

4. Situação funcional

Efetivo

Contrato temporário

5. Você participou de cursos sobre Avaliação ofertados pelo IFSC?

6. Se participou de cursos sobre avaliação, quais conteúdos foram abordados?

7. Em que a formação continuada ofertada pelo IFSC sobre avaliação contribuiu/contribui para a sua prática docente? Cite ao menos um exemplo de mudança que tenha percebido em sua compreensão e/ou prática de avaliação.

8. Considerando seu contexto de trabalho, que metodologia considera mais adequada para formação continuada? Ao responder, considere momento, espaço/local, recursos, atividades, duração e interações.

9. Que outras ações institucionais desenvolvidas no IFSC contribuíram/contribuem para sua prática de avaliação? Em sua resposta, considere reuniões, palestras, orientações, etc.

10. A abordagem de outro tema durante as ações institucionais de formação influenciou sua compreensão sobre a avaliação? Se sim, qual foi o tema?

11. Quais normas, documentos e diretrizes institucionais você considera ao avaliar?

12. O projeto pedagógico do IFSC assinala que a avaliação tem três funções (diagnóstica, formativa e somativa). Como você as desenvolve em seu trabalho docente? Ao responder, tente descrever a função, apontar o momento de realização, a metodologia que utiliza e a natureza dos dados (qualitativa ou quantitativa)

- a) diagnóstica _____
- b) formativa _____
- c) somativa _____

13. Para você, quem são os sujeitos concretos da avaliação? Por quê?

14. Para que avaliar?

15. O que avaliar?

16. A avaliação é valorizada pelos estudantes? Em quais circunstâncias?

17. Aponte o sentido da avaliação para

(a) Professor: _____

(b) Estudantes: _____

18. Deseja acrescentar algum comentário?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO DO CURSO

Tema da pesquisa: Avaliação da Aprendizagem na Formação Continuada de Professores do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC

Mestrando: Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior – Mat. 202215000067

Orientadora: Gislene Miotto Catolino Raymundo

1. Formação:

Graduação:

Especialização (*Latu Sensu*):

Especialização Mestrado (*Stricto Sensu*):

Especialização Doutorado (*Stricto Sensu*):

2. Tempo de experiência na docência:

1 - 3 anos

4 - 6 anos

7 - 25 anos

Mais de 25 anos

3. O setor tem identificado a necessidade de formação continuada sobre avaliação da aprendizagem para os docentes do curso?

a) Não ()

b) Sim (). Sobre quais conteúdos:

4. Os professores do curso têm suscitado reflexões e debates acerca da avaliação?

a) Não ()

b) Sim (). O que tem sido problematizado?

5. Em quais atividades do departamento o tema da avaliação tem sido debatido?

6. Este setor/departamento tem feito articulações e/ou planejamento para oferta de formação continuada para os docentes?

- a) Não ()
- b) Sim (). Sobre quais temas?

7. Na coordenação de curso, você já teve que dirimir conflitos sobre a avaliação da aprendizagem? Se sim, pode elencar os fatores/causas que contribuem para a existência desses conflitos?

8. Deseja acrescentar alguma informação e/ou comentário?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, marque o campo correspondente a esta opção que se encontra no final deste documento.

Título da pesquisa: Formação Continuada e Práticas Avaliativas na EPT: um estudo de caso em um curso superior de tecnologia

Pesquisador responsável: Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

Endereço: Rua dos Ilhéus, 142, Centro, Florianópolis.

Telefone para contato: (48) 99219 0638

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho n°150, 1o andar, sala 33B, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 12h, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é investigar o impacto da formação continuada nas concepções e práticas avaliativas dos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC - Câmpus Florianópolis.

A sua participação na pesquisa consiste em responder um questionário on-line sobre sua formação e percepções acerca da formação continuada e da avaliação da

aprendizagem, o que deve despende cerca de 10 a 15 minutos, e avaliar o produto educacional, fruto desta pesquisa, em aproximadamente 5 minutos, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a).

Riscos e Benefícios

Conforme estabelecido no artigo 21 da Resolução MS/CNS no 510 de 07/04/2016, e em conformidade também com disposto no artigo 7o da Resolução MS/CNS no 674 de 06/05/2022, e seus anexos, o estudo classifica-se no tipo A3, e seus riscos estão graduados no nível mínimo, pois ao buscar explorar os fenômenos descritos neste projeto, utilizará para coleta de dados tão somente a aplicação de questionário e não realizará nenhuma intervenção no corpo físico do participante. Isso implica não invadir a intimidade nem causar modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais do participante.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará a penalidade de nenhuma natureza, não interferindo em seu trabalho na Instituição.

Caso sinta necessidade, informe ao pesquisador qualquer condição de saúde que possa interferir em sua participação nas atividades. Se você sentir qualquer desconforto durante a participação nas atividades da pesquisa, como mal-estar, cansaço e fadiga que possam comprometer sua integridade moral, física e mental, pode solicitar ao pesquisador que sua participação seja interrompida a qualquer momento, sem que haja qualquer problema com isso. Caso haja necessidade, o pesquisador é responsável por encaminhá-lo(a) para atendimento interno ou na unidade de saúde mais próxima, sem ônus de qualquer espécie à sua pessoa, com todos os cuidados necessários à sua participação, de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem estar físico e psicológico.

Com sua participação, pode ocorrer ainda que você se sinta desconfortável ou sem vontade de responder às questões previstas nos formulários. Para refrear esse possível risco, não haverá nenhuma questão obrigatória para ser respondida e que impeça acessar a pergunta que vem na sequência. Além disso, você pode interromper o preenchimento do formulário sempre que sentir necessidade de descanso, e tem a

liberdade de desistir da participação. Você pode nos procurar e solicitar informações relativas a esta pesquisa a qualquer momento pelo telefone que aparece no começo do texto, inclusive depois da pesquisa ser finalizada.

Esta pesquisa tem como benefícios apontar evidências que orientem professores, técnicos e gestores na implementação de melhoria nas ações institucionais de avaliação do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de aprimorar a qualidade desses processos. Ademais, espera-se que as descobertas da pesquisa contribuam para o compartilhamento de novos saberes e práticas avaliativas, impulsionando o desenvolvimento no campo da avaliação educacional e enriquecendo as abordagens praticadas.

Ressarcimento e Indenização

A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes.

É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa.

Durante a coleta de dados, estes serão armazenados em formato digital no Google Drive.

Finalizada esta etapa, os arquivos digitais serão salvos em equipamento de memória física não conectado à internet, para evitar acesso de terceiros. O autor da pesquisa se compromete em manter os dados coletados em campo, assim como todos os termos e demais documentos em arquivo, físico e/ou digital, sob sua responsabilidade durante o período de 5 anos após o término da pesquisa, em conformidade com a resolução no 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Após o período indicado todos os dados da pesquisa serão destruídos.

