



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



GISÉLIA LIMA DA SILVA

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERVENTIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO TERRITÓRIO DO SISAL**

Serrinha, Bahia

2021

GISÉLIA LIMA DA SILVA

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERVENTIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO TERRITÓRIO DO SISAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social na Área de Concentração Educação, Sociedade e Intervenção.

Orientadora: Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim

Serrinha, Bahia

2021

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Paulo Freire – Campus XI
Maria Claudete Marques Barbosa Estrela
Bibliotecária – CRB 5-806

S586 Silva, Gisélia Lima da

Práticas de avaliação da aprendizagem: perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da educação profissional integrada ao ensino médio de uma escola pública no território do sisal. Serrinha, 2021.
154f. il.:

Orientadora: Ivonete Barreto de Amorim

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia.
Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social.
Campus XI.

1. Ensino Profissional 2. Aprendizagem - Avaliação. 3. Ensino médio - Território do Sisal. I. Amorim, Ivonete Barreto de. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD – 371.246

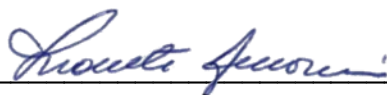
GISÉLIA LIMA DA SILVA

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERVENTIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO TERRITÓRIO DO SISAL**

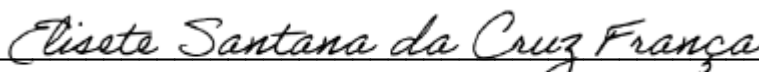
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia Campus XI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social.

Aprovada em 27 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim
Orientadora (UNEB)



Profa. Dra. Elisete Santana da Cruz França
Membro Externo (FVC)



Profa. Dra. Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Membro Interno (UNEB)

Àqueles que perderam a esperança:

A fé é o fundamento da esperança, é uma certeza a respeito do que não se vê (Hebreus 11, 1).

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida.

Aos meus pais José Tertuliano da Silva e Delzita Almerinda Lima Silva, autores da minha vida.

Ao meu esposo Cleriston Júlio Rios Lima, meu companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos Sarah Rios Lima, Cleriston Júlio Rios Lima Filho e Cibele Lima da Cruz (filha de coração).

Às minhas irmãs Jandira e Jivonete, pelo amor, cuidado e apoio incondicional.

Aos meus sogros, cunhados e sobrinhos (filhos de coração).

À querida Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim, minha orientadora, pela escuta sensível, pelas sábias e precisas palavras, pelo incentivo e direcionamento nos momentos em que perdi o fio da meada.

À Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Serrinha, Bahia (DEDC – Campus XI), seu corpo de gestores, professores, técnicos e colegas do MPIES, Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, e do EPODS, Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas e Desenvolvimento Social.

Aos professores do MPIES, minha gratidão.

À banca avaliadora, Profa. Dra. Claudia Regina de Oliveira Vaz Torres e Profa. Dra. Elisete Santana da Cruz França, pela acolhida e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do Mestrado, pelos risos, apoio e saberes compartilhados.

A Luciana, Raiane e Diná, por caminharmos de mãos dadas nesta jornada.

À escola (lócus desta pesquisa), à gestão, aos professores e funcionários.

Às colaboradoras desta pesquisa, que, ao construírem o processo de transformação, se auto(trans)formaram e me ajudaram a melhorar minhas práticas pedagógicas.

Aos meus amigos que, com sensibilidade, compreenderam minha ausência.

Às minhas sócias e amigas Elivânia e Cristina, pela força e pelo apoio de sempre.

RESUMO

Compreendendo-se que a formação de jovens estudantes numa escola de educação profissional deve ir além de uma formação técnico-instrumental, isto é, deve visar o desenvolvimento do ser integral por intermédio de uma educação emancipatória, as práticas de avaliação da aprendizagem precisam se configurar num itinerário dialógico-formativo contextualizado e significativo para os envolvidos no processo. Nessa perspectiva, procurou-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal podem ser realizadas na perspectiva dialógica e interventiva? Desse modo, como objetivo geral, buscou-se analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisal, através da ressignificação das práticas avaliativas dos professores dessa instituição. Quanto à fundamentação teórica, as análises ancoraram-se nos estudos de Esteban (2001; 2002), Hoffmann (1998; 2005; 2010), Luckesi (2005; 2006; 2011; 2013), Silva, Hoffmann e Esteban (2003), Romão (2011), Vasconcellos (2008), Ciavatta (2005), Frigotto e Ciavatta (2006), Piolli e Salla (2021), Saviani (2007), Ramos (2008), Freire (1987;1988; 2000; 2001; 2003) e Sacristán (2000), dentre outros teóricos que subsidiaram as discussões, assim como documentos norteadores acerca da Educação Profissional do estado da Bahia. Já a metodologia adotada para esta pesquisa (aprovada pelo Comitê de Ética, sob o CEP – Autorização nº 4.388.788) baseou-se numa abordagem qualitativa com pressupostos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ; FREITAS, 2015), tendo como instrumentos de coleta das informações as entrevistas semiestruturadas e o questionário diagnóstico, conforme proposições de Bardin (2011). As narrativas das colaboradoras da pesquisa revelaram que na escola há uma predominância de práticas avaliativas com fins classificatórios, fomentadas por concepções técnico-instrumentalistas de ensino, mas revelaram também perspectivas e disposição para a transformação dessas práticas a partir de um engajamento coletivo. Assim, foi implementada a formação continuada em serviço através dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, processo que será renovado anualmente, de modo progressivo, com temáticas contextualizadas e oriundas da escuta sensível aos docentes.

Palavras-chave: práticas de avaliação da aprendizagem; Educação Profissional; Ensino Médio; Território do Sisal.

ABSTRACT

Understanding that the training of young students in a professional education school must go beyond technical-instrumental training, that is, it must aim at the development of the integral being through an emancipatory education, learning assessment practices need to be configured in a dialogic-formative itinerary that is contextualized and meaningful for those involved in the process. From this perspective, we sought to answer the following research question: How can learning assessment practices in Vocational Education Integrated to a public High School in the Territory of Sisal be carried out in a dialogic and interventional perspective? Thus, as a general objective, we sought to analyze the results of the learning evaluations and the possibilities of intervention in the evaluation process of a Vocational Education school in the Territory of Sisal, through the redefinition of the evaluation practices of the teachers of this institution. As for the theoretical foundation, the analyzes were based on studies by Esteban (2001; 2002), Hoffmann (1998; 2005; 2010), Luckesi (2005; 2006; 2011; 2013), Silva, Hoffmann and Esteban (2003), Romão (2011), Vasconcellos (2008), Ciavatta (2005), Frigotto and Ciavatta (2006), Piolli and Salla (2021), Saviani (2007), Ramos (2008), Freire (1987; 1988; 2000; 2001; 2003) and Sacristán (2000), among other theorists who supported the discussions, as well as guiding documents about Professional Education in the state of Bahia. The methodology adopted for this research (approved by the Ethics Committee, under the CEP – Authorization No. 4.388.788) was based on a qualitative approach with methodological assumptions from the Investigative-Formative Dialogical Circles (HENZ; FREITAS, 2015), having as instruments semi-structured interviews and the diagnostic questionnaire that were used to collect information, as proposed by Bardin (2011). The narratives of the research collaborators revealed that at school there is a predominance of evaluative practices with classification purposes, fostered by technical-instrumentalist conceptions of teaching, but they also revealed perspectives and willingness to transform these practices from a collective engagement. Thus, continuing in-service training was implemented through Investigative-Formative Dialogical Circles, a process that will be renewed annually, progressively, with contextualized themes arising from sensitive listening to teachers.

Keywords: learning assessment practices; Professional Education; High School; Territory of Sisal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Questionário Diagnóstico: Pesquisa, 2021	26
Figura 2 – Questionário Diagnóstico: Pesquisa, 2021	28
Figura 3 – Questionário Diagnóstico: Pesquisa, 2021	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das colaboradoras da pesquisa.....	25
Quadro 2 – Questionário Diagnóstico.....	28
Quadro 3 – Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos	33
Quadro 4 – Estrutura do TCC	36

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EPODS	Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NTE	Núcleo Territorial de Educação
MPIES	Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social
PEE	Plano Estadual de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional
SUPROT	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Implicação com o objeto de investigação	13
1.2 Conhecendo o contexto da investigação	15
1.3 Questão norteadora	17
1.3.1 Questões de pesquisa.....	17
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Objetivos específicos.....	18
1.5 Percurso teórico-metodológico	18
1.6 Estruturação do trabalho	19
2 CAMINHO METODOLÓGICO	21
2.1 Pesquisa de intervenção no Mestrado Profissional	21
2.2 Lócus, procedimentos e sujeitos da pesquisa	22
2.3 Questionário diagnóstico	24
2.3.1 Procedimento diagnóstico	24
2.4 Entrevista semiestruturada	29
2.5 Observação participante.....	30
2.6 Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.....	31
2.7 Análise das informações	37
3 ARTIGOS	39
PRÁTICAS AVALIATIVAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	39
O DESAFIO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS VINCADAS NA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	64
CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	87

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	130
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	131
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	133
Apêndice C – Projeto de Intervenção	134
Apêndice D – Plano de Ensino.....	143
ANEXOS	146
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP	147
Anexo B – Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS	152

1 INTRODUÇÃO

A metáfora do rio que inicia sua trajetória a partir de uma nascente, de aparência frágil, pequena, de pouca visibilidade, porém viva e pulsante, que vai ganhando espaço e longitude ao contornar ou obstruir os obstáculos que se apresentam no seu curso, tornando-se um rio e alcançando o mar, seria, talvez, uma boa analogia do processo de ingresso de crianças na escola e da finalidade primaz da educação escolar. Olhos brilhantes e desejosos de descobertas e conquistas, curiosidade pulsante e vontade de avançar cada vez mais no mundo de saberes e sabores a serem desbravados e experimentados. No entanto, observa-se que, com o passar do tempo, conforme avançam nas experiências e interferências internas e externas, considerando a percepção construída ao longo do processo e a forma com que aprenderam a lidar com os obstáculos (enfrentando-os ou esbarrando-se neles), nem todos esses alunos conseguem chegar ao Ensino Médio, sendo que uma parcela ainda menor conclui essa etapa com maestria¹, para, adiante, aventurar-se no mar de possibilidades e oportunidades.

Sem dúvidas, são muitos os fatores que concorrem para esse triste quadro. Dentre eles, supõe-se, aqui, que a forma como se processa a avaliação da aprendizagem na escola tem favorecido o raso desenvolvimento de muitos estudantes, ou até mesmo a sua exclusão do percurso. Essas reflexões vêm sendo tecidas pela pesquisadora, como profissional diretamente vinculada ao contexto escolar, na função de coordenadora pedagógica, em contributo com as retrospectivas que tem feito acerca da caminhada nesse espaço, desde a condição de estudante até o exercício da referida profissão. Esse exercício analítico e empático a respeito das suas implicações com o outro, o meio em que vive e os fenômenos que emergem dessa relação é propulsor de transformação, como sabiamente afirmou Paulo Freire (2000, p. 40): “[...] a consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser de intervir no mundo e não só a ele se adaptar.”

¹ Pesquisa mostra que 11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola básica em 2018 (IBGE, 2019).

1.1 Implicação com o objeto de investigação

Considerando a trajetória estudantil desta pesquisadora e sua mais remota relação com o objeto investigado, pontua-se que, do seu ingresso na escola pública às vésperas da década de 1980, e a passagem nesse espaço/tempo, até a conclusão do 1º grau², não se ouvia o termo “avaliação” para designar (i) ato ou efeito de avaliar(-se) ou (ii) apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém (MICHAELIS, 2020). Em outras palavras, naquele cotidiano escolar, a ideia de avaliação hoje amplamente utilizada, discutida e defendida nos atuais espaços escolares, acadêmicos e científicos, não era tão evidente. Aliás, pouco se escutava essa palavra ressoar nos lábios das saudosas professoras primárias que preencheram o universo estudantil da pesquisadora que apresenta este trabalho. Todavia, o termo “prova” era enfaticamente pronunciado pelos mestres e dolorosamente potencializado na abstração dos alunos. Para o alívio desses pequenos indivíduos, essa palavra e todo o poder que ela gerava só entravam em ação em períodos estanques de sua vida estudantil, mas sempre causando profundos traumas para alguns deles.

Como uma luz que se descobre ao sair da caverna, em alusão ao Mito da Caverna de Platão (CHAUÍ, 2002), aos poucos essa realidade foi se descortinando, por meio dos estudos iniciados na formação em Magistério, do contato com as obras de Didática, Metodologias de Ensino e acerca das reflexões capitaneadas pelos professores daquele curso, além dos experimentos realizados durante o estágio supervisionado e nas salas de aula – após a aprovação num concurso público municipal para o cargo de professora das primeiras séries –, bem como pela entrada no curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, em Serrinha. Durante todo esse trajeto, o desejo de aprofundar o conhecimento e repensar o processo de avaliar na escola, a partir da própria práxis, cresceu e fecundou nas escolhas e ações desta pesquisadora.

Além disso, vale mencionar que muitas foram as vivências no ambiente escolar: como professora da educação básica, nos anos iniciais e finais do Ensino

² Nomenclatura utilizada para definir os níveis de ensino, conforme a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Fundamental e no Ensino Médio, além da atuação nas extintas turmas de Magistério (formação obtida na conclusão do antigo 2º grau, como já mencionado) na rede pública municipal, desde meados da década de 1990, com ingresso na rede estadual há uma década, através de concurso público, na função de coordenadora pedagógica – um momento ímpar na carreira profissional, pelos desafios enfrentados como coordenadora itinerante da antiga 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC 12), hoje Núcleo Territorial de Educação (NTE 04), acompanhando, monitorando e subsidiando espaços formativos para os professores e gestores de diferentes unidades escolares do Território do Sisal e, posteriormente, lotada numa dessas escolas, ofertante da modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Todas essas experiências possibilitaram lançar um olhar mais apurado frente ao cotidiano pedagógico das escolas e do seu entorno, provocando indagações diante de problemas recorrentes que, aparentemente, se deslocavam para o campo do conformismo, por se apresentarem complexos demais para serem resolvidos em um tempo-espaço pedagógico relativamente engessado por um currículo formatado, definido verticalmente.

Nesse percurso, já na condição de coordenadora pedagógica de uma escola pública de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, da rede estadual, emergiram inquietações diante da não consolidação de conhecimentos básicos, em Língua Portuguesa e Matemática e do baixo rendimento nesses componentes curriculares (SEC, 2021) por parte de alguns estudantes de turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, problema que pode repercutir no desempenho em outras áreas do conhecimento e, possivelmente, nas avaliações sistêmicas, uma vez que são pré-requisitos para o nível em que os estudantes se encontram. Diante desse cenário, a necessidade de investigar criteriosamente essa situação tornou-se um caminho de estudo e pesquisa, um meio de verificar as práticas e concepções de avaliação que orientam o trabalho docente e a escolha, construção e aplicação de instrumentos avaliativos, bem como o trabalho com os resultados espelhados nas atividades aplicadas e a utilização destes para o planejamento e replanejamento das ações pedagógicas, visando contribuir para a consolidação de conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das disciplinas técnicas, e para a formação integral, como se almeja na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

1.2 Conhecendo o contexto da investigação

A priori, cabe mencionar, para que o leitor conheça o terreno onde o problema estudado se manifesta, algumas características desse lócus de pesquisa. O Centro Territorial de Educação Profissional é composto por 860³ estudantes, sendo 615 de alunos matriculados na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) e 245 de alunos da Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB). São jovens e adultos oriundos da zona urbana, rural e, alguns, de cidades circunvizinhas.

O Centro Territorial de Educação Profissional está localizado no Território de Identidade do Sisal⁴, que, situado na porção norte do estado da Bahia, é constituído de 20 municípios (BRASIL, 2015): Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Sua população tem maior concentração na zona rural, 63% (IBGE, 2001), sendo que a zona urbana representa apenas 37%.

Em relação aos indicadores, podem ser destacados estes: Taxa de Emprego Formal – 10,4%; Participação dos setores na atividade econômica no Produto Interno Bruto (PIB) 2016 – 8,3% em Agropecuária, 13,2% na Indústria, 78,5% em Serviços; Participação no PIB da Bahia – 2,1%; Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (2010) – 25,2%; População com Ensino Fundamental e Médio incompleto corresponde – 56.218; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – 0,5%, inferior à média nacional (SEC, 2020).

Para além de uma divisão geográfica, a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) apresenta a seguinte definição de território:

[...] espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a

³ Dados de matrícula do ano de 2020, colhidos no Sistema de Gestão Escolar (SGE), através da escola.

⁴ Definição dada pelo Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010: “Art. 1º, § 1º – Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial” (BRASIL, 2010, s. p.).

cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (MDA/SDT, 2005, p. 7).

Essa perspectiva ressalta a amplitude e profundidade do termo território, referendando caracteres geográficos, culturais, econômicos e sociais, bem como as interfaces e relações entre esses aspectos. Outrossim, a compreensão desse conceito sistêmico fortalece a ideia de pertencimento, o sentimento identitário de comunidade, tão necessário na relação com o espaço e com o outro. Nesse viés, é primaz o registro de recortes importantes da história de resistência desse território, suas potencialidades e conquistas como forma de demarcar pontos ancoradouros para este trabalho.

Dentre os cinco primeiros Territórios da Bahia definidos pela SDT, destacava-se o Território do Sisal, pela sua história de luta impulsionada pelos movimentos e organizações sociais em prol dos direitos dos trabalhadores rurais/agricultores, cuja cultura predominante se concentrava no cultivo, beneficiamento e comercialização do sisal (CODES SISAL, 2010). Dentre os marcos relevantes, destacam-se os seguintes: a mobilização de camponeses na Bahia, em 1979; o Movimento dos Mutilados do Sisal (vitimados durante o processo de desfibramento do sisal); o Movimento Cidadania em Ação, em prol da transparência na administração pública; a Luta contra o trabalho Infantil no início da década de 1990 e a implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no final dessa década; o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e a criação da Cooperativa de Artesanato Fibras do Sertão (COOPERAFIS) por mulheres artesãs; a fundação das cooperativas de crédito e a União das Cooperativas de Agricultura Familiar e Economia Solidária – oriundas de discussões acerca das políticas públicas e da atuação de representantes civis (CODES SISAL, 2010).

Esses e tantos outros fatos não abordados nesse documento demarcam a característica da população de fibra, predominantemente rural, que compõe esse território, e revelam a necessidade de considerar e inserir esse arcabouço histórico-cultural no planejamento escolar, a fim de aproximá-lo cada vez mais do contexto estudantil, promovendo uma aprendizagem significativa que reverbere numa formação integral, em que o conhecimento técnico esteja fortemente vinculado aos saberes práticos, comprometido com o desenvolvimento local. Além disso, pode

favorecer um alargamento da visão sobre o mundo exterior, visto que “[...] os dramas das nações são muito mais visíveis através do território, o qual revela as contradições muito mais fortemente do que qualquer outra instância da sociedade” (SANTOS, 2000, p. 21).

Não obstante, o Plano Estadual de Educação da Bahia – instituído pela Lei nº 13.559, de maio de 2016 – apresenta as diretrizes, metas e estratégias para todas as modalidades de ensino, vigente para o decênio 2016/2026, no que concerne à Educação Profissional. Nesse contexto, cabe destacar a Estratégia 11,4 contida na Meta 11:

[...] reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, com destaque para as peculiaridades do campo e da cidade, da cultura local e da identidade territorial, no acesso e permanência na Educação Profissional Técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Educação Básica (BAHIA, 2016b, p. 28).

Diante do enunciado, fica evidente que o fazer pedagógico precisa se pautar nessas premissas, comprometendo-se com a diminuição das desigualdades que ferem a dignidade da vida humana. Portanto, é necessário refletir também acerca da negação desse direito nas ações cotidianas da escola, inclusive nas práticas avaliativas.

1.3 Questão norteadora

Considerando os aspectos apresentados, buscou-se empreender uma pesquisa acerca da seguinte questão norteadora de pesquisa: Como as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal podem ser realizadas na perspectiva dialógica e interventiva?

1.3.1 Questões de pesquisa

A questão norteadora desdobrou-se nas seguintes questões de pesquisa: (i) Como ocorrem as interlocuções entre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio? (ii) Como os docentes lidam com os desafios na aprendizagem, tendo como

base suas concepções avaliativas? (iii) De que forma os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos reverberaram nas práticas de avaliação de professores que atuam na educação profissional?

1.4 Objetivos

Como objetivo geral, buscou-se analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisal, por intermédio da ressignificação das práticas avaliativas dos professores.

1.4.1 Objetivos específicos

- Contextualizar as discussões teórico-metodológicas acerca da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e as práticas avaliativas no âmbito de uma escola pública no Território do Sisal;
- Discutir sobre as concepções e desafios das práticas avaliativas de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio;
- Analisar como os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos sobre avaliação da aprendizagem contribuíram para o processo de ressignificação das práticas avaliativas.

1.5 Percurso teórico-metodológico

A articulação metodológica desta investigação ancorou-se na pesquisa qualitativa, de natureza aplicada (prática), processo que se sustenta em estudos teóricos reconhecidos pela academia, visando buscar respostas para os problemas levantados na práxis pedagógica. Portanto, esse tipo de pesquisa possui caráter exequível. No que concerne à fundamentação teórica, estabeleceu-se um diálogo com as contribuições dos seguintes autores: Esteban (2001; 2002), Hoffmann (1998; 2005; 2008; 2010), Luckesi (2005; 2006; 2011; 2013) e Vasconcellos (2008) – acerca da avaliação da aprendizagem –, Romão (2011) – em relação à avaliação dialógica –, Sant’Anna (1995) – sobre os critérios e instrumentos de avaliação –, Freire (1987;

2000; 2003) – sobre a educação emancipatória –, Sacristán (2000) – acerca das questões de currículo e prática pedagógica –, Ciavatta (2005), Frigotto e Ciavatta (2006), Ramos (2008) e Saviani (2007) – em relação à educação profissional, formação integrada, trabalho e condição social –, Piolli e Sala (2021) – sobre a reforma do Ensino Médio – e Henz e Freitas (2015) – acerca dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos. Ademais, contou-se ainda com as proposições de documentos norteadores da Educação Profissional no estado da Bahia.

1.6 Estruturação do trabalho

Visando descrever o processo de planejamento, execução e análise de dados desta pesquisa, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro esta introdução, em que se contextualiza o objeto de estudo, a implicação pessoal e profissional com a temática, as questões de pesquisa, os objetivos, o caminho metodológico e a fundamentação teórica, e o último as considerações finais, momento em que são apresentados os resultados do processo de pesquisa e da análise dos dados coletados, considerando os desafios e limites a serem superados e as perspectivas de continuidade desse processo interventivo na escola lócus desta pesquisa.

No segundo capítulo, ao descrever o caminho metodológico percorrido, explicita-se todo o trajeto desenhado para o trabalho de abordagem qualitativa, discorrendo sobre as estratégias de coleta das informações como o questionário diagnóstico, a entrevista semiestruturada, o perfil das colaboradoras da pesquisa, o quadro com a estrutura do projeto de intervenção e o quadro com a estrutura deste TCC, além das informações sobre os procedimentos de análise.

Já no terceiro capítulo, desenvolve-se, por meio de três artigos, diversas questões referentes à pesquisa empreendida. No primeiro artigo, intitulado “Práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: fundamentos e pressupostos teóricos”, trata-se das práticas de avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, efetivadas numa escola pertencente a essa rede de ensino e localizada no Território do Sisal, com a finalidade de analisar como ocorrem as interlocuções entre os pressupostos teóricos e as práticas avaliativas da aprendizagem na Educação

Profissional Integrada ao Ensino Médio. Quanto ao segundo artigo, “O desafio de práticas avaliativas vincadas na aprendizagem dialógica e contextualizada de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, discute-se acerca das concepções e desafios das práticas avaliativas de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e sobre as normativas que estruturam essa modalidade, observando como esses sujeitos lidam com esses entraves. Por fim, no terceiro e último artigo, intitulado “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: ressignificando práticas de avaliação da aprendizagem”, propõe-se uma análise sobre o itinerário de uma pesquisa interventiva, demanda evidenciada nas narrativas das colaboradoras da pesquisa durante a entrevista semiestruturada, bem como durante a escuta sensível realizada no primeiro círculo, apresentando o processo de construção dialogada das reflexões acerca das práticas avaliativas sob o olhar teórico dos diversos autores que dão sustentáculo a este estudo, em atenção aos desafios a serem superados e aos resultados embrionados neste trajeto.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Sabe-se que a produção de pesquisa científica exige postura, ações e tomada de decisões criteriosas, que possibilitem a verificabilidade do achado no processo de investigação, o que requer a utilização do método científico. Nessa perspectiva, Gil (2008, p. 8) define método como um “[...] conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”, dando suporte e direcionamento sistemático, preciso ao processo investigativo, a partir das concepções teóricas da abordagem que o fundamenta, desvelando conceitos prévios, rasos, incipientes, fragmentados, e/ou até mesmo dolosos que circundam o objeto.

De posse dessas premissas, o percurso metodológico concebido neste trabalho buscou embasamento na pesquisa qualitativa, de natureza aplicada (prática), processo que se sustenta em estudos teóricos reconhecidos pela academia. Visando encontrar respostas para os problemas levantados na práxis pedagógica, esse tipo de pesquisa possui, portanto, caráter exequível, tendo “[...] como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27).

Assim, o trajeto investigativo que ora se apresenta demandou pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de natureza exploratória. Segundo Gil (2008, p. 27), as pesquisas de natureza exploratória têm “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, visando “[...] a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Geralmente, esse tipo de pesquisa alia-se a um “[...] levantamento bibliográfico e documental” (GIL, 2008, p. 27), como desenvolvido neste trabalho, pois, conforme esse teórico, ambas as pesquisas têm como vantagem o acesso a um leque de materiais consolidados sobre a temática em questão, indiretamente, num tempo e espaço possível – a diferença está na natureza das fontes.

2.1 Pesquisa de intervenção no Mestrado Profissional

No Mestrado Profissional, a pesquisa de intervenção ganha um sentido relevante, pois, segundo Pereira (2019, p. 19, 35), além de qualificar a prática profissional, gera um resultado que tende a proporcionar melhorias substanciais

na atuação dos colaboradores da pesquisa. Ainda segundo o autor, essa modalidade de investigação tem como objetivo “[...] a produção de conhecimentos implicados” (PEREIRA, 2019, p. 19, 35) com as experiências dos indivíduos, da escola e do seu entorno.

2.2 Lócus, procedimentos e sujeitos da pesquisa

A operacionalização desta pesquisa organizou-se a partir da análise do objeto (práticas de avaliação da aprendizagem) no contexto de uma escola pública estadual ofertante da modalidade Ensino Médio com Educação Profissional, para estudantes da zona urbana e rural de um município localizado no Território do Sisal. As colaboradoras da pesquisa foram duas professoras de Língua Portuguesa/Redação, uma professora de Matemática e uma coordenadora pedagógica, identificadas aqui com pseudônimos indicados por elas próprias: Água-Marinha, Esmeralda, Pedra de Rio e Diamante. Todas são integrantes do quadro efetivo da rede estadual baiana, lotadas na referida unidade de ensino, sendo que as docentes lecionam nas turmas do 2º ano dos cursos técnicos diurno. Essa escolha se deu através do acompanhamento das práticas desses professores, das observações e reflexões, análises de resultados de rendimentos estudantis nos espaços das Atividades Complementares (AC) e outras reuniões pedagógicas, das angústias reveladas por esses indivíduos quanto à falta de aprendizagem de conhecimentos básicos pelos estudantes, bem como durante as escutas sensíveis às turmas nas etapas de pré-conselho (a cada unidade didática) e em outras situações no cotidiano da escola.

Em muitos desses momentos e durante algumas devolutivas de atividades avaliativas e de seus respectivos resultados, partilhados em reuniões com o coletivo dos professores, de maneira mais frequente durante as Atividades Complementares (AC), percebeu-se que muitos conhecimentos fundamentais da área de Língua Portuguesa e Matemática não consolidados nos anos anteriores ao Ensino Médio, no campo da comunicação e do pensamento (como produção e interpretação da linguagem escrita, pictográfica, verbal, representações matemáticas), repercutem na dificuldade de aquisição de outros saberes, em outras áreas do conhecimento, inclusive àqueles relacionados à formação técnica – uma das finalidades da

Educação Profissional.

Ademais, para a realização desta investigação, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), órgão responsável pelo controle social em pesquisa, que tem por finalidade avaliar e monitorar o comprometimento ético dos projetos de pesquisas que envolvem seres humanos, no intuito de resguardar a integridade dos participantes, como prescreve a Resolução CNS/MS nº 196/1996. Em resposta, o Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.388.788, sob o CAAE nº 39567820.9.0000.0057, aprovou a realização da pesquisa em 10 de novembro de 2020. Nesse sentido, foram observadas as orientações prescritas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, para a realização das entrevistas e da aplicação do questionário diagnóstico, via plataforma digital.

Não obstante, os docentes foram informados sobre a importância da investigação, assim como de seu objetivo principal. Na sequência, após a exposição desses objetivos, como condição básica, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) em duas vias, o qual foi devidamente assinado, ficando uma via na posse do docente e a outra na posse desta pesquisadora. Cabe, ainda, destacar que a autorização da direção da escola foi condição primaz para o desenvolvimento de todo o trabalho. No mais, é oportuno ressaltar que o sigilo da identidade dos participantes foi preservado, assim como do local de atuação dos docentes.

Ademais, o participante foi informado sobre a possibilidade de desistência de colaboração com estudo a qualquer momento, caso sentisse tal vontade durante o percurso. Nesse sentido, a postura ética, científica e humana do pesquisador e sua empatia em relação ao outro se constituem em critérios basilares para o alcance de resultados confiáveis, uma vez que “[...] a pesquisa de intervenção em educação deve assumir a intencionalidade crítica e emancipatória, para que tenha o efeito desejado, qual seja, o de operar mudanças qualitativas na vida dos sujeitos” (PEREIRA, 2019, p. 21). Para tal, as técnicas e os instrumentos escolhidos foram os seguintes: questionário diagnóstico, entrevista semiestruturada, observação participante e projeto de intervenção configurado nos encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

2.3 Questionário diagnóstico

No intuito de coletar informações preliminares, escolheu-se o questionário diagnóstico como método diagnóstico. Nessa perspectiva, a fim de se obter uma visão geral sobre a situação, esse diagnóstico foi norteador no processo de elaboração do projeto de intervenção, com base nas expectativas e desejos das colaboradoras da pesquisa. Esse composto de questões pretendeu abarcar dados como conhecimentos sobre o assunto e outros que se localizavam também no campo da subjetividade, dos comportamentos, das idiossincrasias, ou seja, daquilo que é particular a cada indivíduo (GIL, 2008, p. 121). É importante salientar que esse instrumento oferece algumas vantagens que favorecem sua execução de forma remota, visto que “[...] possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”, permitindo “[...] que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente” (GIL, 2008, p. 122). Vale informar, ainda, que a estratégia de coleta de dados por meio dos demais instrumentos e a realização de outras ações se adequaram às exigências impostas pela situação de saúde pública já mencionada.

2.3.1 Procedimento diagnóstico

Antes de proceder à coleta de dados via questionário diagnóstico, houve um diálogo preliminar com as docentes e uma coordenadora pedagógica da escola, seguindo os protocolos de segurança indicados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) referentes à COVID-19. Desse modo, esse primeiro encontro virtual via Google Meet – em atenção às orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 (BRASIL, 2020b), assim como das observações efetivadas durante esses procedimentos – serviu para explicar o objetivo do projeto e o eixo motivador da pesquisa (retomou-se, de forma breve, inquietações apresentadas pelo grupo de professores da escola durante a realização das Atividades Complementares acerca do baixo rendimento dos estudantes, do planejamento e dos instrumentos avaliativos desenvolvidos na escola). Além disso, algumas

decisões acerca da estrutura dos próximos encontros foram acordadas nesse primeiro momento, considerando as possíveis datas e a duração dos encontros, através de diálogos construídos coletivamente.