O material e informações obtidas podem ser publicados em congressos, eventos científicos, ou periódicos científicos, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, conforme informações contidas neste TCLE, cuja cópia é recomendada ser guardada pelo participante, concordo em participar voluntariamente da mesma respondendo o questionário on-line e avaliando seu produto educacional.

Consentimento de Participação

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Formação Continuada e Práticas Avaliativas na EPT: um estudo de caso em um curso superior de tecnologia”, conforme informações contidas neste TCLE.

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior, brasileiro, solteiro, pedagogo, inscrito(a) no CPF/MF sob o nº [REDACTED], abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Formação Continuada e Práticas Avaliativas na EPT: um estudo de caso em um curso superior de tecnologia”, a que tiver acesso nas dependências do IFSC.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial: significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus

dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa a operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Florianópolis, ___/___/___.

Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE PESQUISA NÃO INICIADA E RESPONSABILIDADE ÉTICA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

DECLARAÇÃO DE PESQUISA NÃO INICIADA E RESPONSABILIDADE ÉTICA

Eu Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior, portador do CPF [REDACTED], pesquisador do Instituto Federal De Educação, Ciência Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, responsável pela pesquisa “Formação Continuada e Práticas Avaliativas na EPT: um estudo de caso em um curso superior de tecnologia”, declaro que a coleta de dados com os participantes da pesquisa ainda não foi iniciada e somente ocorrerá após a aprovação do CEPESH/IFSC, conforme os preceitos legais e éticos envolvidos.

Declaro para os devidos fins que me comprometo a observar e reconhecer a obrigatoriedade da aplicação das resoluções 466/2012 e 510/2016 em todas as fases da pesquisa, incluindo também o envio de relatórios parciais e finais da pesquisa.

Florianópolis, 30 de abril de 2024

Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE OFICINA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**FLEXIBILIZAÇÃO DA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

*Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior
Gislene Miotto Catolino Raymundo*



ROTEIRO DE OFICINA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FLEXIBILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior
Gislene Miotto Catolino Raymundo*



Autoria

Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

Orientação

Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra.

Banca de Validação

Clarice Monteiro Escott, Dra.

Verônica Gesser, Dra.

Diagramação e finalização

Michelle Costa de Lima

Capa e Ilustrações

designer.microsoft.com

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Silva Júnior, Luiz Carlos Barbosa
Roteiro de Oficina de Formação de Professores: flexibilização da avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica / Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior; orientação de Gislene Miotto Catolino Raymundo. – Florianópolis, SC, 2025.

35 p.
Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência.
Inclui Referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Formação Continuada. 4. Curso Superior de Tecnologia. 5. Produto Educacional. I. Miotto Catolino Raymundo, Gislene. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. Roteiro de Oficina de Formação de Professores.

Este material pode ser utilizado livremente para fins educacionais. Não é permitida sua reprodução para fins comerciais. © 2024 por está licenciado sob [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

2024



Sumário

• ORIGEM DA PROPOSTA DE ROTEIRO DE OFICINA	05
• EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	07
◦ A FUNÇÃO SOCIAL DA EPT	07
◦ O TRABALHO DOCENTE	10
◦ A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	12
• SOBRE O ROTEIRO DA OFICINA DE FORMAÇÃO	14
• ROTEIRO DE OFICINA	16
• AVALIAÇÃO DA AÇÃO	25
• CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
• APÊNDICE	31
• REFERÊNCIAS	34

ORIGEM DA PROPOSTA DE ROTEIRO DE OFICINA



O Roteiro de Oficina é fruto de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Santa Catarina, com a participação de professores de um curso de tecnologia.

A pesquisa surgiu em um momento de inquietação dos profissionais da instituição (docentes e técnicos), interessados em compreender os conceitos atribuídos à avaliação da aprendizagem e em como implementar avaliações formativas nos cursos da Instituição.

Isso levou o pesquisador a explorar as concepções de avaliação dos docentes e suas trajetórias formativas, com o objetivo de identificar como a formação continuada influencia suas concepções e práticas avaliativas. A partir dessa investigação, buscou-se propor um Roteiro de Oficina que contribuísse para a formação continuada em serviço.

O Roteiro constitui um Produto Educacional desenvolvido no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o qual exige a criação e implementação de produtos que atendam às necessidades reais do contexto, funcionando como resposta ao problema identificado no local de trabalho que fundamentou a realização da pesquisa.



Este roteiro constitui, portanto, uma proposta didático-metodológica voltada a subsidiar a formação continuada de professores. Visa a fortalecer a cultura de desenvolvimento profissional permanente, promovendo a reflexão crítica e a revisão de conceitos e práticas pedagógicas, com vistas a favorecer a aprendizagem.

A escolha da oficina como método para a formação sobre o tema da avaliação deve-se aos seus atributos, como flexibilidade, interação, troca de saberes e a possibilidade de resolução de problemas a partir de situações reais. Essa concepção está melhor detalhada na subseção “Sobre o roteiro da oficina de formação”.

Para identificar uma situação-problema e planejar o desenvolvimento da oficina, incluindo a definição de seu título, conteúdo e materiais, foi realizado um levantamento das necessidades de formação dos participantes por meio de questionários aplicados via Google Forms. Dois instrumentos distintos foram utilizados: um direcionado à coordenação do curso e outro aos docentes.

O questionário aplicado à coordenação teve como objetivo identificar as principais inquietações dos profissionais em relação à avaliação, bem como levantar o histórico de ofertas formativas sobre o tema. Por sua vez, o questionário destinado aos docentes buscou explorar seus memoriais formativos e concepções de avaliação. Entretanto, devido às demandas circunstanciais do trabalho docente, o mesmo foi respondido somente no dia da oficina.

Para complementar as informações e obter um detalhamento mais completo do contexto educacional, foi realizada uma reunião prévia com a coordenação do curso. Essa reunião permitiu planejar a oficina e compreender melhor o cenário no qual os participantes estavam inseridos. Durante o encontro, identificou-se um ponto crítico relacionado às características neurológicas de cinco estudantes da primeira fase do curso, que apresentavam condições atípicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa abordagem permitiu ajustar o conteúdo do material às demandas reais dos professores, garantindo que ele fosse relevante e alinhado às expectativas e experiências do grupo.

Esse contexto orientou a definição do tema central da oficina, que foi estruturada para abordar a avaliação formativa como um instrumento capaz de valorizar a diversidade e promover a inclusão no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a oficina buscou atender não apenas às demandas específicas da primeira fase do curso, mas também proporcionar subsídios aos docentes que atuam em todas as etapas do curso.

O material apresenta sugestões para o planejamento e aplicação do Roteiro, expõe a sequência das etapas desenvolvidas na oficina, descrevendo seus objetivos, conteúdos e participantes. Por fim, expõe algumas considerações à luz dessa experiência, com o objetivo de subsidiar possíveis ajustes para aplicação em outros contextos de trabalho.