Em seguida, realizou-se o convite para a participação no projeto, quando, então, se encaminhou, após a confirmação de participação de todas as colaboradoras, a cada uma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), via endereço eletrônico, o qual foi devolvido por elas, devidamente preenchido e assinado, combinando no final uma data para o envio do questionário diagnóstico. Com essas autorizações em mãos, seguiu-se para o procedimento de coleta de dados através do envio do questionário diagnóstico via Google Forms, para cada uma das colaboradoras da pesquisa, o qual continha uma breve explicação acerca do instrumento e um convite para seu respectivo preenchimento.

Esse instrumento de coleta de dados possibilitou a caracterização do perfil das colaboradoras deste trabalho, conforme quadro abaixo, as quais serão apresentadas nesta escrita com os pseudônimos de Água-Marinha, Esmeralda, Pedra de Rio e Diamante – escolha feita por elas próprias, pela composição e sentido que esses elementos lhes traduzem e não pelo valor comercial que essas pedras apresentam no mercado –, em atendimento às questões éticas sinalizadas no TCLE, a fim de manter o sigilo e respeitar o anonimato das referidas colaboradoras.

Quadro 1 – Perfil das colaboradoras da pesquisa

Nome	Formação	Tempo de experiência na função	Tempo de experiência na UE	Componentes Curriculares/ Atuação
Água-Marinha	Graduação em Letras/Inglês com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	41 anos de docência	1 ano	Língua Portuguesa e Redação
Esmeralda	Graduação em Letras/Espanhol com Especialização em Linguística e Ensino de Línguas.	4 anos de docência	2 anos	Língua Portuguesa e Redação
Pedra de Rio	Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Engenharia Agrônoma; Mestrado em Modelagem da terra e do Ambiente	11 anos de docência	2 anos	Matemática

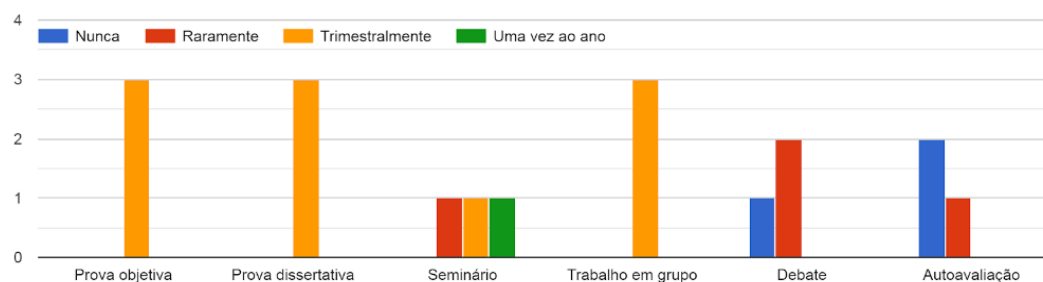
Diamante	Graduação em Pedagogia e em Letras/Inglês Especialização em Gestão de Pessoas e Gestão Educacional	14 anos de coordenação pedagógica	1 ano	Coordenação Pedagógica
----------	---	-----------------------------------	-------	------------------------

Fonte: Elaborada pela autora/ 2021

Ao indagar sobre os instrumentos avaliativos mais utilizados, as respondentes revelaram a utilização de, ao menos, três instrumentos diferenciados, sendo que a prova objetiva e a dissertativa se destacaram com uma frequência maior na resposta de todas as participantes, de acordo com a ilustração a seguir:

Figura 1 – Questionário Diagnóstico: Pesquisa, 2021

Instrumentos avaliativos e frequência de uso:



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Interessante observar que, dentre os instrumentos avaliativos mais adotados, as provas objetivas e dissertativas alcançaram os maiores índices em relação ao debate e à autoavaliação, que possuem um valor significativo para uma avaliação mais formativa, participativa, democrática e autocrítica. Nesse viés, há que se investigar a fundo o motivo para essas escolhas e predileção, em detrimento de tantas outras formas de avaliar a aprendizagem, identificando se o motivo tem relação com o sistema de avaliação da escola ou se parte de uma livre decisão de cada uma delas, ou, ainda, se está relacionado à limitação do número de opções apresentadas nessa questão.

No item seguinte – “Outros (gentileza especificar e indicar a frequência em que se realiza)”, as colaboradoras responderam da seguinte maneira: trabalho em dupla (trimestralmente) (Água-Marinha, 2021); avaliação diagnóstica e relato escrito (no início do ano), observação (diariamente) e minitestes (trimestralmente) (Pedra de Rio, 2021); oficinas práticas (mensalmente) e jogos (semestralmente) (Esmeralda, 2021). Por meio dessas respostas, pode-se perceber que a última hipótese

levantada quanto ao resultado da questão anterior ganha sentido, uma vez que aqui amplia-se a possibilidade de avaliar através de outros mecanismos e estratégias.

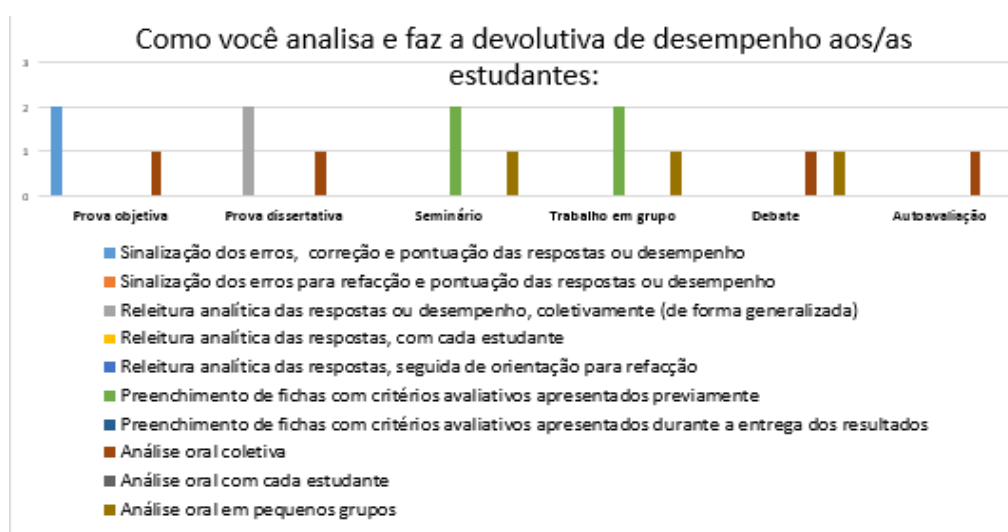
Ao fazer o levantamento de como as colaboradoras analisam e fazem a devolutiva de desempenho aos estudantes, sobre cada instrumento adotado por elas, verificou-se que na aplicação de prova objetiva todas costumam sinalizar os erros, corrigir e pontuar as respostas ou o desempenho dos estudantes e, exceto uma, analisar o respectivo instrumento de forma coletiva. Já na aplicação de prova dissertativa, todas afirmaram fazer releitura analítica das respostas ou do desempenho, coletivamente (de forma generalizada); apenas duas afirmaram fazer a análise coletiva após sua aplicação. Ao realizarem seminário e trabalho em grupo, de forma unânime, todas elas solicitam aos estudantes o preenchimento de fichas com critérios avaliativos apresentados previamente, mas somente duas fazem a análise da apresentação dos estudantes em pequenos grupos. Duas professoras afirmaram fazer análise oral coletiva e em pequenos grupos durante a prática do debate em sala de aula. Em relação à autoavaliação para os estudantes, apenas duas professoras disseram fazer análise oral coletiva desse instrumento, enquanto que a última se absteve de responder a esse item. É interessante observar que as respostas dadas a essa indagação deixam transparecer o esforço das professoras em ir além da tradicional prática de receber atividades, corrigir, sinalizar os erros e encerrar o processo. Todavia, infere-se que há uma necessidade de sistematizar essa etapa avaliativa de maneira que os dados coletados nas avaliações favoreçam cada vez mais a ação-reflexão-ação, tanto para as docentes quanto para os discentes, favorecendo a transformação.

Quando instigadas a pensar sobre outros instrumentos avaliativos, indicando como fazem a devolutiva do desempenho estudantil, observou-se que no trabalho em dupla há a sinalização dos erros, correção e pontuação do trabalho; na avaliação diagnóstica acontece a correção coletiva; no relato escrito, os erros são indicados para refacção; quanto à observação, ocorre durante as aulas, verificando a participação, interesse e entendimento do assunto; no miniteste, por sua vez, é realizada a análise oral coletiva; a conversa individual com estudantes para monitorar os problemas de desempenho no meio da unidade também surgiu como resposta.

Na mesma linha de raciocínio, é possível perceber que existe empenho e

busca na realização da avaliação diversificada, visando favorecer uma visão mais detalhada do desempenho, das dificuldades e dos talentos potenciais dos estudantes, contudo esse processo ainda carece de uma clara definição dos critérios, que devem ser apresentados de modo mais sistematizado, no intuito de mapear o processo investigativo e possibilitar o monitoramento gradual e a tomada de decisão a cada demanda que possa emergir.

Figura 2 – Questionário Diagnóstico: Pesquisa, 2021



Fonte: Elaborada pela autora/ 2021

Dos instrumentos elencados anteriormente, acerca de sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia e criticidade, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 2 – Questionário Diagnóstico

Colaboradora	Instrumento/Justificativa
Esmeralda	Trabalho em grupo: a pesquisa com diversos autores contribui para o desenvolvimento da autonomia e criticidade, pois o aluno será capaz de diferenciar o que é mais interessante, útil, além de trocar ideias com os colegas e professores.
Água-Marinha	Prova dissertativa: possibilita ao aluno a liberdade para expor suas ideias e o nível de conhecimentos adquirido. Seminários: o aluno pode emitir sua opinião de forma crítica e autônoma. Trabalho em grupo: contribui para a autonomia da liderança em grupo, favorece a distribuição das atividades de forma justa, exercita a aceitação de ideias diferentes da sua, bem como o desenvolvimento do espírito de equipe.
Pedra de Rio	Trabalho e oficinas práticas: fazem com que o aluno exerça maior protagonismo.

Fonte: Elaborada pela autora, 2021

No penúltimo item referente à forma como são selecionados os conteúdos dos conhecimentos, duas colaboradoras informaram o uso da ementa dos cursos técnicos, considerando as lacunas de aprendizagem identificadas na avaliação

diagnóstica inicial, sendo que uma delas sinalizou essa última alternativa, como é possível verificar na ilustração a seguir:

Figura 3 – Questionário Diagnóstico: Pesquisa, 2021



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

No último item, ao abrir espaço para o registro de outros meios, a primeira professora mencionou os materiais de apoio fornecidos pela SEC; a segunda, os conteúdos relacionados a algum acontecimento de relevância, ocorrido no meio onde o aluno vive, para reflexão e possíveis melhorias; e a terceira, os projetos escolares definidos pelo corpo docente da escola. Pode-se inferir que há um posicionamento claro de cada uma das colaboradoras: a primeira demonstra uma receptividade a orientações oriundas do órgão superior, mas também um olhar atento ao contexto, às demandas locais e às decisões coletivas, contudo percebe a necessidade de um planejamento mais sistematizado das práticas avaliativas, garantindo a realização de diagnósticos frequentes e não esporádicos, como se percebeu em algumas respostas anteriores, critérios mais claros para cada instrumento ou ação, bem como monitoramento por meio de registros processuais.

2.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento de coleta de dados adotado neste estudo. Segundo Gil (2008, p. 109), essa técnica “[...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” Por seu caráter flexível, tornou-se uma das técnicas de investigação mais utilizadas nas pesquisas, propiciando, em parte, o desenvolvimento das ciências sociais (GIL, 2008, p. 109). Considerando

especificamente o formato definido para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada tem como vantagem a abordagem da temática sem amarras às questões preestabelecidas, possibilitando lançar mão também de dados colhidos na observação participante, informações subliminares (MINAYO, 2009).

Para o trabalho que ora se apresenta, o roteiro da entrevista (APÊNDICE B) foi elaborado a partir dos objetivos específicos já elencados e da fundamentação teórica selecionada. Vale ressaltar que as docentes e a coordenadora pedagógica assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE A) logo após a apresentação e explicação da pesquisadora acerca da importância desse documento, no sentido de assegurar os direitos e deveres de cada um, bem como de garantir a confidencialidade dos seus dados em todas as etapas do projeto.

2.5 Observação participante

A observação participante revelou-se um relevante e necessário passo neste percurso investigativo, principalmente por ser um importante mecanismo na pesquisa qualitativa. De acordo com Gil (2008), uma das razões para tal afirmação e seu destaque entre as variadas técnicas é aproximação direta, objetiva, sendo possível realizar essa técnica de duas maneiras:

A observação participante pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação (GIL, 2008, p. 103).

Dentre essas duas categorias descritas por Gil (2008), a primeira é a que espelha o contexto deste trabalho, pelo fato de a pesquisadora estar vinculada profissionalmente ao lócus onde se desenvolve esta investigação. Cabe realçar que a inserção do pesquisador no cotidiano das relações que se estabelecem no lócus da pesquisa, o que poderia soar como empecilho para a precisão na coleta das informações, na verdade, pode ser um contributo, visto que promove uma espécie de continuidade a uma prática já exercida rotineiramente. Inclusive, o processo embrionário das inquietações sobre o problema aqui exposto se deu através das percepções recorrentes, geradoras de inquietações e dúvidas não sanadas no cotidiano do trabalho. No entanto, deve-se salientar que, naquele processo, a observação acontecia de forma espontânea ou aligeirada, necessitando de um

amadurecimento científico, com base em critérios e regras que garantissem a legitimidade do achado, dos resultados.

No contexto deste trabalho, a função desempenhada naquele espaço escolar, lidando com diferentes situações cotidianas que demandam resoluções imediatas e outras que se desdobram nos percalços do trabalho pedagógico, no diálogo semanal com o grupo de professores nos momentos de Atividades Complementares (AC), nas reuniões estudantis e com as famílias, no diálogo com os alunos líderes de classe, muitas questões envolvendo o objeto aqui investigado vinham à tona, mas careciam de uma investigação mais sistematizada. Mesmo identificando-se como membro do ambiente, ao se enveredar na pesquisa acadêmica, por seus fins bem demarcados acerca da atuação naquele cenário, o olhar investigativo tende a preponderar e conduzir as ações. Assim, por meio da observação participante, pode-se perceber o não dito, informações que subjazem nas entrelinhas e que dificilmente seriam visualizadas nas devolutivas dos documentos formais, já que o pesquisador pode registrar essas apreensões da realidade em seu diário, à sua maneira, sem desprezar detalhes, para uma posterior leitura mais aguçada (MINAYO, 2009).

2.6 Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

O Projeto de Intervenção (APÊNDICE C) ancorou-se na metodologia interventiva denominada Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, sob a perspectiva da epistemologia dialética, valorizando as quantidades e a “[...] qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2009, p. 25), por meio do movimento ação-reflexão-ação, no entrelaçamento de vozes, e no exercício da escuta sensível, não blindada ao novo e desafiador.

Sob essa ótica, segundo Freire (1987, p. 11), o “[...] diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta”, sendo que os “[...] dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se.” Assim, ao pensar em suas ações e concepções pedagógicas, e na recepção, rejeição ou indiferença revelada na devolutiva de cada participante, o planejamento e sua efetivação são

transformados, seus instrumentos e procedimentos metodológicos são ressignificados através dos sinais apontados nesses momentos de fala/escuta/tomada de decisão.

Cabe mencionar que a proposta inicial de feitura do projeto de intervenção passou por alterações e ajustes, no propósito de atender às recomendações sanitárias para o controle da propagação do novo Coronavírus, COVID-19 (CORONAVÍRUS BRASIL, 2021). Desse modo, a princípio, planejava-se a realização de modo presencial, todavia, diante das exigências sanitárias, as primeiras etapas desses encontros foram efetivadas de maneira remota, via Plataforma Google Meet, uma vez que esse recurso tecnológico permite uma interação síncrona, em tempo real, com possibilidades de uso de outras ferramentas capazes de contribuir com o desenvolvimento de diferentes procedimentos pedagógicos.

Ainda em relação à metodologia de pesquisa Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, é necessário frisar sua origem, embrionada pela experiência freiriana dos Círculos de Cultura⁵, tendo o diálogo como ponto de partida para a libertação de amarras que dificultam o exercício da autonomia crítica geradora de mudanças. Nesse espaço-tempo, através da exposição, depoimentos, problematização e cooperação, os partícipes vão descobrindo-se e assumindo-se inacabados e em permanente processo de auto(trans)formação. Considerando a relevância desse instrumento, cabe, também, mencionar que a observação dos resultados das avaliações de determinadas turmas da escola onde se desenvolve este trabalho, especificamente no caso das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, expressos no Sistema de Gestão escolar (SGE) (SEC, 2021), bem como através das narrativas dos professores nos encontros de Conselho de Classe após a conclusão de unidades letivas, serviu como mola propulsora para o início desse empreendimento investigativo.

O primeiro diálogo com as professoras, que logo em seguida se envolveram neste caminho de compreensão e intervenção do problema, consistiu, a priori, num momento de sensibilização a partir da projeção de um vídeo intitulado “As pedras em nosso caminho tomam o formato que damos a elas”, momento em que as docentes

⁵ Criado por Paulo Freire, esse método postula a construção do conhecimento por meio do diálogo como exercício democrático e libertador (FREIRE, 1987; 2003).

externaram suas preocupações com o enfrentamento da pandemia, as incertezas acerca do funcionamento da escola, associadas às próprias angústias em relação ao baixo desempenho de muitos estudantes e ao desafio de uma possível retomada das aulas na modalidade remota. Foi um momento privilegiado para escuta, nova análise dos dados do SGE e desabafos diante das constantes tentativas de mudar essa realidade, mas sem aparente progresso. Sendo uma pesquisa aplicada, na qual o projeto é tecido de forma colaborativa por indivíduos que têm estreita relação com o objeto, as professoras sinalizaram o problema da avaliação como pedra no caminho da aprendizagem. Nesse cenário, a avaliação ganhou um significado e as colaboradoras se engajaram nesta proposta, iniciando-se assim um trajeto coletivo e imbricado com suas vivências docentes.

Os encontros seguintes ganharam um tom metafórico, em que o elemento “pedra” estabeleceu frequentes analogias a situações-problemas enfrentadas pelas docentes em suas andanças pedagógicas, imersas no desafio da adaptação imposta pela atual crise sanitária, exigindo novos arranjos educacionais. Por meio da linguagem poética, a priori, as colaboradoras iniciaram, com a pesquisadora, um processo de análise, reflexão e empatia, suscitando, a cada encontro, a temática a ser discutida no círculo dialógico seguinte. Assim, foram realizados seis Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Data/Horário	Local/Meio	Tema/Conteúdo	Objetivo
14/01/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“A pedra no caminho” o “X” da questão: baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática	Analisar o desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática com vistas à construção de uma proposta interventiva
28/01/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho” Por que e para que avalio? Como avalio?	Refletir sobre a prática da avaliação da aprendizagem na escola
11/02/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Ajuntei todas as pedras” Instrumentos de avaliação da aprendizagem	Analisar os instrumentos de avaliação da aprendizagem mais presentes na prática pedagógica, identificando aspectos positivos e fragilidades
18/03/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Pedra sendo / Eu tenho o gosto de fazer no chão” Principais aspectos observados sobre o uso de instrumentos de	Pensar/discutir estratégias que possibilitem a melhoria no tratamento dos instrumentos avaliativos

		avaliação da aprendizagem	
05/04/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas” Elaboração de enunciados e questões de prova	Analisar enunciados e comandos de questões de provas diversas, identificando possíveis falas na elaboração
19/04/2021	Plataforma Google Meet	“Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas” Elaboração de avaliações, aplicação, correção e <i>feedback</i>	Analisar as etapas que compõem a avaliação e a importância de cada etapa

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto de Intervenção (Apêndice C)

O I Círculo Dialógico Investigativo-Formativo foi palco para a análise apurada dos resultados de algumas turmas da escola, descritos no Sistema de Gestão Escolar (SGE) (SEC, 2021). Sob o tema “‘A pedra no caminho’ – o ‘X’ da questão: reconhecimento do diagnóstico de baixo desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática”, buscou-se construir uma proposta interventiva para a superação desse quadro, situação evidenciada no desejo latente das professoras, nas reuniões de AC, ao discutirem sobre os dados de avaliação da aprendizagem efetivadas na escola por elas e registrados no SGE, não de avaliações sistêmicas, bem como nas dificuldades reveladas nas respostas ao questionário diagnóstico acerca da forma como tratar os resultados das avaliações.

Nessa oportunidade de fala, escuta e reflexão, todas as envolvidas se colocaram à disposição para seguir neste caminho de estudo e elaboração de novas estratégias de melhoria. Mas em meio ao entusiasmo e vontade de dar o primeiro passo eram perceptíveis os sentimentos de ansiedade e angústia, até mesmo de certo medo, talvez alimentados pelo clima sombrio em que o mundo estava imerso, o que revelou a necessidade de ampliar essa escuta socioafetiva, sob o olhar de uma profissional da área. Assim, ficou acordado que o encontro seguinte possivelmente teria a presença de uma psicóloga.

Atendendo às expectativas reveladas no encontro anterior, o II Círculo Dialógico Investigativo-Formativo se desenvolveu a partir do tema: “‘Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho’ – Por que e para que avalio? Como avalio?”. Nesse viés, as pedras se referiam, a princípio, aos sentimentos angustiantes, ao momento pandêmico, aos insucessos em algumas empreitadas pedagógicas, e os verbos “remover, remodelar e ressignificar” representavam a possibilidade de, com esforço e tomada de atitude, superar os obstáculos ao longo do processo. Nesse ínterim, a participação voluntária de uma psicóloga foi relevante para o compartilhamento dos sentimentos. Ao final da apresentação dessa

convidada, as participantes disseram se sentir acolhidas, acalentadas e conclamadas a seguirem em frente. Prosseguiu-se com a reflexão sobre a prática de avaliação da aprendizagem que cada uma adotava, buscando respostas para as indagações: Por que e para que avaliar? Como avalio?

No III Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, com a temática “Ajuntei todas as pedras” (inspirada em um verso do poema “Das pedras”, de Cora Coralina), o diálogo se desenrolou em torno dos instrumentos de avaliação da aprendizagem presentes na prática das docentes participantes, assunto já iniciado no encontro anterior.

Já o IV Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, com o tema “Pedra sendo / Eu tenho o gosto de jazer no chão” (versos do poema “A Pedra”, de Manoel de Barros), atendendo à questão suscitada no último círculo, consistiu no levantamento e análise dos principais aspectos observados sobre o uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem adotados pelas professoras, visando a criação de estratégias, coletivamente, que possibilitem a melhoria no tratamento dos instrumentos avaliativos.

Quanto ao V Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, sob a temática “Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas” (versos do poema “Pedra”, de Cecília Meireles), dando continuidade à proposta dialogada no círculo anterior, empreendeu-se uma análise de enunciados e comandos de questões de provas (sistêmicas e escolares). Isso favoreceu uma percepção sobre o cuidado que se deve ter na redação de enunciados e na escolha dos suportes, para que sirvam e auxiliem no entendimento da questão, dentre outros aspectos relacionados a essa prática. Não obstante, as colaboradoras notaram que a ausência de registros sistematizados (além da nota) sobre o desenvolvimento dos estudantes, o mapeamento das dificuldades, a realização de novos diagnósticos, além do costumeiro diagnóstico de início de ano letivo, podem revelar onde “a pedra nasceu”, para que, a partir daí, se possa planejar ações interventivas mais direcionadas ao problema identificado.

Em relação ao VI Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, prosseguindo a partir das proposições levantadas no anterior, inclusive com a mesma temática, por conta da necessidade de ampliar a discussão em torno dos aspectos sinalizados naquele encontro, elencou-se algumas prioridades para embasar ações de melhoria:

planejar as práticas de avaliação da aprendizagem; ter clareza acerca dos objetivos da aprendizagem; formar critérios avaliativos (não necessariamente fixos, padronizados, tendo em vista a diversidade de instrumentos/procedimentos); acompanhar, sistematizar e registrar o avanço de cada estudante; decidir-se por uma avaliação descritiva e não prescritiva. Nesse ínterim, foi agendado um momento à parte, entre a pesquisadora e cada colaboradora, para avaliar a prova autoral – com o propósito de analisar o processo de elaboração, aplicação, correção e *feedback*. O agendamento individual garantiu os cuidados necessários com exposição a terceiros de possíveis falhas no instrumento elaborado pela docente.

Essas experiências compartilhadas reforçam a concepção de que o crescimento coletivo se dá no encontro com os pares, através da troca de experiências e do estudo, não do discurso verticalizado e autoritário, haja vista que o que se busca, “[...] através do diálogo-problematizador, [é] proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo com relação à temática” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 3). Não obstante, a criticidade do “homem-dialógico” lhes permite identificar que a capacidade de produção, criação e transformação é inerente ao homem, mas a condição de alienação pode limitá-lo no exercício dessa capacidade (FREIRE, 1987, 52).

Esse processo dialógico e investigativo encontra-se estruturado em artigos, ilustrado de maneira condensada no Quadro 4. A estrutura do artigo está ancorada nas normativas de TCC do Programa de Mestrado em Intervenção Educativa e Social, o qual possibilita a apresentação em formato de dissertação ou outros (UNEB, 2020). Esse tipo de apresentação possibilitou uma reflexão aprofundada e pontual sobre aspectos relevantes do objeto, de forma progressiva e articulada.

Quadro 4 – Estrutura do TCC

TÍTULO
Práticas de avaliação da aprendizagem no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal
PROBLEMA
Como as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal podem ser realizadas na perspectiva dialógica e interventiva?

OBJETIVO GERAL		
Analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo em uma escola de Educação Profissional no Território do Sisal, por intermédio da ressignificação das práticas avaliativas dos professores.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Contextualizar as discussões teórico-metodológicas acerca da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e as práticas avaliativas no âmbito de uma escola pública no Território do Sisal.	Discutir sobre as concepções e desafios das práticas avaliativas de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.	Analisar como os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos sobre avaliação da aprendizagem contribuíram para o processo de ressignificação das práticas avaliativas.
ARTIGO 1	ARTIGO 2	ARTIGO 3
Práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos	O desafio de práticas avaliativas vinculadas na aprendizagem dialógica e contextualizada de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: Ressignificando práticas de avaliação da aprendizagem
QUESTÕES NORTEADORAS		
Como ocorrem as interlocuções entre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio?	Como os docentes lidam com os desafios na aprendizagem, tendo como base suas concepções avaliativas?	De que forma os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos reverberaram nas práticas de avaliação de professores que atuam na educação profissional?
DESENHOS DE ESTUDO		
Pesquisa Bibliográfica, de natureza exploratória e abordagem qualitativa	Abordagem qualitativa de natureza aplicada	Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE		
Interlocução entre o aporte teórico e os dados parciais das entrevistas semiestruturadas	Categorização das informações por dimensões, com análise e interpretação fundamentadas no referencial teórico	Formação continuada em serviço através da implantação de Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

2.7 Análise das informações

Na abordagem dos dados, na “[...] maneira de aproximação entre a realidade concreta investigada e a análise científica desta” (PEREIRA, 2019, p. 28), consideram-se os aspectos objetivos e subjetivos que permeiam o objeto, o local e o processo onde/em que o fenômeno se manifesta, bem como a interpretação dos significados que lhe são atribuídos pelos colaboradores da pesquisa. As informações

coletadas nas observações participantes, entrevistas semiestruturadas e nos questionários diagnósticos foram tratadas pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir de três etapas: 1) pré-análise – momento em que se dá o contato prévio com os dados, quando se organiza as ideias, com precisão, sistematizando-as para facilitar sua operacionalização analítica e avaliando os documentos (como as entrevistas), no sentido de selecionar o que é necessário, procedendo ao levantamento do que é relevante no processo de elaboração das hipóteses e objetivos e na construção de indicadores; 2) exploração do material – compreende a codificação e enumeração dos registros, categorização e classificação, visando operacionalizar a análise dos dados, atentando-se à unidade de registro (os aspectos ou elementos a serem analisados) e à unidade de contexto, para entender o seu sentido no viés em que se apresenta; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação – trata-se do agrupamento dos dados levantados por categorias que envolvem o significado e o significante, a relação entre os signos, a frequência e a posição em que se apresentam, por intermédio de uma reflexão crítica. Assim, a partir de resultados fidedignos, a pesquisadora pôde inferir e realizar novas descobertas, inclusive enveredar em outras vertentes teóricas.

3 ARTIGOS

PRÁTICAS AVALIATIVAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS⁶

Resumo: Neste artigo, apresenta-se um estudo acerca das práticas de avaliação da aprendizagem na conjuntura da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, a partir de uma análise da feitura dessas práticas numa escola pertencente a essa rede de ensino, localizada no Território do Sisal, buscando responder à seguinte questão: Como ocorrem as interlocuções entre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio? Objetivando contextualizar as discussões teórico-metodológicas acerca da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e as práticas avaliativas no âmbito de uma escola pública no Território do Sisal, esta investigação ancorou-se no aporte teórico relativo à avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2006; 2013; HOFFMANN, 1998; 2010; ROMÃO, 2011; VASCONCELOS, 2008), ao currículo e à prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000; FREIRE; 1987) e à educação profissional, formação integrada, trabalho e condição social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006), além das proposições referentes à legislação e aos demais documentos pertinentes. Quanto à metodologia, adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, desenvolvendo-se um estudo bibliográfico. Em termos de resultados, as leituras e as percepções construídas evidenciaram a necessidade de ampliação e fortalecimento das discussões relativas à temática nos espaços de formação continuada em serviço para os professores.

Palavras-chave: práticas avaliativas da aprendizagem; educação profissional; Ensino Médio.

Considerações iniciais

O ingresso na educação profissional após uma longa temporada, de no mínimo nove anos no Ensino Fundamental – para aqueles que puderam seguir sua trilha escolar de forma progressiva –, representa um desafio no processo de garantia de uma formação básica que assegure o desenvolvimento de saberes e competências necessárias para o enfrentamento dos problemas que a vida adulta apresenta, mas sem perder de vista a qualificação elementar para o mundo do trabalho. Para aqueles que já possuem em seu histórico escolar dados de reprovação em uma ou mais séries e, para além do documental, carregam em sua memória afetiva registros de incapacidade de progressão regular na escola, pela não aprendizagem de conceitos, fórmulas, conteúdos defendidos como requisitos para a série subsequente, assistindo ao avanço de outros colegas e vivenciando a própria retenção no processo, o desafio torna-se hercúleo.

⁶ Artigo Submetido à Revista de Casos e Consultoria – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de ampliar o estudo e a reflexão acerca desse problema, na perspectiva de compreender como as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional podem contribuir para a conservação desse quadro, ou para sua superação, através de um movimento dialógico e interventivo por parte daqueles que estão diretamente envolvidos no processo.

Buscando responder à questão proposta – a saber: Como ocorrem as interlocuções entre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio? –, empreendeu-se uma incursão em repositórios acadêmicos, no sentido de verificar o estágio de produção dos últimos cinco anos referente à temática em análise, na tentativa de levantar referências que se aproximassem da questão norteadora deste trabalho, considerando os aspectos que não foram tratados e visando contribuir para o desenvolvimento desta discussão.

Teórico-metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, tendo como ponto fundante o estado do conhecimento atrelado às concepções epistemológicas dos seguintes autores: Santos (2015), Barbosa Neta (2016), Coelho (2016), Rodrigues (2018) e Silva (2019), os quais propõem reflexões e observações que se alinham a esta pesquisa e desencadeiam o trajeto teórico que ora se apresenta.