A avaliação do Roteiro e de seus resultados incluiu a participação dos professores que estiveram na oficina de formação, proporcionando um retorno valioso para as adaptações necessárias.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA EPT

Até o século XX, a educação no Brasil foi, em grande medida, excludente, restringindo o acesso ao ambiente escolar, especialmente para as camadas populares. No início do século, as primeiras iniciativas de ensino profissionalizante foram concebidas prioritariamente para atender às demandas do mercado produtivo, sem demonstrar o Estado preocupação com a formação integral do cidadão. Esse modelo seguia a lógica da instrução assistemática presente nos períodos colonial e imperial, quando a educação destinava-se à formação de mão de obra para a agricultura e atividades artesanais..



Com o avanço da industrialização no país, o Estado institucionalizou a educação profissional e adotou a lógica de fragmentação do conhecimento, sob a influência do modelo produtivo taylorista (Aranha, 2020). O Decreto Presidencial nº 7.566, de 1909, que implementou essa educação com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, reforçava essa abordagem fragmentada, concebendo o ensino profissional como um meio de preparação da força de trabalho para as exigências da indústria.

Tratava-se de uma abordagem reducionista que restringia o ensino à qualificação técnica voltada para o mercado, desconsiderando a necessidade de um ensino articulado com uma formação mais abrangente e que ampliasse a visão de trabalho. Essa separação, segundo Saviani (2007), reflete a divisão entre trabalho manual e intelectual e a escola assume o papel de reprodutora das desigualdades sociais, ofertando educação científica e humanística para a elite e deixando a cargo dos mestres de ofício a transmissão do saber instrucional para o exercício do trabalho manual.



Na segunda metade do século, no entanto, os debates educacionais se intensificaram em torno da necessidade de romper com essa concepção dualista de educação, a qual sofreu duras críticas, sob o argumento de que a separação entre formação técnica e formação geral, além de reforçar a desigualdade social, limita as possibilidades de emancipação dos trabalhadores.

Inspirados por concepções pedagógicas críticas, intelectuais como Florestan Fernandes e Dermeval Saviani defendiam uma educação fundamentada nos aspectos ontológicos e históricos do trabalho. De acordo com essa concepção, o trabalho é princípio educativo, pois possibilita ao ser humano relacionar-se com o outro e educar-se nessa interação. Além disso, é por meio do trabalho que o homem se relaciona com a natureza e, explorando-a, produz a própria existência. Assim, conforme Saviani (2007), é através do trabalho que os indivíduos podem compreender a totalidade dos processos sociais e produtivos.

Na perspectiva de emancipação dos sujeitos, Moura (2014) considera a profissão docente como fundamental, mas defende que essa atuação efetiva-se somente a partir de um compromisso ético com a profissão e do sentimento de pertencimento à classe trabalhadora. No entanto, quando a educação assume um caráter reducionista, as contradições sociais são invisibilizadas no espaço escolar, fazendo com que a educação se mantenha a serviço da dominação, sem ocupar-se da emancipação da classe trabalhadora (Saviani, 2017).

Essa discussão influenciou a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que representou um avanço na tentativa de corrigir as distorções históricas da educação brasileira. A Lei buscou ampliar o direito à educação, promover a universalização do ensino básico e reforçar a importância da educação profissional e tecnológica não apenas como instrumento de para domínio das técnicas, mas também como um meio de formação para o exercício da cidadania plena.

Nessa perspectiva, o Estado promoveu nas últimas duas décadas importantes iniciativas, uma delas foi a adaptação no sistema federal de ensino. Através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede Federal, que constituiu-se como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica (EPT) no país.

Atualmente, a Rede Federal conta com 685 unidades, distribuídas entre 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais e o Colégio Pedro II.

Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>

Com a expansão da Rede Federal, foram feitas adaptações físicas e formuladas políticas de assistência estudantil para atender de modo equitativo a diversidade que passou a acessar o sistema. Além disso, foram contratados professores e especialistas para atender a crescente demanda, fortalecendo assim a capacidade de acolhimento para permanência e êxito dos estudantes.

Contudo, a complexidade na configuração dessas instituições, devido à diversidade de modalidades e cursos em diferentes níveis, ampliam os desafios para os profissionais, especialmente para os docentes. A EPT abrange cursos de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação.

De acordo com Neves e Pronko (2008), essa formação sofre forte influência do mercado, mas o empresariado se preocupa com a qualidade do ensino na perspectiva de ampliar a produtividade. Para as autoras, a preocupação da sociedade civil deve centrar-se na qualidade do currículo, para além dos números (condições de trabalho do professor, estudante por mais tempo na escola, etc.).

A EPT se insere num contexto de estratificação, tanto entre as instituições como entre os cursos. Segundo as autoras, essa hierarquia impacta na qualidade da formação que, por sua vez, decorre do investimento influenciado pelo prestígio e prioridade definidos pela sociedade e pelo mercado. Isso aponta para a importância de problematização da política educacional e do currículo, os quais orientam as práticas pedagógicas do professor.

Esse cenário educacional comporta diferentes concepções pedagógicas. Algumas iniciativas, pautadas pela urgência em qualificar a mão de obra para o mercado, tendem a reduzir o currículo a conteúdos técnicos. Outras enfrentam dificuldades em implementar uma abordagem integrada, resultando na fragmentação do conhecimento e na desconexão com a realidade dos estudantes. Para romper com o modelo excludente é necessário consolidar princípios aplicáveis a todos os cursos.

Esse entendimento tem se consolidado no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Através do Conselho, a Rede Federal defende que a política de formação integral, implementada no ensino médio, também seja ampliada para os cursos de nível superior oferecidos nas instituições, o que requer investimento na formação continuada dos docentes para promover esse alinhamento.



2.2 O TRABALHO DOCENTE

A responsabilidade descrita acima ressalta a relevância do **trabalho do professor** para a sociedade, pois, além de impactar a própria vida, visa a atender às necessidades individuais de formação dos estudantes, prepará-los para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, cumprindo assim um papel essencial para o desenvolvimento da sociedade.

Trata-se de uma atividade profissional complexa, não apenas pelas finalidades pretendidas, mas pelo conjunto de conhecimentos e habilidades que são requeridos para a transposição didática. As condições de trabalho e a cultura da comunidade escolar também exercem influência sobre o trabalho do professor.


Diferente de muitas outras profissões, o ensino se desenvolve em um ambiente de constante interação coletiva, sendo moldado pelas demandas dos próprios estudantes, pelas exigências da gestão escolar, pelas expectativas da sociedade e pelas diretrizes estabelecidas pelo Estado.

Essa multiplicidade de influências torna a docência uma prática dinâmica e desafiadora, exigindo dos professores habilidade de adaptação e flexibilidade para conciliar interesses diversos e atender às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo.