Incursão nas recentes produções científicas: convergências, distinções e possibilidades

Com o propósito de analisar as produções bibliográficas e acadêmicas relacionadas às práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, sob uma perspectiva dialógica, empreendeu-se uma busca apurada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no sentido de verificar as recentes publicações de dissertações oriundas dos cursos de Mestrado Acadêmico e Profissional, com foco nessa temática, em seus contributos e nas possibilidades de ampliação das discussões, através de teorias clássicas que legitimam práticas avaliativas emancipatórias. Para tanto, processou-se, por meio da inserção dos descritores conjugados “avaliação da aprendizagem” AND “ensino

médio” (utilizou-se o operador de pesquisa booleana AND com o intuito de alcançar resultado mais preciso) e do filtro no tipo “mestrado”, uma criteriosa busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Foram encontradas, a priori, 91 dissertações; ao se indicar o ano de corte, obteve-se o seguinte resultado: 10 (2015) e 07 (2017). Ao ler os títulos e identificar as palavras-chave de cada obra, apenas uma foi selecionada por apresentar uma aproximação com o tema deste trabalho. Numa segunda tentativa, registrou-se no buscador os descritores “práticas de avaliação da aprendizagem” AND “ensino médio”, mantendo-se o recorte temporal para a busca – o período de 2015 a 2020. Nessa investigação foi possível encontrar uma produção no ano de 2016. Ao delimitar os descritores para “práticas de avaliação da aprendizagem”, encontrou-se uma produção referente ao ano de 2018. Após outra alteração na associação dos descritores, registrando “avaliação da aprendizagem” AND “ensino médio” AND “educação profissional”, foi detectada uma dissertação no ano de 2016. Numa última tentativa, ao manter o conjunto dos primeiros descritores da busca anterior, trocando os últimos por “educação profissional”, detectou-se uma produção no ano de 2019. Vale mencionar que, nesse processo de busca, foram considerados como critério de inclusão os títulos e as palavras-chave de cada obra, atentando-se ao recorte temporal já informado. Assim, foram selecionadas as dissertações que apresentavam uma aproximação com o tema deste trabalho, verificando-se, dessa forma, os assuntos (prática de avaliação da aprendizagem, educação profissional e Ensino Médio).

Em seguida, procedeu-se à leitura do resumo e à identificação das palavras-chave de cada trabalho, no intuito de verificar aproximações com a temática deste estudo, constatando-se que, embora muitas tratem de temas relacionados à avaliação da aprendizagem, ao Ensino Médio e à educação profissional, difere desta em diversos aspectos, principalmente no que tange ao objetivo, metodologia, região, estado, modalidade de ensino e questão de pesquisa.

Durante esse levantamento, foram encontrados trabalhos que discutem concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio e na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Técnico Integrado, uma no âmbito de rede estadual e outras na esfera federal, algumas direcionadas aos componentes curriculares da base técnica, no que diz respeito à dificuldade dos estudantes da educação profissional e às

questões relacionadas à formação docente, bem como aos princípios e normativas dessa modalidade. Os trabalhos identificados estão elencados no quadro abaixo:

Quadro A – Estado do Conhecimento

Ano	Instituição	Autor(a)	Tipo	Título	Palavras-chave
2015	Universidade de Brasília, Brasília	Valdir Sodré dos Santos	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Percepções de docentes de matemática de Ensino Médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem	Avaliação da Aprendizagem, Educação Profissional, Ensino Médio, Escola Pública
2016	Universidade Estadual do Ceará	Salustiana Alves Barbosa Neta	Dissertação (Mestrado Profissional)	Avaliação da aprendizagem na educação profissional integral em enfermagem	Educação profissional, Avaliação da aprendizagem, Enfermagem
2016	Universidade Federal de Rondônia	Joao Gouveia Coelho	Dissertação (Mestrado Profissional)	Avaliação da Aprendizagem Escolar: um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso técnico em agropecuária do IFRO/CAMPUS Colorado do Oeste	Avaliação da Aprendizagem, Ensino Técnico, Formação Docente
2018	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Ione Aparecida Neto Rodrigues	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: diálogos com a formação humana integral	Avaliação da aprendizagem, Modelos avaliativos, Formação humana integral, Educação Profissional Técnica de Nível Médio
2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Elielson Souza da Silva	Dissertação (Mestrado Profissional)	Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Campus Industrial de Marabá	Avaliação da Aprendizagem, Educação Profissional e Tecnológica, Currículo Integrado, Prática Docente

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021

Em relação às dissertações elencadas acima, Santos (2015) tratou da visão de professores que lecionam Matemática no Ensino Médio no Distrito Federal, em determinadas coordenações regionais, refletindo sobre o processo de avaliação da aprendizagem nesse componente curricular e considerando seus respectivos instrumentos e procedimentos. Como objetivo geral, buscou analisar as percepções sobre avaliação da aprendizagem e o perfil dos professores no processo de avaliação da aprendizagem com os alunos, bem como identificar os

instrumentos/procedimentos e as práticas avaliativas que eles afirmam utilizar. Como problema de pesquisa, parte das seguintes questões norteadoras: “Afinal, o que é avaliação? O que é avaliação em Matemática?” No mais, metodologicamente, desenvolve uma pesquisa de abordagem quali/quantitativa, através do uso do método survey.

Analizando o percurso investigativo descrito e os resultados apresentados, constatou-se que essa pesquisa tentou evidenciar algumas práticas voltadas à avaliação formativa, em detrimento de outras mais conservadoras, favorecendo o exercício da criatividade por parte dos estudantes e uma postura crítica dos docentes sobre o erro e o resultado das avaliações – que, nesse contexto, são utilizados como subsídios para o planejamento do ensino. Além disso, a investigação também dá destaque ao uso de questões dissertativas para a resolução de problemas e cálculos, apesar de sinalizar o pouco exercício da autocorreção e da autoavaliação. No mais, o estudo evidenciou a predominância do gênero masculino na docência em Matemática no Ensino Médio, com faixa etária acima de 40 anos (alguns na parte intermediária da carreira profissional, outros já próximos à aposentadoria), muitos deles especialistas, outros com mestrado.

A segunda dissertação da lista, desenvolvida por Barbosa Neta (2016), constitui-se numa reflexão sobre avaliação da aprendizagem no contexto de um conjunto de escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará, num curso técnico específico (Técnico em Enfermagem). Como objetivo geral, a autora buscou analisar nos documentos do referido curso a proposta da avaliação da aprendizagem para o ensino por competência. As questões investigadas no estudo foram estas: Como a avaliação do processo de aprendizagem do curso de Técnico em Enfermagem das escolas de Educação Profissional do estado do Ceará é proposta, considerando-se que o ensino foi estruturado por competências? Que compreensão de competência subsidia essa estrutura? Qual a concepção de avaliação que norteia o ensino estruturado por competências? Quais instrumentos de avaliação são utilizados? Quais os critérios utilizados na elaboração desses instrumentos de avaliação? No mais, a metodologia consiste em um estudo descritivo de abordagem qualitativa, ancorada em uma pesquisa documental.

A autora desenvolve seu trabalho com foco na proposta pedagógica do referido curso, o que a direciona ao estudo sobre os documentos que embasam o

ensino em nível institucional, analisando aqueles que orientam o fazer pedagógico das unidades escolares investigadas, e em nível macro, ao fazer um levantamento nas normativas instituídas pelo órgão central de educação daquele estado, tendo como base diversas obras da literatura especializada em avaliação da aprendizagem. Sobre os resultados da sua pesquisa, o modelo de competências no que tange às matrizes teórico-conceituais não ficou evidenciado, demonstrando a necessidade de ajustes quanto à avaliação da aprendizagem nos documentos da SEDUC.

A terceira dissertação, de autoria de Joao Gouveia Coelho (2016), apresenta um estudo sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores (formados em cursos de bacharelado) das disciplinas específicas do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), analisando como esses profissionais concebem o uso dos procedimentos avaliativos naquele contexto, especificamente nas disciplinas técnicas do curso Técnico em Agropecuária. Como questão de pesquisa, parte da seguinte problematização: Como os docentes das disciplinas específicas do núcleo profissionalizante do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio concebem os usos dos procedimentos avaliativos na prática profissional? Em relação à metodologia, o autor adotou uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. No que diz respeito aos resultados dessa pesquisa, o estudo constatou a prevalência da avaliação classificatória com ênfase nas provas escritas.

Na quarta pesquisa listada no Quadro A, Rodrigues (2018) tece uma análise sobre as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPTNM) de uma unidade escolar, com o objetivo de verificar sua articulação entre a legislação educacional e os documentos institucionais, tendo como referência a formação integral. Sua questão de pesquisa buscou entender qual a concepção de avaliação da aprendizagem presente no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar lócus da pesquisa. Sua metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa, escolhendo como procedimento de coleta de dados a análise documental, os questionários e as entrevistas. Os resultados dessa pesquisa apontam que para se obter resultados positivos da avaliação da aprendizagem é necessário buscar seu caráter formativo.

Na última dissertação listada, Silva (2019) apresenta uma investigação acerca das propostas de práticas avaliativas da aprendizagem para os estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática e Controle Ambiental do IFPA/Campus Industrial de Marabá-IFPA/CIM, em atenção ao currículo integrado ou a uma formação fragmentada. Nessa abordagem, são analisadas questões referentes à formação dos profissionais que atuam naquela instituição, distinguindo os licenciados dos bacharéis e identificando o tipo de avaliação (quantitativa ou qualitativa) predominando, considerando sua finalidade. Quanto ao objetivo, o estudo visa investigar se as práticas avaliativas da aprendizagem se alinham à concepção de currículo integrado e favorecem a consolidação do conhecimento. Em relação à metodologia, o trabalho assume um enfoque quali-quantitativo, apresentando como resultados o fato de que o currículo integrado se configura na simples integração da formação básica com a formação profissional, e o planejamento acontece de forma estanque, sendo que a avaliação da aprendizagem é interpretada pela noção de verificação e que as práticas desenvolvidas pelos licenciados organizam-se diferentemente dos bacharéis.

Assim, com base nos dados coletados através do estudo do estado da arte, encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), repositório de grande relevância, podem ser identificadas algumas convergências e/ou aproximações entre esses trabalhos e o objeto de estudo desta pesquisa. Essas constatações podem ser elencadas da seguinte maneira:

- (I) todos os trabalhos tratam da avaliação da aprendizagem. Dessas cinco dissertações, apenas a pesquisa de Santos (2015) tem como lócus o Ensino Médio, especificamente o componente curricular Matemática. Embora na pesquisa aqui apresentada haja entre as colaboradoras uma docente que leciona esse componente curricular, cabe ressaltar que esta investigação não se restringe a uma disciplina especificamente;
- (II) os demais trabalhos – Barbosa Neta (2016), Coelho (2016), Rodrigues (2018), Silva (2019) – desenvolvem seus estudos na Educação Profissional de nível Médio, assim como nesta pesquisa. Entretanto, aqui, não há delimitação de curso, como no caso desses quatro trabalhos mencionados;
- (III) no que concerne à metodologia e aos procedimentos de coleta, apenas os

trabalhos de Coelho (2016) e Rodrigues (2018) apresentam a mesma abordagem e instrumentos;

(IV) percebe-se que, apesar de todas essas pesquisas delinearem seu objeto no campo da avaliação da aprendizagem, quanto aos propósitos esses estudos são diferentes entre si, seja pelo objeto como um todo, ou pelo foco dado, os sujeitos envolvidos e o lócus investigado. Conclui-se, dessa maneira, que nenhuma das cinco pesquisas levantadas contemplou a pergunta norteadora deste estudo.

A dinâmica inerência entre avaliação e aprendizagem

O processo de aprendizagem começa com o próprio nascimento do indivíduo, estendendo-se por toda a sua vida. A aprendizagem é uma necessidade humana para lidar consigo mesmo, com o outro, o espaço e o tempo, de forma espontânea ou sistematizada, envolvendo diversos aspectos, dentre eles aqueles de ordem comportamental, afetiva, cognitiva. A intencionalidade, consciente ou não – como ocorre ao longo do desenvolvimento humano, muito perceptível nos primeiros anos da vida –, é a mola propulsora para que a aprendizagem se efetive no pensar e atuar no mundo. Sob o enfoque interacionista (VYGOTSKY, 1998), a aprendizagem é concebida como um processo de construção do conhecimento horizontalizada, na qual a ação de ensinar e aprender é exercida pelo discente e docente continuamente. Assim, o planejamento do ensino não é um roteiro engessado para ser executado de forma mecânica e autoritária, modelo que pode ser detectado numa “educação bancária” (FREIRE, 1987), em que “[...] o saber aparece como uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 34), uma vez que o conhecimento precisa ser retroalimentado e ressignificado conforme as devolutivas do estudante às atividades propostas por aquele e realizadas por este, que, por sua vez, redireciona seus passos através da mediação e orientação docente e de suas próprias descobertas.

Desse modo, a aprendizagem é dinâmica e processual, acontece por mediação interna ou externa (pela influência de agentes exteriores ao sujeito); e a autoconstrução de saberes internalizados altera aqueles já consolidados, num movimento vivo, resultado de uma mediação direta ou indireta de elementos e agentes externos – não desconsiderando a probabilidade da aprendizagem

espontânea e autônoma no exercício de “ensaio-erro-sucesso”, que pode ser vista como mediação interna (DÍAZ, 2011). A esse respeito, fazendo alusão ao caráter social da aprendizagem, conforme postulação de Vygotsky, Díaz (2011, p. 84) afirma que

Tudo o que o sujeito constrói por si mesmo, “dentro” dele, primeiro esteve “fora” dele como patrimônio das relações interpessoais para depois passar para “dentro”, onde é convertido como individual, a partir do processo da “apropriação” quando o intersíquico (ou externo) se converte em intrapsíquico (ou interno); portanto, podemos dizer que o sujeito reflete a mesma realidade duas vezes: primeiro quando está “fora” dele, em sua cultura, e depois quando está “dentro” dele, em sua autoconstrução de aprendizagem.

Essa percepção revela uma interface dialética da aprendizagem, conclamando a uma compreensão mais alargada desse processo, no sentido de ultrapassar conceitos rasos que denotam um caráter pontual, unilateral e simplesmente cumulativo. Nesse sentido, a prática avaliativa defendida neste estudo, como uma ação pedagógica emancipatória, precisa se configurar numa práxis libertadora (ação e reflexão) que se nutre na dialogicidade (FREIRE, 1987). Assim, pode-se afirmar que esse movimento tende a favorecer uma aprendizagem e um desenvolvimento com fluidez, ou apresentar alguns embaraços que possam repercutir em obstáculos para sua evolução saudável. Como uma tecelã, a pessoa aprendente se utiliza dos fios que o outro, o meio e ela própria dispõem, com suas texturas e tons diferenciados, produzindo novas formas e nuances através de suas experiências, impressões, andanças. À medida que esse entrelaçamento se forma e se firma, novas composições surgem; e quanto mais dialógica for essa interatividade, mais significativo e promotor de transformações será o conhecimento construído. Nesse processo, a avaliação contempla os fios, os tons e suas combinações, as mãos que tecem, os instrumentos que auxiliam o entrelaçar, as fragilidades, as rupturas, os laços e os nós que surgem nesse movimento, isto é, volta-se ao ponto nevrálgico, e a refacção acontece com outros olhares e posturas.

Segundo Luckesi (2006, p. 10), epistemologicamente, “[...] a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”, ou seja, há um propósito no ato de avaliar, o qual é subsidiado por um legado de crenças, valores, ideologias, posturas, experiências. A partir da consciência, da admissão da não neutralidade dessa ação,

por meio de um posicionamento crítico e comprometido com o desenvolvimento da aprendizagem, essa ação precisa ser direcionada a uma tomada de decisão (constante), visando superar as dificuldades dos estudantes reveladas no percurso, uma vez que, conforme Luckesi (2006, p. 100), “[...] a avaliação implica a retomada do curso da ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando.”

Logo, avaliação e aprendizagem caminham juntas, não sendo viável dissociá-las no processo pedagógico, haja vista que a primeira está a serviço da melhoria da construção do conhecimento, e a avaliação se configura como tal no momento da aprendizagem. Há, portanto, uma razão, um sentido, um propósito definido e claro, o que significa afirmar que não se verifica para classificar, separar os “melhores” – aqueles que podem prosseguir seu curso – dos demais, “os mais fracos”, que são retidos no caminho, pois, “[...] se o educando já possuísse os saberes que busca na sala de aula, ele não necessitaria de se dirigir a ela” (LUCKESI, 2005, p. 35). O espaço escolar é, desse modo, um laboratório vivo e dinâmico onde se experimenta, constrói, reconstrói, onde o erro e o acerto são indicadores importantes para o replanejamento.

Nessa mesma linha de raciocínio, Luckesi (2005) ainda ressalta que a avaliação da aprendizagem precisa ser tratada como parte integrante e constituinte do processo pedagógico. Por isso, levantar e analisar as concepções de avaliação e de aprendizagem que permeiam e orientam as práticas avaliativas, pelos próprios docentes e envolvidos no processo, num exercício dialógico, pode servir de ponto de partida para a identificação de lacunas, fraquezas, talentos potenciais e possibilidades de avanço, numa construção coletiva e implicada com o compromisso da garantia da aprendizagem dos estudantes.

Práticas avaliativas na educação profissional: para além da formação instrumental

Retomar fatos importantes da gênese da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Brasil, fazendo um recorte histórico na década de 1980 como ponto de partida para essa breve reflexão, pode significar um passo necessário para a compreensão dessa modalidade de ensino nos tempos atuais, entendendo as

concepções que influenciam a maneira como se desenvolve o trabalho pedagógico. Essa década foi marcada pela democratização do país, com a promulgação da Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, e a escrita da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em meados da década seguinte. Nesse período, “[...] no início da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ganha ampla centralidade política e ideológica o debate da educação politécnica” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 39), quando muitos esforços foram empreendidos por grupos progressistas, compostos por diferentes representantes de entidades, instituições e organismos sociais, em prol da implantação de uma educação com base na politecnia, visando à formação integral dos estudantes.

Todavia, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o governo desenvolveu estratégias para driblar forças antagônicas ao ideal mercadológico, publicando o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) em favor de interesses econômicos internacionais, implantando sorrateiramente, pela via legal, a dualidade: Ensino Médio propedêutico e Ensino Médio Técnico – Concomitante ou Subsequente. Percebe-se, a partir desses episódios, que “[...] o campo educacional [...] é constituinte e constitutivo do embate das forças sociais em disputa na década” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 38).

Nesse cenário, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), fruto de importantes debates promovidos pelo Ministério da Educação no ano anterior à sua publicação, visando redirecionar a educação profissional no Brasil, embora sob os ecos de diferentes interesses e propósitos, revogou o decreto anterior, regulamentado pelo § 2º do artigo 36 e pelos artigos 39 a 41 da LDB, retomando a defesa de uma educação politécnica – embora não tão fiel à proposta inicial levantada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁷, na década de 1980. Essa proposta reafirma o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, preservando, assim, a articulação entre educação escolar (formação geral) e trabalho (formação específica), com a formação profissional técnica, conforme propositura do parágrafo 2º do art. 36 da LDB/1996:

No nível do ensino médio, após atendida a formação geral do educando, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos

⁷ Movimento que atuou na elaboração da Constituição de 1988 e na luta pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (PINHEIRO, 2015).

científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva (BRASIL, 1999, p. 16-17).

A concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nessa conjuntura visa superar a dicotomia entre a formação para pensar, gerenciar e a formação para operar, executar. A criação do Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007), pelo Ministério da Educação em 2007, com a finalidade de fortalecer o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em todas as redes estaduais ofertantes dessa modalidade de ensino, bem como ampliar a oferta de cursos, de modernização das escolas dessas redes de ensino, dentre outros objetivos, gerou uma grande repercussão na rede estadual baiana, promovendo uma considerável ampliação no número de Centros Estaduais de Educação Profissional⁸, com o propósito de garantir uma educação integral que propicie, dentre outros benefícios, o desenvolvimento social, ambiental e científico-tecnológico. Essa expansão, tanto no que diz respeito à implantação de centros territoriais de educação profissional como na oferta de cursos, ficou visível no estado da Bahia – que, atualmente, configura-se como a segunda maior rede do Brasil, atendendo a 75 mil estudantes nos 27 Territórios de Identidade (BAHIA, 2015) – e, por conseguinte, no Território do Sisal, lócus de desenvolvimento deste estudo.

Com essa breve narrativa, pretende-se refletir sobre algumas bases ideológicas e políticas que têm delineado o Ensino Técnico, a Formação Profissional, num trajeto que vai daquela abordagem consubstanciada numa visão mercantilista, visando à adaptação ao mercado, com a mera incorporação do indivíduo de nível técnico ao mercado de trabalho, até a outra vertente, aquela que defende uma formação consistente com os aspectos crítico, social e humano, de modo a favorecer a autonomia intelectual dos estudantes, sua inserção no mercado de forma crítica e transformadora.

A propósito, cabe mencionar que no dicionário online Michaelis, dentre as acepções atribuídas à palavra reflexão, destaca-se aquela que coaduna com a

⁸ “Art. 1º Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico” (BRASIL, 2008, s. p.).

temática discutida neste trabalho (práticas avaliativas no contexto da educação profissional), a saber: “[...] ação de pensar demorada e ponderadamente para melhor compreender as causas ou razões de um fato, evitando juízo precipitado e comportamento impulsivo” (MICHAELIS, 2021, s. p.). Nessa via, ao se refletir sobre parte da trajetória de consolidação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como modalidade de ensino, torna-se mais fácil compreender a prática pedagógica que norteia o ensino-aprendizagem nela desenvolvido e, geralmente, as práticas de avaliação vigentes.

No contexto baiano, o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE) (BAHIA, 2006), dentre os objetivos específicos elencados, no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, prevê a promoção da educação profissional delineada na politécnica, no intuito de propiciar a formação integral do indivíduo (BAHIA, 2006). Desse modo, esse Plano defende a formação em suas múltiplas dimensões, com base no tripé conhecimento, ciência e tecnologia.

No entanto, para que esse propósito se concretize, a formação humanística não pode ser esquecida, haja vista que os aspectos elementares da rotina escolar repercutem de forma decisiva no alcance daquele propósito traçado no PEE. A garantia da aprendizagem com base nesses parâmetros perpassa a maneira como se monitora, acompanha e avalia o processo de ensino e aprendizagem. Assim, uma das premissas defendidas nesta investigação diz respeito à indissociabilidade entre aprendizagem e avaliação, considerando o que preconiza a legislação vigente para a EPT no que concerne à formação humana integral, superando a formação instrumental, única e exclusivamente a serviço do mercado.

Dito isso, a identificação de como ocorre a avaliação da aprendizagem, a escolha dos instrumentos avaliativos, a definição e o monitoramento dos critérios frente aos resultados alcançados e a clareza acerca da concepção que orienta todo esse processo são aspectos deveras importantes para esta pesquisa. Por isso, a priori, importa definir quais os objetivos almejados na formação desses estudantes, perceber se visam à aquisição de conhecimentos compartimentados, de técnicas e habilidades operatórias para atender à lógica do mercado ou se estão comprometidos com o desenvolvimento do ser integral. Esse discernimento, sem dúvidas, é basilar para o planejamento e a orientação da prática avaliativa, para a definição dos instrumentos, da frequência em que são efetivados, do tratamento

dado aos resultados e de outros passos/ações que fazem parte da organização do trabalho pedagógico. Isso porque, quando se tem uma visão focada apenas no exame, existe uma possível tendência à adoção de procedimentos que buscam medir, classificar e selecionar.

Nessa perspectiva, considerando que a prática avaliativa não é neutra, mas sim carregada de intencionalidades, estando imbricada na prática pedagógica, é evidente que o ensino ainda resguarda ranços de uma educação de base positivista, em que “[...] as verdades científicas são absolutas e, portanto, universais; isto é, não admitem contestações em qualquer tempo e lugar” (ROMÃO, 2011, p. 15). E na educação profissional é possível perceber traços dessa tendência em alguns discursos de professores, talvez pela preponderância de profissionais com formação em bacharelado, carentes de uma formação pedagógica, em que essas concepções se transformam em posicionamentos, posturas no exercício da docência e, quase sempre, na prática avaliativa.

Cabe, portanto, verificar o que preconiza a legislação no que diz respeito à formação docente na EPT, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, no capítulo XVII:

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional (BRASIL, 2021a, p. 17).

Observa-se que há uma grande necessidade de oportunizar aos professores que atuam nessa rede, especialmente aos não licenciados, possibilidades de formação continuada em serviço e incentivos à qualificação profissional no campo da docência, haja vista que aqueles que avançam no campo didático metodológico através de leituras, da formação continuada e abertura para a aquisição de novos conhecimentos no campo da docência podem ajudar na promoção de uma educação efetivamente transformadora, por meio também do diálogo com seus pares licenciados que ministram disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de que mesmo alguns deles ainda surpreendem com concepções tradicionais no campo da avaliação da aprendizagem, talvez por influência da própria formação acadêmica. Além disso, é pertinente reconhecer o quanto é desafiante para os profissionais dessa modalidade o desenvolvimento de práticas

avaliativas que contemplem os objetivos da educação profissional técnica de nível médio, dentre eles a “[...] inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho” (BAHIA, 2021a, s. p.), a garantia da formação técnica, científica, social e humana – que, algumas vezes, exalta o saber técnico em detrimento dos demais.

Assim, numa perspectiva dialética, “[...] a ciência não significa adequação perfeita dos juízos à realidade, nem é um conhecimento absolutamente certo a orientar uma ação isenta de riscos”, mas sim “[...] uma correção progressiva das distorções introduzidas pelo entendimento humano” (ROMÃO, 2011, p. 16). Nesse sentido, o olhar ao conhecimento que se ministra em sala de aula não pode ser encarado como um pacote pronto, fechado em si mesmo, mas como progressivo e modificável à medida que se avança em sua construção ou quando contestado diante de novas descobertas; além disso, esse conhecimento precisa dialogar com os saberes oriundos das vivências estudantis e de outras manifestações que emergem no espaço-tempo. A esse respeito, Romão (2011) adverte quanto à necessidade de superação de uma educação e avaliação positivista, técnica, racionalista:

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois polos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige “fixidades” provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo (ROMÃO, 2011, p. 59).

De modo análogo à concepção formativa da avaliação, todos os eventos, comportamentos e elucidações manifestos na trilha do aprendizado, tanto aquelas previstas no planejamento didático como outras que de forma inusitada revelam fragilidade, lacuna e necessidade de retomada, sedimentam uma aprendizagem significativa e transformadora. De acordo com Hoffmann (2010), ao tratar da avaliação na perspectiva de construção do conhecimento, é preciso superar a visão que ainda vigora, como um episódio final numa trajetória educativa, para se configurar numa constante e intensa busca de análise e entendimento dos problemas apresentados pelos estudantes, num movimento propulsor de produção de novos saberes. Nesse enfoque, o tratamento dado aos erros, questionamentos e não aprendizagem impulsiona uma ação investigativa e interventiva, promotora de

autorreflexão docente, que, por sua vez, desafiará o estudante por intermédio da problematização sobre suas devolutivas (HOFFMANN, 2010, p. 18).

Nesse cenário, é preciso diferenciar a função da avaliação da mera verificação, embaraço conceitual ainda presente no cotidiano de muitas escolas ofertantes de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, onde boa parte dos professores são bacharéis/tecnólogos, como já ressaltado, e carecem da formação pedagógica que a licenciatura promete desenvolver. Nessa modalidade educativa há uma tendência à racionalização do ensino sob os parâmetros técnico-instrumentais, que muitas vezes se concretizam na prática do treino, situação em que a avaliação passa a adquirir o sinônimo de verificação, aplicação de testes para aferir o desempenho escolar. Conforme Luckesi (2013), nesse tipo de aferição a medida da aprendizagem condiz com a quantidade de acertos obtidos pelo estudante, traduzindo-se no somatório de pontos, que se converte em nota ou conceito. Em suma, a “[...] avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira dinâmica, a segunda é estática” (LUCKESI, 2006, p. 100).

Ainda ancorando-se nos estudos desse pesquisador, percebe-se que a aferição dos resultados da aprendizagem escolar sob a análise fenomenológica perpassa a “[...] medida do aproveitamento escolar”, a “[...] transformação da medida em nota ou conceito” e a “[...] utilização dos resultados identificados” (LUCKESI, 2013, p. 42). Nesse ínterim, o padrão de medida para os resultados é o acerto, que, somado aos demais alcançados pelo estudante num teste, se configura em pontos (atribuídos ao conjunto de questões), processo que tem o fim em si mesmo, não alterando a qualidade da prática, conforme explica Luckesi (2013). Para ele, esse procedimento (aferição) é utilizado para classificar os estudantes, aprovando-os ou reprovando-os, e, ainda que se retome o conteúdo, o propósito atende à necessidade de melhorar a nota e, por conseguinte, aprovar os alunos. Nesse raciocínio, chega-se ao fim da verificação, concluindo seu processo ao alcançar os dados, o que não garante mudanças significativas (LUCKESI, 2013). No entanto, a avaliação “[...] envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele” (LUCKESI, 2013, p. 48).

Na educação profissional, percebe-se uma forte tendência a esse modelo de aferição de resultados, defendida por alguns professores, especialmente

bacharéis/tecnólogos, que acreditam que a aplicação de testes e provas é um mecanismo de obtenção de dados de desempenho estudantil – inclusive, supervalorizando esses instrumentos em detrimento de outros que são utilizados durante a unidade letiva. Parece haver um lugar privilegiado para testes e provas, de forma que alguns docentes sequer admitem a possibilidade da não aplicação desses procedimentos, com receio de “facilitar” a aprovação em massa, favorecendo aqueles estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2008) ressalta que há todo um ritual em torno desse tipo de instrumento, dando indícios de descontinuidade em relação ao processo pedagógico, um momento alheio com dia e hora agendados, duração rigorosamente determinada, ambiente e mobiliário adaptado para esse episódio, tudo devidamente preparado para que não haja riscos de “cola” ou “pesca”⁹, com o professor a policiar toda e qualquer postura dos estudantes, visando evitar consultas de conteúdos da matéria em livros didáticos ou recursos que facilitem a resolução das questões e mascarem o potencial desses indivíduos. Sobre a carteira universitária são permitidas a prova e os materiais didáticos a serem usados para o registro das respostas.

Esse cenário suscita diversas indagações sobre os princípios que regem tais posturas e ações padronizadas que impossibilitam a percepção do estudante como ser único e integral (HOFFMANN, 1998). Segundo Hoffmann (2010), o teste deve ser utilizado como instrumento de investigação e não de mera constatação e mensuração. Isso denota a necessidade de aprofundamento sobre esse campo do conhecimento e outros que configuram a formação docente na perspectiva da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, uma vez que, de acordo com Hoffmann (1998, p. 17), “[...] se o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a consciência da subjetividade que lhe é inerente suscita a necessidade de transformá-lo numa ação investigativa sistemática e contínua da aprendizagem.”

Além disso, diferenciar e identificar os tipos de avaliação é outro aspecto que merece atenção neste estudo, pois, sendo “[...] a avaliação escolar [...] um termômetro que permite confirmar o estado em que se encontra [sic] os elementos envolvidos no contexto” (SANT’ANNA, 1995, p. 7), observa-se a necessidade de

⁹ Expressão muito usual no estado da Bahia, especificamente no Território do Sisal, para denominar pesquisa não autorizada pelo professor, por parte do aluno, durante a realização de provas ou testes.

aprofundar essa temática e discuti-la nos encontros de formação continuada em serviço, favorecendo esclarecimentos sobre os tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa –, detectando a mais usual e a razão (implícita ou não) da sua preponderância, dentre outras abordagens pertinentes.