Aproveitamos para destacar aqui as atribuições docentes inscritas no artigo 13 da LDB de 1996, segundo a qual os docentes devem:

- Participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição;
- Planejar e cumprir o plano de trabalho em conformidade com essa proposta;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para estudantes com menor rendimento;
- Ministrando os dias letivos e horas-aula previstos, e participar ativamente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

Além disso, deve colaborar nas atividades que promovem a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade, fortalecendo os laços entre os diferentes atores do processo educativo.



Veja o que dizem as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Art. 3º São critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:

I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;

[...]

III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País.

Através da nossa experiência profissional, vemos que a sala de aula é esse ambiente que comporta uma diversidade de perfis estudantis. Isso é comum tanto na educação básica quanto no ensino superior, porém, neste último nível, há algumas peculiaridades, dentre as quais identificamos a presença de grupos etários distintos. Por essa razão, a abordagem pedagógica deve considerar também as características específicas dos jovens e adultos, incluindo suas formas distintas de estudar e aprender.

Compartilhando o mesmo espaço educativo, encontram-se também jovens e adultos que ainda não têm uma definição clara sobre a profissão que desejam seguir, o que compromete seu engajamento na formação, levando-os à seleção de conteúdos e atividades que consideram mais interessantes e significativas. São trajetórias formativas distintas, que variam desde o estudo em cursos regulares até a formação encurtada para correção de distorções idade-série. Alguns desses estudantes possuem atestado de conclusão de alguma etapa da educação básica, sem que tenham vivenciado as experiências oportunizadas na escola. Além disso, muitos conciliam o estudo com responsabilidades profissionais e pessoais.

É possível concluir a partir dessa análise, que gerenciar a sala de aula exige conhecimentos e habilidades que vão além de uma área específica, abrangendo conhecimentos da **Pedagogia, da Psicologia** e de outras áreas. Por essa razão, o legislador prescreve que, para atuar na educação básica, **é necessária uma formação específica em curso de licenciatura**. No entanto, a preparação para a docência no ensino superior recebe tratamento diferente, como se o trabalho nesse nível tivesse natureza distinta.

Veja o que diz LDB de 1996 sobre a formação inicial e continuada dos professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Libâneo vem ressaltar para nós que a formação do professor abrange duas dimensões:

A formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (Libâneo, 1994, p. 27).

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conforme o entendimento do legislador, a qualificação dos professores do ensino superior ocorre principalmente por meio de cursos de pós-graduação, como mestrado e doutorado. Embora esses cursos promovam a especialização, o foco está na área de conhecimento específica, a maioria não inclui formação pedagógica, que é essencial para a compreensão da complexidade inerente aos processos de ensino e aprendizagem.

Reconhecendo essa complexidade e na docência uma profissão, reforçamos aqui o entendimento de Libâneo (1994) acerca da importância da formação técnico-prática, que envolve os **saberes específicos da docência** para a profissionalização docente.

SABERES DA DOCÊNCIA

Tardif destaca que os saberes docentes são provenientes de múltiplas fontes, como a família, a cultura, os pares e a experiência profissional. Eles são construídos a partir de uma interação entre o individual e o social, refletindo tanto as experiências pessoais quanto as influências externas, como a formação acadêmica, as práticas coletivas e as institucionais (Tardif, 2014)

FORMAÇÃO CONTINUADA

Por reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, a LDB de 1996, no seu artigo 62, define que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal têm a responsabilidade de garantir a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Ao ministrar o ensino, o trabalho dos professores deve estar pautado na interação e no diálogo entre professor e estudantes, possibilitando a participação ativa de ambos nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse trabalho requer investimento na **formação continuada** dos professores, preparando-os para acolher os estudantes e desenvolver o ensino inclusivo.

O ensino tem como ponto de partida o planejamento, o qual abrange a previsão das atividades didáticas e a sua revisão e adequação durante o semestre ou ano letivo (Libâneo, 1994). Mas a avaliação deve preceder a ação de formação, pois é a partir dela que os professores conseguem identificar as características dos estudantes, seus pontos fortes e fracos, e fazer ajustes na programação do trabalho docente. Quando realizada durante o processo, a avaliação possibilita ao estudante reconhecer suas dificuldades e regular sua aprendizagem, e informar também o professor a respeito do resultado da sua ação, possibilitando adaptações no ensino (Hadji, 2001).

Considerando a relevância do processo avaliativo no trabalho pedagógico do professor e buscando contribuir para o aprimoramento das práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica, apresentamos um produto educacional que se propõe a subsidiar os agentes escolares no desenvolvimento de oficinas de formação, envolvendo os docentes na reflexão e revisão de seus conceitos e práticas avaliativas.

SOBRE O ROTEIRO DA OFICINA DE FORMAÇÃO

A oficina pedagógica é um momento de aprendizagem e construção coletiva de conhecimento, que é mediada por contribuições teóricas e interações horizontais, tendo por finalidade transformar a realidade dos sujeitos participantes (Anastasiou; Alves, 2004).

Com base nesse entendimento, o roteiro da oficina pode ser descrito como um percurso metodológico que visa promover a reflexão, discussão e ação dos participantes, articulando conhecimentos teóricos e práticos. Segundo Vieira e Valquind (2002), as atividades devem incentivar a análise crítica das experiências dos participantes, identificando situações que exigem mudanças ou adaptações. A partir dessa reflexão coletiva, busca-se construir novos saberes e propor soluções para os desafios encontrados no contexto em análise.



O roteiro proposto neste material baseia-se na técnica do círculo hermenêutico-dialético, a fim de possibilitar o levantamento e a discussão de concepções acerca da avaliação. Nesse processo, busca-se refletir também sobre as contribuições da formação continuada para aprimorar as práticas avaliativas, alinhando-as às diretrizes institucionais e às demandas do curso. Utilizamos a redefinição do conceito de círculo hermenêutico dialético feita por Oliveira (2013, p 62), que assim o define:

O círculo hermenêutico-dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, objeto, tema e o fenômeno da realidade.

Neste lugar de encontro, a dialogicidade se materializa na relação entre os sujeitos, no diálogo e no movimento de ação e reflexão, para a mudança da realidade (Freire, 2011). É problematizando a realidade, que a oficina convida os professores para refletir e discuti-la, a fim de modificá-la.

A estratégia metodológica (Roteiro) para isso, consiste numa lista de atividades que serão desenvolvidas com a participação ativa dos professores. Ela se baseia em uma concepção humanista de aprendizagem, a qual valoriza o potencial humano e destaca a capacidade do indivíduo de controlar seu próprio destino. Nessa abordagem, segundo Mizukami (1986), o processo de aprendizagem é autodirigido, focado na experiência e na compreensão significativa, em que o mediador tem o papel de fornecer condições para o desenvolvimento individual, estimulando a criatividade e a autonomia dos participantes, em vez de promover a memorização de conteúdos.

Para promover esse desenvolvimento, o Roteiro consta de um planejamento detalhado da ação (Oficina) e deve fazer a previsão de:

01 — SITUAÇÃO-PROBLEMA

Deve ser identificada uma situação que precisa ser modificada.

02 — TEMA

O tema deve ser definido a partir da situação-problema.

03 — OBJETIVOS

Devem ser traçados objetivos que visem a resolver o problema identificado.

04 — PÚBLICO-ALVO

A definição do público deve contemplar os sujeitos envolvidos na situação-problema.

05 — NÚMERO DE PARTICIPANTES

O número de participantes deve estar compatível com a dinâmica. Portanto, deve ser considerado o tema, o espaço e o tempo disponíveis.

06 — CARGA HORÁRIA

O tempo para cada etapa da oficina deve ser apresentado e, se for o caso, pactuado com os participantes, considerando que imprevistos acontecem.

07 — CONTEÚDO

O moderador deve definir conteúdo a ser explorado na síntese conceitual de acordo com o tema, de modo a subsidiar a reflexão para resolução do problema.

08 — ESPAÇO FÍSICO

O espaço físico deve ser compatível com o número de participantes e a dinâmica planejada.

09 — MOMENTO

O momento da atividade deve ser pactuado com os participantes de modo que seja compatível com suas agendas.

10 — REFERÊNCIAS

Moderador deve reunir referencial teórico para a abordagem do tema.

11 — RECURSOS

11. O moderador deve providenciar todos os recursos necessários para cada etapa da oficina.

12 — AVALIAÇÃO

Deve ser proporcionado um momento para avaliação da oficina como também da aprendizagem, momento em que os participantes devem refletir sobre as contribuições da oficina para este processo.

A oficina tem seus objetivos gerais, mas o percurso metodológico deve apresentar para cada etapa seus objetivos específicos. No roteiro apresentado na próxima seção, você pode conferir todos os passos aqui prescritos.

ROTEIRO DA OFICINA

Tema

Flexibilização da Avaliação da Aprendizagem em Turma Mista de Estudantes

Duração

1h45min

Participantes

Docentes do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia

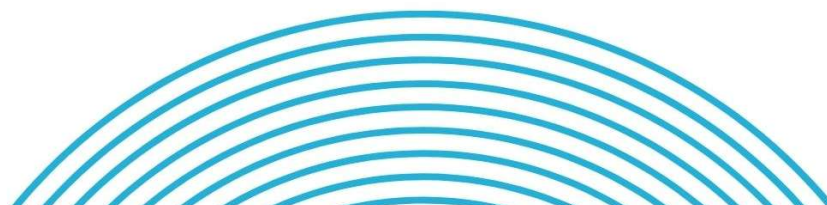
Recursos

Análise conceitual

A abordagem do tema contou com o aporte teórico de livros e artigos científicos relacionados à temática, complementado e contextualizado pelo Projeto Pedagógico Institucional, Regulamento Didático Pedagógico e pelo Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia.

Atividades

No desenvolvimento das atividades, foram utilizados: Slides, contendo texto e imagem ilustrativa da diversidade estudantil na sala de aula; projetor audiovisual; celular; internet; formulário Google; caneta; papel ofício A4.



ETAPA 01 (3 MIN):

Acolhimento dos participantes, apresentação do mediador e do objetivo da oficina

ETAPA 02 (7 MIN):

Apresentação do Tema e Identificação da Situação-Problema
Expor como foi identificada a situação-problema, que serviu de base para a formulação do tema gerador da oficina.

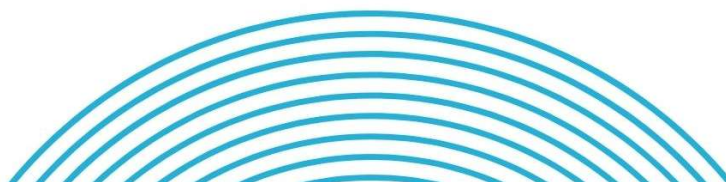
TEMA

FLEXIBILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMA MISTA DE ESTUDANTES

SITUAÇÃO-PROBLEMA

Situação Problema: Os desafios da avaliação inclusiva em turma mista

E o que é uma turma mista?



OBJETIVOS



Objetivos

1. Refletir sobre as contribuições da formação continuada em avaliação para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas.
2. Identificar os conceitos e tipos de avaliação praticados no curso, analisando seu alinhamento com as diretrizes institucionais.
3. Discutir sobre as possíveis adequações das práticas avaliativas, considerando a diversidade dos estudantes.
4. Identificar necessidades (tema) de formação continuada em avaliação e apontar espaços e tempos para o seu desenvolvimento e consolidação no contexto do Curso de Radiologia.

- Refletir sobre as contribuições da formação continuada em avaliação para o aprimoramento das práticas avaliativas.
- Identificar os conceitos e tipos de avaliação praticados no curso, analisando seu alinhamento com as diretrizes institucionais.
- Discutir sobre as possíveis adequações das práticas avaliativas, considerando a diversidade dos estudantes.
- Identificar necessidades (temas) de formação continuada em avaliação e apontar espaços e tempos para o seu desenvolvimento e consolidação no contexto do Curso de Radiologia

PROPOSTA DE ROTEIRO DA OFICINA

- Pactuar as etapas, como ocorrerá a participação ativa dos docentes e a autoavaliação, apresentando o instrumento a ser utilizado.

Etapa	Atividade	Duração
1	<ul style="list-style-type: none">• Acolhimento dos participantes• Apresentação do mediador• Exposição dos objetivos da oficina• Pactuação da programação	3 min
2	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do tema• Identificação da situação problema	7 min
3	<ul style="list-style-type: none">• Autoapresentação dos participantes	15 min
4	<ul style="list-style-type: none">• Síntese conceitual (exposição)• Perguntas para reflexão	23 min
5	<ul style="list-style-type: none">• Atividade em grupo	15 min
6	<ul style="list-style-type: none">• Compartilhamento• Feedback dos pares	30 min
7	<ul style="list-style-type: none">• Autoavaliação• Avaliação do roteiro da oficina• Encerramento da oficina	15 min



ETAPA 03 (15 MIN):

Objetivo:
Disponibilizar um espaço para que os participantes descrevam sua trajetória e seus sentimentos sobre o tema.

Apresentação dos Docentes

- Autoapresentação, abordando o memorial formativo e profissional
- Responder a pergunta: quais são suas expectativas ao participar de formação continuada sobre avaliação?



Quem são os docentes do curso de Radiologia?

Quais são suas expectativas ao participar de formação continuada sobre avaliação?

Perfil dos estudantes: apresentar o cenário de uma turma mista, descrevendo as características e necessidades dos estudantes e promovendo a reflexão sobre como identificá-las.