Não é raro identificar certa confusão no sentido de cada uma dessas funções avaliativas, o que pode reverberar na prática pedagógica. Quando o professor acredita que a avaliação diagnóstica se realiza única e exclusivamente no início do ano letivo, para detectar os níveis de aprendizagens das turmas e depois arquivar esses dados, comete um grande equívoco, uma vez que ela tem um caráter de sondagem, possibilitando detectar os pré-requisitos para a série em que o estudante se encontra e, em se tratando do Ensino Técnico, suas aptidões para o curso técnico escolhido; mas também que pode e deve ser utilizada em diferentes momentos do ano letivo, propiciando comparações e análises dos dados coletados em cada uma e a verificação dos avanços ou estagnações, no intuito de redirecionar o planejamento e a práxis.

Não obstante, importa entender que a avaliação formativa é contínua e está vinculada ao processo ensino e aprendizagem de tal modo que se retroalimenta dos dados coletados na etapa anterior e das intervenções empreendidas pelo professor e pelo próprio estudante no sentido de oportunizar a ambos o acompanhamento consciente do processo.

De acordo com Hoffmann (2010, p. 15), um “[...] professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.” Nessa perspectiva, o monitoramento interativo permite tanto para o professor como para o aluno a segurança necessária na tomada de atitude, na busca de melhoria do desempenho em prol da garantia da aprendizagem. Longe de ser uma ação autoritária do docente, o processo é intermediado pelo diálogo, abrindo espaço para se realizar inferências e intervenções num movimento conduzido com respeito e confiança, uma vez que a proposta é mediar o processo de construção de conhecimento e constante devolutiva.

No que concerne à avaliação somativa, dado o seu caráter esporádico,

pontual, ela objetiva emitir juízo de valor e não “juízo de qualidade”¹⁰ sobre o resultado revelado no término de uma etapa, unidade, e não se atém às diferentes formas de aprender e à análise profunda da lógica do erro, o que comumente se observa numa correção de atividade, num olhar direcionado à resposta do estudante, ou seja, o que se conseguiu produzir naquele momento estanque não serve para pensar sobre o processo de construção da resposta – do como o aluno chegou até aquele entendimento (VASCONCELLOS, 2008, p. 59). Muitas vezes de cunho classificatório, seletivo, esse tipo de avaliação é utilizado para segregar os aprovados dos reprovados (LUCKESI, 2013), tendendo à padronização das ações e dos instrumentos, desconsiderando as diferentes formas de aprender. Na verdade, é uma modalidade ainda muito utilizada no espaço escolar, e na educação profissional também aparece realçada em determinadas posturas – aliás, muitas dessas posturas se revelam em encontros de Conselho de Classe no final de um ano letivo, quando a nota final ocupa o centro das discussões.

No que concerne à legislação acerca da finalidade legal da avaliação da aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, no capítulo XIII, prescrevem o seguinte:

Art. 45. A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão contínua para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, na perspectiva do desenvolvimento das competências profissionais da capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida (BRASIL, 2021a, p. 17).

Infere-se, por meio desse preceito oficial, que não é a predileção por determinado tipo de avaliação, e a exclusão dos demais, que garantirá a efetivação da aprendizagem, mas o tratamento que se dá a cada modalidade e a articulação que se faz com esses modelos no cotidiano escolar. Portanto, não se pretende condenar, por exemplo, a avaliação somativa e extingui-la das práticas docentes, considerando que o sistema de avaliação vigente contempla a quantificação dos resultados, desde que não desconsiderem ou se sobreponham aos aspectos qualitativos, de modo a negligenciá-los no processo. Sob esse viés, Hoffmann (2010, p. 46) observa que

¹⁰ Luckesi (2013, p. 99) concebe a “[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão.”

A medida, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido, a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida.

Assim, importa ressignificar a concepção de avaliação somativa e das impressões que maculam a ideia de medida, de modo que esse tipo de avaliação se alie à formativa, em que o processo subsidie a compreensão do produto, indicando as reais necessidades de intervenção qualitativa e superando, dessa forma, o reducionismo conceitual e as práticas excludentes. Almeja-se, também, que a nota e “[...] o conceito, ou parecer descritivo, sejam para o professor, para o aluno, para a escola, para os pais, indicadores de uma etapa vencida, de um progresso qualitativo e quantitativo de conhecimento” (SANT’ANNA, 1995, p. 7).

Desse modo, é “[...] preciso analisar se, nas condições de trabalho e com o nível de formação que os professores possuem, são possíveis os mecanismos que cada um dos tipos de avaliação reclama desenvolver” (SACRISTÁN, 2000, p. 334). Constata-se, portanto, que não é viável propor ou, muito menos, determinar o modelo de avaliação a se desenvolver numa escola, mas torná-la objeto de estudo, discussão entre os pares para que se elabore propostas interventivas fundamentadas e em consonância com as reais necessidades dos estudantes, não conclusivas, mas em constante avaliação e ressignificação.

Considerações finais

Com base nos pressupostos apresentados e discutidos neste artigo, acredita-se que sempre será oportuno e necessário pensar acerca da influência e importância que a avaliação exerce no cotidiano escolar, com um olhar perspicaz sobre convicções, princípios e ideias que subjazem a sua prática, no sentido de detectar o tipo de avaliação que prepondera no exercício docente, observando sua repercussão no percurso estudantil. Essa constatação poderá servir de parâmetro para compreender alguns dados negativos que emergem desse espaço de aprendizagem e que geram conflitos, inquietações e até mesmo apatia em docentes, diante da dificuldade em superá-los, em razão de, muitas vezes, não disporem de meios e estratégias fundamentadas em estudos consolidados pela ciência, fruto de

vastas pesquisas e análises de situações semelhantes às vivenciadas por aqueles teóricos.

De modo geral, por vezes, os momentos que poderiam oportunizar análise da prática pedagógica e de suas interfaces através do diálogo, escuta, estudo, planejamento de intervenções e avaliação do processo, como propostos nas Atividades Complementares (AC)¹¹, nem sempre funcionam como planejado, configurando-se, muitas vezes, como espaço para a incorporação de programas e projetos verticalizados, oriundos do órgão central, como um pacote pronto, pensado por indivíduos que não estão diretamente implicados no fazer cotidiano da escola. Não obstante, torna-se urgente a necessidade de se pensar nas práticas avaliativas na EPT para além das questões somativas que tanto têm ocupado lugar de destaque nessa modalidade – a supremacia do produto sobre o processo –, desmistificando a ideia equivocada de avaliação processual como a prática repetitiva de aplicações de instrumentos avaliativos, que visam à mera contabilização de pontos, adotando, assim, uma postura docente atenta, comprometida e perseverante sobre todo o processo de construção da aprendizagem (VASCONCELLOS, 2008). Pensar, portanto, na avaliação consiste em acompanhar o desdobrar de passo a passo, entre idas e vindas, em que os saberes são consolidados pelo exercício de olhares contínuos sobre o percurso construído, vislumbrando novas apropriações de conhecimento.

Desse modo, o examinar como ação aligeirada, estanque, mecânica e superficial está na contramão da proposta de avaliação, uma vez que, “[...] pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem” (LUCKESI, 2013, p. 37). É pertinente acrescentar, ainda, que a avaliação somativa não analisa o erro, apenas coleta a nota, por isso não cabe permanecer com essa prática isolada e unilateral. No entanto, a formativa considera o todo, o processo, e nela o professor incorpora um novo olhar sobre suas práticas avaliativas, verificando em que momento essa função formativa está sendo garantida.

Assim, considerando o percurso investigativo descrito e analisado neste texto,

¹¹ É um direito respaldado na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no Estatuto do Magistério do Estado da Bahia – Lei nº 8.261/2002 (BAHIA, 2002), bem como no Regimento Escolar Unificado – Portaria nº 5.872/2011 (BAHIA, 2011).

conclui-se que a perspectiva da avaliação formativa rompe com essa visão fragmentada de exame e institui práticas avaliativas vincadas no processo, que visam acompanhar o percurso formativo através de critérios claros e de um planejamento coerente com a proposta da aprendizagem significativa. Destarte, há que se prosseguir nessa busca assídua de ressignificação das práticas avaliativas, haja vista que o trajeto é longo e perene, e a cada tempo outras demandas surgem, diante de novos arranjos no campo educativo, social, econômico, cultural, exigindo novas formas de (re)pensar o fazer pedagógico. E para esse propósito, não se pode perder de vista a formação do ser integral, pensante e operante, que com suas idiossincrasias dialoga com o externo, transformando-se e produzindo mudanças em seu entorno.

Referências

BAHIA. **Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Salvador: Assembleia Legislativa, [2002]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02>. Acesso em: 19 ago. 2021

BAHIA. **Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, [2006]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_bahia.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

BAHIA. **Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011**. Regimento Escolar de 2011. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. Educação Profissional da Bahia. **Bahia participa do Fórum Mundial de Educação Profissional**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em: 14 maio 2021.

BAHIA. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>. Acesso em: 14 maio 2021.

BARBOSA NETA, Salustiana Alves. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional integral em enfermagem**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4483976](#). Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.355 de 04 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8IWTkl12CHq. Acesso em: 6 jun. 2021.

COELHO, João Gouveia. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso Técnico em Agropecuária do IFRO/Campus Colorado do Oeste. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3629714. Acesso em: 17 mar. 2021.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 40. ed. Porto Alegre: Meditação, 2010.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: reelaborando conceitos e recriando práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Reflexão**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reflex%C3%A3o/>. Acesso em: 12 maio 2021.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124369/000838519.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 maio 2021.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: diálogos com a formação humana integral**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6554692. Acesso em: 17 abr. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Valdir Sodré dos. **Percepções de docentes de matemática de ensino médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2789643. Acesso em: 18 ago. 2020.

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

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7899825. Acesso em: 25 mar. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O DESAFIO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS VINCADAS NA APRENDIZAGEM DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO¹²

Resumo: Objetiva-se, por meio deste texto, discutir sobre as concepções e desafios das práticas avaliativas de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, bem como sob a égide normativa que subsidia esses campos de estudo. Para tanto, busca-se fundamentação nos estudos de Esteban (2001), Hoffmann (1998; 2005; 2008), Luckesi (2011; 2013), Ramos (2008), Vasconcellos (2008), Ciavatta (2005), Piolli e Sala (2021) e Saviani (2007). Quanto à metodologia, consiste em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada com quatro colaboradoras da pesquisa, visando responder à seguinte questão: Como os docentes lidam com os desafios na aprendizagem, tendo como base suas concepções avaliativas? Em relação aos resultados, percebeu-se que, por um lado, as colaboradoras da pesquisa, ainda que busquem alcançar mudanças significativas em suas práticas avaliativas, encontram dificuldades em implementar um trabalho sistematizado com a avaliação numa perspectiva formativa, mas, por outro lado, mostram disposição em construir, coletivamente, um espaço formativo que favoreça a melhoria da aprendizagem dos estudantes e de suas próprias práticas.

Palavras-chave: Educação Profissional Integrada; Ensino Médio; práticas avaliativas.

Introdução

A emancipação do indivíduo emerge de uma aprendizagem dialógica, não autoritária, não excludente, ou seja, de uma educação significativa e contextualizada. Nesse sentido, a conjuntura que envolve a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio apresenta algumas especificidades na atuação do professor e nas suas práticas avaliativas, como a necessidade de aliar a formação propedêutica e técnico-profissional, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos basilares e gerais em conjunto com aqueles da área técnica, considerando as peculiaridades dos cursos e as demandas do território de identidade em que a escola está inserida. Desse modo, compreender os fundamentos dessa modalidade, do trabalho como princípio educativo, da formação integral e do currículo integrado, é alicerce para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagem que considerem as dimensões constituintes do sujeito, reconhecendo, ainda, que “[...] a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2008, p. 23).

¹² Artigo submetido à Revista Humanidades e Inovação – Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)

Nesse ínterim, os desafios da prática avaliativa no contexto técnico são muitos, com destaque para a tendência retrógrada a vislumbrar essa modalidade pela ótica tecnicista, mercantilista, reverberando em estratégias de ensino fragmentadas, pontuais e metódicas, com fins classificatórios, uma vez que há grande influência do setor mercadológico refletida nos apelos das mídias sociais que se prestam a esse serviço sobre os jovens trabalhadores, suas famílias e a comunidade, disseminando uma crença nociva à formação com base naqueles princípios, voltada a uma qualificação rasa e instrumentalista para a classe trabalhadora. Inclusive, a própria ideia de empreendedorismo que tem se alastrado nesses meios, na verdade, trata-se de uma tomada de atitude emergencial e precarizada, destituída de direitos mínimos para o cidadão, com vistas à sobrevivência diante do caos gerado pelo desemprego.

Outrossim, há que se levar em conta, nesse contexto, as expectativas sociais sobre quem faz um curso técnico, ávido para ingressar no mercado de trabalho e possibilitar mudança de vida para si e sua família. Nesse cenário, é preciso favorecer a esses jovens estudantes da classe trabalhadora a ampliação dessa perspectiva, para que se percebam como sujeitos de direitos, com potencialidades que transbordam a dimensão do trabalho/emprego, mas no viés ontológico, conforme proposta de Saviani (2007), que lhes possibilite usufruir de muitos outros direitos prescritos para sua condição humana.

Considerando o panorama apresentado acima, neste trabalho propõe-se uma discussão acerca das concepções e desafios das práticas avaliativas de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na tentativa de responder a esta questão: Como os docentes lidam com os desafios na aprendizagem, tendo como base suas concepções avaliativas? Nessa perspectiva, Esteban (2001), Hoffmann (1998; 2005; 2008), Luckesi (2011; 2013), Ramos (2008), Vasconcellos (2008) – acerca da avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora, diagnóstica, dialógica e transformadora da prática pedagógica –, Piolli e Sala (2021) – sobre a Reforma do Ensino Médio –, Ciavatta (2005) e Saviani (2007) – a respeito da relação entre trabalho e educação integrada – são os principais autores a subsidiarem as considerações tecidas neste artigo.

Conhecendo o contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

A Rede de Educação Profissional da Bahia conquistou, em 2014, o patamar de segundo lugar em oferta nessa modalidade, no âmbito federal, ficando atrás somente da rede paulista, conforme censo escolar INEP/MEC. Desde 2007, há um histórico de investimento nessa direção, com a criação da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) – que desde 2017 passou a se chamar Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT) –, um marco para que a educação profissional se tornasse uma política de estado prioritária e se ampliasse de forma exponencial a oferta de cursos técnicos nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio em todo o território baiano (BAHIA, 2007).

Essa posição teve como aporte um projeto político que visava transformações físicas, compreendendo estrutura e aparato tecnológico, bem como inovações no campo pedagógico-administrativo, lançando mão de políticas nacionais, com destaque para o Programa Brasil Profissionalizado. Para corroborar essa nova configuração, foram criados, em seguida, no ano de 2008, os Centros Territoriais e Estaduais de Educação Profissional (CETEP's e CEEP's) (BAHIA, 2008), visando contribuir para o desenvolvimento dos Territórios de Identidade da Bahia, instigando ações interventivas locais a partir do reconhecimento e da valorização dos aspectos potenciais de cada território. Nesse cenário, a Educação Profissional Integrada (EPI) ganha forma e robustez sob as premissas do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), articulando o ensino técnico ao Ensino Médio de forma integrada. Toda essa conjuntura organizacional e legal apontava para um cenário promissor na Educação Profissional da Bahia, mas sua concretização no chão da escola, na formação integral dos estudantes, na emancipação da classe trabalhadora, num ensino igualitário para todos e no fortalecimento das políticas territoriais, dependia de muitos outros fatores, tanto nos aspectos econômicos quanto nos sociais e pedagógicos.

Diante do exposto, para esta discussão, realizou-se uma análise pedagógica, pela necessidade de compreender o desafio que aqui se discute, partindo-se do que está posto na legislação. Nesse viés, considerando a definição dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional (DCNEPT) (BRASIL, 2021a), no artigo 16, para a estrutura e organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas integrada, concomitante e subsequente ao

Ensino Médio, optou-se, dentre outros fatores, pela escola lócus deste estudo por ser uma unidade escolar cuja oferta dos cursos técnicos contempla tanto a modalidade integrada quanto a subsequente, sendo aquela o campo de atuação desta pesquisa.