- Diferentes itinerários formativos
 - Estudo regular
 - Certificação de conclusão de etapa da educação básica
 - Segunda graduação
- Diversidade etária
 - 18 a 23 anos
 - 30 +



- Diversidade de gênero
- Diversidade étnica
- Diversidade cultural e religiosa
- Pessoas com necessidades educacionais especiais
 - Estudantes com deficiência
 - Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento
 - Estudantes com altas habilidades/superdotação



ETAPA 04 (23 MIN):

PARTE 1 – SÍNTESE CONCEITUAL (20MIN):

- Formação Continuada de Professores

Objetivos:

Relacionar a formação continuada com a avaliação da aprendizagem, situando o tema no contexto de trabalho atual e no enfrentamento da situação-problema identificada.

Apresentar a concepção de aprendizagem e de formação continuada adotadas na oficina, destacando situações que emergem e nos provocam a refletir sobre a prática pedagógica.



Formação de professores

O que diz a LDB?

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...]

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação,



Educação Profissional e Tecnológica no IFSC

[...] Concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva. (IFSC, 2020, p. 65)

Ensino

- O ensino deve ser pautado na interação, no diálogo e na mediação entre professor e aluno, possibilitando uma participação ativa de ambos no processo. O ensino deve ser significativo, ou seja, partir do conhecimento de mundo que o aluno traz (IFSC, 2020, p. 68)

- Aprendizagem significativa (Atividade)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Avaliação da aprendizagem

Avaliar é sempre uma reflexão e implica tomar decisões sobre aspectos da realidade. “Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar, intervir e redirecionar os rumos e caminhos a serem percorridos” (Loch, 2008, p. 134 apud IFSC, 2020).

- Avaliação Diagnóstica
- Avaliação Formativa
- Avaliação Somativa

Conceitos de Avaliação: Ao apontar desafios enfrentados pelos docentes, integrar teoria e prática, refletindo sobre como pode ser feita a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, considerando as diretrizes institucionais.

Diretrizes institucionais: apontar as diretrizes institucionais para a avaliação da aprendizagem, refletindo sobre como elas influenciam as práticas avaliativas no atendimento das necessidades dos estudantes.

- A avaliação da aprendizagem terá como parâmetros os princípios do PPI e o perfil de conclusão do curso definido no PPC.
- Os aspectos qualitativos compreende, o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo de aprendizagem.
- As avaliações podem constar de:
 - Observação diária
 - Trabalhos de pesquisa
 - Teste e provas
 - Relatórios referentes ao trabalho e experimentos
 - Atividades práticas
 - Autoavaliação descritiva
 - Demais instrumentos

ETAPA 04 (23 MIN):

PARTE 2 – REFLEXÃO E PROPOSIÇÃO (3 MIN):

- Lançar uma pergunta para os professores sobre suas percepções e sugestões para o desenvolvimento da formação continuada no ambiente de trabalho, a fim de promover uma nova cultura de formação.

Objetivo:
Refletir sobre a importância da formação continuada e sobre as possibilidades de seu desenvolvimento no ambiente de trabalho.



Como podemos desenvolver a formação continuada em nosso ambiente de trabalho?



ETAPA 05 – TAREFA EM GRUPO (15 MIN):

Os professores, organizados em grupos de 3 a 4 participantes, devem refletir sobre a situação analisada e apresentar duas propostas de atividades avaliativas. Em cada proposta, é necessário destacar possíveis fragilidades e/ou potencialidades, além de sugerir adaptações que possam atender às necessidades do contexto discutido.

PARTE 1 – Cada grupo deve escolher o perfil de um estudante e selecionar duas atividades avaliativas. Podem ser utilizadas como referência as sugestões de instrumentos avaliativos presentes no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e no RDP (Regulamento Didático Pedagógico).

PARTE 2 – O grupo deve apontar questões críticas enfrentadas no contexto analisado e, com base nos conceitos apresentados e nas opções de instrumentos disponíveis, propor soluções ou adaptações. Caso o grupo tenha outras sugestões, elas também podem ser consideradas e integradas às propostas.

Objetivo: Fomentar uma reflexão crítica sobre as avaliações e de forma colaborativa, apontar possíveis adequações, levando em conta as características específicas dos estudantes, suas necessidades individuais e o alinhamento com as diretrizes institucionais.



ETAPA 06 – COMPARTILHAMENTO E FEEDBACK DOS PARES (30 MIN):

Após a atividade anterior, cada grupo deverá compartilhar suas reflexões, descrevendo brevemente o perfil de estudante escolhido, a estratégia de avaliação selecionada e as reflexões sobre as potencialidades e limitações observadas no uso dessa estratégia.

Após a apresentação de cada grupo, dois professores integrantes de outro(s) grupo(s) poderão fazer comentários, complementando as ideias apresentadas. Esses comentários poderão incluir sugestões para aprimorar as estratégias propostas e para resolver eventuais problemas identificados na reflexão inicial.

Objetivo: aprofundar o entendimento sobre as estratégias apontadas, promover uma aprendizagem coletiva e consolidar novos conhecimentos e saberes.

ETAPA 07 – ENCERRAMENTO E AVALIAÇÃO DA OFICINA (12 MIN):

- Solicitar que os docentes realizem uma autoavaliação e avaliem o produto educacional, utilizando o instrumento de avaliação previamente apresentado. Formulário disponível no Apêndice.
- Agradecimento e fechamento com uma breve síntese das discussões.

Objetivo: Refletir sobre as contribuições da oficina para a revisão de concepções e práticas avaliativas.



AVALIAÇÃO DA AÇÃO

A oficina para aplicação e avaliação do Produto Educacional (Roteiro de Oficina) aconteceu no dia 18 de setembro de 2024, no laboratório de anatomia do IFSC, Câmpus Florianópolis, e teve duração de 1h45min, conforme previsto. A ação estimou a participação de 16 docentes, mas contou com a participação de 8, sendo 5 do gênero feminino e 3 do gênero masculino.

Durante o planejamento, conseguimos apenas uma hora para a realização da ação, mas diante do nosso apelo, a coordenação ampliou a duração. No entanto, nem todos participaram até o final, o que ressalta a dificuldade de disponibilidade dos professores.

O questionário da pesquisa não indicou uma demanda específica para a abordagem do tema da avaliação, destacou somente a dificuldade dos docentes em avaliar a aprendizagem das pessoas com deficiência. Ao detalhar a questão, foi apontada também, a dificuldade entre os estudantes em lidar com as diferenças, impondo aos professores obstáculos na flexibilização ou adaptação das avaliações.

Por entendermos a inclusão como um processo abrangente, que vai além das necessidades das pessoas com deficiência, englobando as especificidades e demandas educacionais individuais de cada estudante, percebemos que o grande desafio dos docentes é promover uma avaliação inclusiva diante da diversidade de perfis estudantis.

Por essa razão, a oficina teve por tema "Flexibilização da Avaliação da Aprendizagem em Turma Mista de Estudantes". Na abordagem do conteúdo, foi explorada a formação continuada de professores à luz da Lei nº 9.394 de 1996, com enfoque no tema da avaliação da aprendizagem. Refletimos então sobre: i) concepção de educação no IFSC; ii) tipos de avaliação; iii) instrumentos avaliativos na perspectiva formativa. Ao discutirmos sobre os instrumentos, consideramos o registro de observação diária; pesquisa; provas em duas etapas; relatórios referentes aos estudos e atividades; autoavaliação descritiva; portfólio; diário de estudo.

O momento inicial da oficina foi planejado para ouvir os docentes, a fim de captar suas expectativas relacionadas à formação continuada sobre o tema da avaliação. No entanto, diante do tema da avaliação inclusiva, tornou-se inevitável escutar seus relatos sobre as próprias experiências na perspectiva da inclusão no contexto do curso de radiologia.

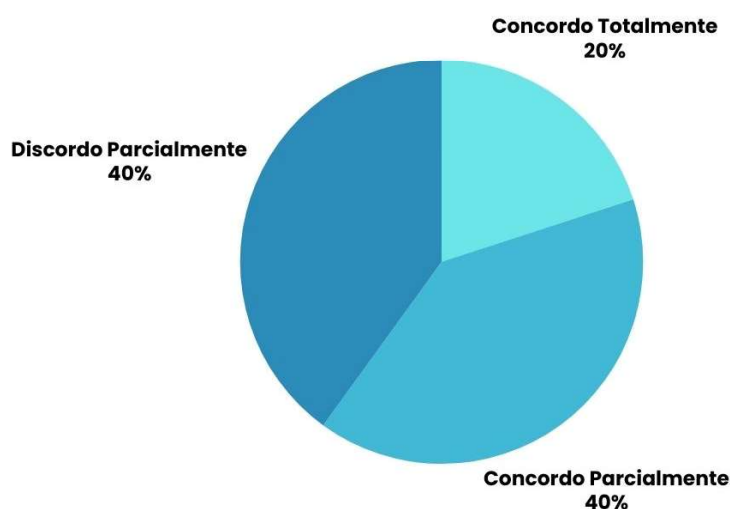
O tempo dedicado à escuta se estendeu além do previsto, foram frequentes as intervenções dos docentes, compartilhando seus saberes, suas experiências e também suas frustrações, o que comprometeu o desenvolvimento das demais etapas conforme a dinâmica planejada.

Foi difícil delimitar o tempo de fala diante de tantos relatos, que foram essenciais para contextualizar o tema. Apesar desse entendimento e das intervenções constantes, 60% dos respondentes sugeriram otimizar o uso do tempo de fala, para que possa seguir a programação proposta, 60% afirmaram que a sequência das etapas foi adequada, ainda que parte deles concorde parcialmente, e 40% discordem parcialmente.

Previamente, apenas a coordenadora do curso nos apresentou o desafio de forma genérica. No entanto, a escuta dos professores durante a oficina permitiu identificar outros aspectos fundamentais para compreender as dificuldades e as possibilidades presentes em suas práticas. Perguntamos se o tema foi contextualizado e provocou a participação dos docentes, 80% respondeu afirmativamente, porém a maioria concordou parcialmente. Interpretamos que isto possa estar relacionado ao desejo de escuta prévia dos participantes sobre a situação-problema para definição do tema.

Essa experiência nos indica dois possíveis caminhos: um diagnóstico prévio com os docentes por meio de formulário sobre a questão levantada pela coordenação e, o que supomos ser ideal, alternativamente, estruturar dois momentos distintos. O primeiro dedicado exclusivamente a esse diagnóstico, já que as falas dos docentes revelam muitos elementos que um formulário não consegue captar, e o segundo focado no aprofundamento e discussão do tema. A questão que se coloca é: como reservar dois momentos e mobilizar os docentes, considerando que muitos relataram agendas já sobrecarregadas?

PESQUISA - A SEQUÊNCIA DAS ETAPAS FOI ADEQUADA PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS PRETENDIDOS



Os participantes ficaram bem divididos ao avaliar o tempo para realização da oficina, variando entre totalmente satisfatório, parcialmente satisfatório, totalmente insatisfatório e parcialmente insatisfatório. Esse feedback pode estar relacionado à necessidade de aprofundamento e discussão do tema, visto que a escuta dos participantes foi prolongada e mesmo nas demais etapas houve muitas intervenções. Apesar de não termos recebido a avaliação de todos os participantes, 63% deles afirmaram ter participado ativamente da oficina.

Durante a etapa da síntese conceitual direcionamos nosso foco para os processos de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o papel do professor na criação de condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra e sobre a importância da participação ativa dos estudantes nesse processo. Nesse contexto, enfatizamos a necessidade de compreensão do conceito e da função do exame na educação, diferenciando-o da avaliação da aprendizagem. Buscamos ressignificar a função dos tradicionais instrumentos de avaliação, especialmente a prova, e consideramos a adoção de instrumentos alternativos que, nos últimos anos, têm promovido uma interação mais dinâmica e diálogo constante entre professor e estudante, e principalmente o engajamento do estudante no processo de construção do conhecimento.

Refletimos também sobre as consequências do estudo mecânico, destacando seus efeitos, alguns já percebidos pelo grupo de professores. Nesse sentido, consideramos a adoção de diferentes instrumentos avaliativos, já mencionados acima, destacando seu potencial orientador do estudo.

Sugerimos o uso desses recursos por acreditarmos em seu potencial de promover a reflexão dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem, facilitando a identificação de suas dificuldades. Por outro lado, oportunizando aos professores fornecer feedback mais detalhado. Neste momento foi enfatizada a importância do uso de critérios transparentes de avaliação.

100%
dos
respondentes
afirmam que a
participação
na oficina
proporcionou
a revisão de
conceitos sobre
a avaliação
e estimulou a
flexibilizar as práticas
avaliativas



Essa dinâmica materializa a avaliação formativa, a qual promove a aprendizagem do estudante por meio de um processo ativo de reconhecimento de suas conquistas, dificuldades e potencialidades. Além disso, ela também promove a aprendizagem do professor em relação ao seu trabalho pedagógico. Para os professores, essa aprendizagem envolve a reconstrução de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e técnicas, e a adequação tanto da avaliação quanto da abordagem de ensino.

Para efetivação dessa modalidade avaliativa, algumas limitações foram apontadas pelos professores, mas o tempo da oficina não permitiu um estudo aprofundado de todos os instrumentos e possíveis ajustes, o que sugere a necessidade de continuidade do estudo do tema nesse coletivo de professores. Considero que essa discussão foi apenas iniciada, pois um dos objetivos era justamente identificar as possibilidades e dificuldades no uso desses recursos. Esse levantamento foi feito, porém é necessário ajustar as avaliações a cada caso, tendo em conta tanto as limitações de tempo dos professores, algo por eles apontado, quanto às características individuais dos estudantes.

É preciso considerar ainda que os fatores condicionantes da aprendizagem não são estáticos nem existem padrões, e que o professor lida com pessoas em constante movimento e desenvolvimento, inclusive aquelas que apresentam deficiências ou transtornos.

As discussões evidenciaram o interesse dos professores no estudo do tema da avaliação. Esse interesse foi confirmado na avaliação de reação, em que 100% dos respondentes afirmaram ter participado ativamente da oficina, ainda que parte deles tenha referido ter sido parcialmente. Eles afirmaram que essa participação proporcionou a revisão de conceitos sobre a avaliação e estimulou a flexibilizar suas práticas avaliativas.

100%
dos respondentes
afirmam ter
participado
ativamente da
oficina

ainda que parte deles tenha referido ter sido parcialmente. Eles afirmaram que essa participação proporcionou a revisão de conceitos sobre a avaliação e estimulou a flexibilizar suas práticas avaliativas.

Ao abordar a importância da formação continuada no ambiente de trabalho, perguntamos aos participantes como ela pode ser desenvolvida, ao que foi proposto incluir sistematicamente a formação continuada na carga horária docente, com espaço específico para desenvolvimento, com acompanhamento pedagógico e psicológico. Houve ainda a ênfase em como a formação para o aprimoramento deve estar alinhada às mudanças culturais, políticas e religiosas da sociedade.

Em relação à formação com os pares no ambiente de trabalho, o grupo se mostrou dividido quanto a sentir-se estimulado a participar, variando entre concordar totalmente, concordar parcialmente, não concordar nem discordar, e discordar parcialmente.

O grupo apontou a necessidade de apoio institucional na realização da avaliação diagnóstica para identificar as necessidades dos estudantes e também do acompanhamento adequado da Instituição, tanto para suporte ao professor como aos estudantes. Isso somado ao clima organizacional, o que foi avaliado em muitas falas, pode estar gerando nos professores desestímulo à participação em ações de formação continuada no ambiente de trabalho.

A oficina mostrou-se uma técnica potencializadora da reflexão e da discussão. É preciso, contudo, que cada roteiro, em suas atividades e duração, seja adaptado ao contexto de trabalho. A complexidade do tema também pode requerer mais de um momento e mesmo o envolvimento de outros profissionais da Instituição, que trabalham no apoio ao ensino, de modo que possam ser discutidas as dificuldades sentidas pelos professores e articuladas as possíveis soluções.

Este roteiro foi pensado para refletir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da formatividade. Penso que, com um adequado diagnóstico, envolvendo a escuta dos professores, ele possa ser utilizado para iniciar o estudo e discussão do tema e dar início a uma rodada de atividades para seu aprofundamento, consolidando a formação continuada e estimulando os profissionais à participação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede Federal é um campo que comporta múltiplos interesses, e a política de Educação Profissional e Tecnológica reflete disputas que requerem articulações. Nesse contexto, os professores buscam desenvolver o ensino conciliando a missão institucional com as diferentes expectativas internas e externas.

Os discursos na oficina evidenciaram a predominância de objetivos voltados à instrumentalização técnica, mas também preocupação com outras dimensões do desenvolvimento dos sujeitos. Isso é um aspecto positivo que propicia repensar o currículo e a prática pedagógica, e demonstra alinhamento com as diretrizes educacionais da Rede Federal.

Os professores percebem o desafio de oferecer uma formação que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho, mas também para a vida em uma sociedade plural e diversa. Eles se questionam inclusive se o mercado de trabalho está preparado para receber e incluir os profissionais com suas diferenças.

Conforme evidenciado na avaliação dos participantes, a ação desenvolvida conseguiu promover reflexões e discussões sobre as práticas avaliativas, além de estimular os participantes a flexibilizarem suas abordagens. Sem dúvida, a oficina proporcionou contribuições provocativas, tanto para os professores do curso de radiologia quanto para mim.

A ação foi baseada na análise do trabalho e das dificuldades enfrentadas pelos professores, oferecendo também contribuições teóricas e práticas para auxiliar na construção de novos conhecimentos e saberes sobre a avaliação da aprendizagem, demonstrando alinhamento com os objetivos do programa de pós-graduação.



APÊNDICE

Avaliação do Produto Educacional

Avaliação do Roteiro da Oficina de Formação Continuada de Professores intitulada

"Flexibilização da Avaliação da Aprendizagem em Turma Mista de Estudantes"

Participantes: Docentes do curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC Câmpus

Florianópolis

Data 18/09/2024

Horário 14h às 16h

Local: Laboratório de Anatomia

Mediador: Mestrando Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

Orientadora: Professora dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo

1. O tema foi contextualizado e provocou a participação dos docentes

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

2. O tempo para realização da oficina foi satisfatório

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

APÊNDICE

3. A sequência das etapas foi adequada para o alcance dos objetivos pretendidos

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

4. Participei ativamente da oficina

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

5. Minha participação na oficina proporcionou a revisão de conceitos sobre a avaliação e estimulou a flexibilizar minhas práticas avaliativas.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

APÊNDICE

6. Na oficina refleti sobre formação continuada e me sinto estimulado(a) a participar de outros momentos formativos com meus pares no ambiente de trabalho.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

7. Gostaria de deixar algum comentário, crítica ou sugestão?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Documento de Área 2016 – CAPES. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 09 maio 2023

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. - Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IFSC. Plano de Desenvolvimento Institucional. Florianópolis, 2020 a 2024. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/pdi-2020-2024>.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: IFPR, 2014.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela. A. O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Elaine; VALQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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




ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEP SH


Figura 2: Tela do Projeto Aprovado na Plataforma Brasil.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Continuada e Práticas Avaliativas na EPT: um estudo de caso em um curso superior de tecnologia
Pesquisador Responsável: LUIZ CARLOS BARBOSA SILVA JUNIOR
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 80240224.4.0000.0118
Submetido em: 12/07/2024
Instituição Proponente:
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2345724

— DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 3 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 3 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Recepção - Submiss ↳ Cronograma - Submissão 3 ↳ Folha de Rosto - Submissão 3 ↳ Informações Básicas do Projeto - Sub ↳ Orçamento - Submissão 3 ↳ Outros - Submissão 3 ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investi ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Just ↳ Apreciação 3 - Universidade do Estado de ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Recepção - Submiss ↳ Cronograma - Submissão 2 ↳ Folha de Rosto - Submissão 2 ↳ Informações Básicas do Projeto - Sub ↳ Orçamento - Submissão 2 ↳ Outros - Submissão 2 ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investi ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Just ↳ Apreciação 2 - Universidade do Estado de ↳ Projeto Original (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Recepção - Submiss 					

Fonte: Plataforma Brasil, 2024.