Numa visão parcial sobre as novas DCNEPT, não se percebe mudança estrutural, todavia, ao se fazer uma leitura minuciosa do artigo 64, nota-se que esta Resolução revogou a Res. CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), que, aliando-se à Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), evidencia uma tentativa implícita de descaracterização da oferta de Ensino Médio Técnico Integrado, garantida pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Essa preocupação pode ser constatada na proposição do parágrafo 1º, do artigo 26, da Resolução CNE/CP nº 01/2021:

Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (BRASIL, 2021a, p. 10).

É possível, portanto, antever as mudanças que vêm sendo costuradas nos últimos anos e que precisam ser analisadas criticamente, uma vez que desembocarão diretamente na formação discente, no futuro do jovem trabalhador. A compreensão dessas diretrizes perpassa o entendimento acerca da Reforma do Ensino Médio, que, segundo observam Piolli e Sala (2021, p. 5), revelam que “[...] a formação técnica e profissional passou a ser um dos itinerários possíveis do próprio Ensino Médio, compondo o seu currículo.”

Com base nessas ressalvas, tem-se a impressão de que se trata de uma articulação entre o ensino propedêutico e o técnico profissional, entretanto esses autores advertem que o que se desenha é uma estrutura dual substituindo parte da formação geral básica pela formação profissionalizante, o que indica a existência de uma formação para prosseguimento nos estudos – um possível ingresso no Ensino Superior – e outra voltada à formação para o trabalho. Pode-se perceber essa tendência ao se verificar a carga horária destinada ao itinerário formativo profissionalizante, por exemplo. Dessa maneira, observa-se com preocupação um

retrocesso ao se prescrever a dualidade entre formação para o trabalho e formação geral.

Nesse contexto, é importante lembrar a definição de educação profissional integrada e articulada ao Ensino Médio, analisando os fundamentos desse ensino e a proposta curricular que o alicerça. Segundo Ciavatta (2005), o Ensino Médio Integrado ao Técnico compreende a articulação ininterrupta entre a formação geral e a profissional como uma preparação para o trabalho, considerando todos os processos emancipatórios constitutivos (produtivos, intelectuais e humanos). Dito de outra forma: a “[...] formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Não se pode conceber a dicotomia de um ensino técnico-instrumental para um grupo e um ensino científico-tecnológico para outro, como se apenas uma parcela estivesse apta ao conhecimento mais elaborado e a outra parte apenas ao aspecto operacional. A autora alerta ainda para o risco da confusão conceitual ao associar politecnia à polivalência, uma vez que esta última defende o aumento da produtividade por meio do exercício enfadonho e sacrificante de múltiplas funções, por parte do trabalhador, ao passo que a primeira visa o entendimento teórico-prático dos princípios científicos dos meios de produção (CIAVATTA, 2005).

Compreender esse cenário é deveras relevante para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação emancipatória, constituindo-se num discernimento salutar para o combate a problemas sociais gritantes, como o subemprego, desemprego, subserviência e vulnerabilidade social, os quais correm o risco de se perpetuarem através de políticas assistencialistas. Considerando que o acesso aos bens produzidos socialmente é um direito humanitário, a educação deve ser um espaço para a garantia desse direito, por intermédio de uma formação integral, fomentando uma visão de mundo alargada e o entendimento das relações sociais que permeiam os diferentes campos da vida.

Escola: cenário de emergência das práticas avaliativas

Como um centro de educação profissional vinculada à rede pública estadual de ensino da Bahia, localizada no Território do Sisal – 04, a unidade escolar que

inspirou e acolheu este trabalho oferta cursos na forma integrada, para estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental e optam pela habilitação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, e na forma subsequente, para aqueles que já concluíram a educação básica e buscam uma habilitação profissional. Essa unidade possui um total de 1036 alunos, 792 matriculados na Educação Profissional Integrada, distribuídos nos seguintes cursos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas e Técnico em Nutrição e Dietética (eixo: meio ambiente e saúde), Técnico em Segurança do Trabalho (eixo: segurança), Técnico em Administração (eixo: gestão e negócios) e Técnico em Informática (eixo: informação e comunicação) (BAHIA, 2021a).

Quanto à infraestrutura, possui sete espaços destinados a atividades laboratoriais, no intuito de atender à demanda dos cursos técnicos, recebendo, no período de 2020-2021, a instalação de cinco laboratórios. Entretanto, devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19, esses espaços ainda não foram utilizados pelos estudantes – exceto o laboratório de Enfermagem, já assiduamente utilizado por alguns alunos dos cursos técnicos em enfermagem e análises clínicas, antes da crise pandêmica.

Em tempo, é oportuno ressaltar que, até o ano de 2019, houve muitas queixas de professores e estudantes pela falta de espaços devidamente equipados para a realização de atividades práticas, experimentos, uma vez que a obra para conclusão dos laboratórios ficou paralisada por um longo tempo. Com a retomada desse empreendimento e sua finalização, a comunidade escolar tem criado grandes expectativas para o retorno às aulas presenciais e, por conseguinte, o desenvolvimento de atividades nesses espaços dinâmicos e promissores.

De modo geral, sua condição de “centro” favorece o atendimento a estudantes da sede e da zona rural, além de atender às cidades circunvizinhas que não dispõem da possibilidade de formação básica aliada à preparação para o mundo do trabalho. Verifica-se, com satisfação, o progresso alcançado por alguns alunos egressos já atuantes no mercado de trabalho, na sua área de formação inicial, pela via do Programa Primeiro Emprego (BAHIA, 2021b), iniciativa que promove experiência profissional para jovens oriundos da educação profissional, atuando como porta de entrada para o mercado de trabalho, ou por meio de contrato de trabalho em empresas locais e outros que prosseguiram seus estudos no nível

superior. Contudo, esse número ainda não é muito expressivo, se considerada a quantidade de estudantes egressos desses cursos.

Destarte, é relevante salientar o nível de aprendizagem de muitos estudantes que ingressam nesses cursos, pois isso evidencia grandes lacunas em conhecimentos basilares, e o tratamento dado a esse problema ainda é incipiente diante da necessidade de garantir a construção de habilidades e aquisição de conhecimentos primordiais para a formação técnica e geral, em que algumas práticas avaliativas não favorecem o exercício diagnóstico processual e a retomada de saberes não elaborados nas etapas estudantis anteriores, dificultando a superação dessas dificuldades. A mudança desse cenário precisa acontecer a partir da melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas na escola, que deve assumir a avaliação

[...] como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar* decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no seu processo ensino-aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado [...] e possa avançar em termos do conhecimento necessário (LUCKESI, 2013, p. 110, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o acompanhamento do processo deve ser feito pelo professor e pelo estudante a partir do reconhecimento de suas limitações e possibilidades. Todavia, o que prepondera muitas vezes no ensino técnico é uma avaliação pontual com fim em si mesma e, por vezes, como meio de exclusão daqueles que não apresentam o padrão de exigência postulado pela escola – a falsa e ultrapassada ideia de que escola boa é aquela que produz provas difíceis. Sobre isso, Hoffmann (1998, p. 11) explica que “[...] dentre muitos despenda sobremaneira a crença dos educadores [...] na manutenção da ação classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que guarde um saber competente dos alunos.”

Diante dessas premissas, e da finalidade a que se propõe um Centro Territorial de Educação Profissional, conforme previsto no artigo 1º do Decreto nº 11.355/2008, de que deve haver “[...] interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico” (BAHIA, 2008, s. p.), torna-se necessário empreender esforços para a superação desses entraves.

Metodologia e colaboradoras da pesquisa

Metodologicamente, este estudo adotou uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, fazendo uso da coleta de informações oriundas de uma entrevista semiestruturada realizada com três professoras e uma coordenadora pedagógica, as quais são apresentadas por meio de pseudônimos – por elas escolhidos –, visando resguardar o direito ao sigilo assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).¹³ No quadro a seguir, são apresentadas algumas das características das colaboradoras desta pesquisa (Esmeralda, Água Marinha, Pedra de Rio e Diamante):

Quadro A – Perfil das colaboradoras da pesquisa

Nome	Formação	Tempo de experiência na função	Tempo de experiência na UE	Componentes Curriculares/ Atuação
Água-Marinha	Graduação em Letras/Inglês; Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	41 anos de docência	1 ano	Língua Portuguesa e Redação
Esmeralda	Graduação em Letras/Espanhol; Especialização em Linguística e Ensino de Línguas	4 anos de docência	2 anos	Língua Portuguesa e Redação
Pedra de Rio	Licenciatura em Matemática; Bacharelado em Engenharia Agrônoma; Mestrado em Modelagem da Terra e do Ambiente	11 anos de docência	2 anos	Matemática
Diamante	Graduação em Pedagogia e em Letras/Inglês; Especialização em Gestão de Pessoas e Gestão Educacional	14 anos de coordenação pedagógica	1 ano	Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Nesse quadro, verifica-se que o grupo de colaboradoras é composto por mulheres, levando-se a inferir que no exercício da docência ainda prepondera a atuação feminina. Quanto à formação, todas possuem habilitação para o componente curricular que lecionam ou para a função exercida, como é o caso da coordenadora pedagógica. A maioria possui mais de uma década de experiência no exercício da docência e da coordenação pedagógica.

Em relação às entrevistas, vale ressaltar que ocorreram através da plataforma de videoconferência do Google Meet, considerando a normativa da Comissão

¹³ Apêndice A.

Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) (BRASIL, 2021b), assim como as observações efetivadas durante esses procedimentos. Quanto à análise dos resultados dos instrumentos de coleta mencionados, foram elencadas as seguintes categorias, todas elas ancoradas nos estudos de Bardin (2011): desafios da práxis, compreensão dos entraves e possibilidades interventivas.

Figura A – Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Essas categorias apareceram de forma dialogada, conforme apresentação dada na Figura A, por meio da qual é possível inferir que a categoria de análise desafios da práxis evidencia as incompletudes verificadas nas práticas avaliativas, não se configurando em obstáculos intransponíveis, mas em instigações, estímulos que suscitam um olhar investigativo para a compreensão do problema e para a tomada de atitude, gerando transformações mediadas, como indica a segunda categoria – compreensão dos entraves – e, por conseguinte, a terceira categoria – possibilidades interventivas.

Nesse contexto, ao se constatar a fragmentação, lacunas e brechas que fragilizam a ação docente, além da identificação e do reconhecimento do problema, inicia-se um movimento instigador que conduz à transformação daquela realidade. Com esse direcionamento, as reflexões, os posicionamentos, as interpretações e as leituras e releituras são interpretadas à luz das bases teóricas que dão suporte a este trabalho.

Desafios da práxis

A primeira indagação às professoras colaboradoras deste trabalho, realizada durante a entrevista semiestruturada, aludiu à organização das etapas avaliativas dispostas no Regimento Escolar Unificado da Rede Estadual da Bahia, Portaria 2011, no artigo 50, que estabelece o limite mínimo de três avaliações, indicando alguns instrumentos (provas, testes, trabalho de pesquisa individual ou em grupo) e dando margem à seleção de outros (BAHIA, 2011). A respeito do que está prescrito, e considerando a forma como a escola organiza os instrumentos adotados, uma das colaboradoras desta pesquisa emitiu a seguinte opinião:

[...] eu não concordo muito com as avaliações separadas, a discursiva e a objetiva em momentos separados, porque eu acho que deveria ser uma prova só com os dois modelos de questões... também não gosto do fato de eu não aplicar a minha prova, eu aplico só a discursiva, a objetiva eu não aplico, aquilo que eu também já pontuei de não poder tirar dúvida do aluno, de fazer a leitura com ele das questões, de ver se a questão ficou mal elaborada. Porque às vezes a gente lê, escreve e acha que está tudo tranquilo, mas na hora quando você lê para o aluno, ele levanta uma dúvida e você vê, realmente, que a forma como a questão está apresentada, deixaria aquela dúvida no ar (Pedra de Rio, 2021).

A professora Pedra de Rio explicita que a rotina da escola denuncia pontos que ainda precisam ser esclarecidos e redimensionados, como a agenda das provas objetivas no final de uma unidade letiva, divorciada da prova discursiva. Ademais, revela a impossibilidade de aplicar o instrumento que elaborou para sua turma. Outro aspecto importante que está nas entrelinhas desse comentário diz respeito ao privilégio que a escola tem dado ao instrumento prova, organizada nos moldes de avaliação externa, com questões fechadas e aplicada por um professor escalado para seu respectivo dia e horário.

Esse tipo de avaliação, da forma como comumente vem sendo realizada, com demarcação rígida de dia e horário, papel personalizado, disciplina prescrita, para ser executada individualmente sem possibilidades de consulta, com o intuito de obtenção de nota, a qual se manifestará na média do curso, segundo adverte Vasconcellos (2008), não está a serviço da aprendizagem, servindo apenas para atestar o conhecimento que o estudante possui. Corroborando essa compreensão de Vasconcellos, Luckesi (2013) ressalta que a escola exacerba o princípio do

exame e não da avaliação da aprendizagem. Esse ponto, da insatisfação docente quanto à determinação do período, fixo, em que a prova deve acontecer na escola, aparece neste outro trecho dos depoimentos de uma das colaboradoras desta pesquisa:

Agora tem uma questão que precisa ser repensada em relação ao instrumento de avaliação na educação formal, que é, ela ocorre no final do ciclo [...] e os períodos são muito curtos para que você possa fazer uma correção com qualidade, dar o feedback para o aluno, preencher todas as cadernetas. Então, você tem aí o elemento da praticidade e da qualidade, duas questões que precisam ser pensadas (Pedra de Rio, 2021).

Há uma estrutura engessada em torno da aplicação dos instrumentos e do cronograma, rigorosamente, demarcado na unidade letiva, como é possível interpretar na observação da coordenadora pedagógica:

Na verdade, a gente tem esses momentos assim um pouco estanques que são as unidades letivas, que fazem com que a gente tenha um determinado número de instrumentos avaliativos, que vai até tal data, até tal dia (Diamante, 2021).

Observa-se que a maneira como a escola organiza o processo avaliativo não corresponde ao que a professora e a coordenadora pedagógica, em destaque, pensam sobre um planejamento avaliativo coerente com suas expectativas. A professora, inclusive, aponta para a dificuldade de garantir tempo para a devolutiva aos estudantes e para o registro burocrático dos resultados. Isso porque é um costume recorrente em muitas escolas, que utilizam provas e exames no intuito de verificar e não de avaliar a aprendizagem. A esse respeito, Luckesi (2013) explica que, quando o exame tem a finalidade de classificar, o objetivo se encerra na obtenção dos dados, na confirmação ou não daquilo que se buscava constatar, enquanto a avaliação tem o objetivo de diagnosticar. Portanto, ao atribuir um valor ao achado, a investigação não se esgota, mas favorece a tomada de decisão.

Assim, percebe-se que a forma como o instrumento prova acontece nesse contexto tem o caráter de verificação, e seu problema ultrapassa a maneira como é administrada no que diz respeito à sua burocratização. Na verdade, a questão principal está na “[...] ruptura com o processo de ensino-aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2008, p. 126). O destaque que esse instrumento tem na prática docente, inclusive como um dos principais parâmetros para a análise do desempenho, pode ser verificado nesta narrativa de uma das colaboradoras: “[...]”

toda avaliação, eu costumo olhar, ainda que mentalmente, olhar em porcentagem se a turma está em torno de 60, de 70%, porque se eu faço uma avaliação e toda a turma vai mal, alguma coisa tem de errado e não é só com a turma” (Esmeralda, 2021). Pode-se observar, ainda, no final de seu comentário, o entendimento de que o problema não pode ser atribuído só à turma, mas que há possibilidade de interferência de outros fatores nesse resultado. Contudo falta clareza e a presença de outros dados mensuráveis, sendo o indicativo do nível de desempenho o resultado da aplicação de um único instrumento:

[...] o grande problema é o que fazer depois que você percebe que um grande número não está conseguindo avançar – que isso aí a gente já discutiu também, é uma realidade de um percentual alto, eu considero até mais que 50% (Água-Marinha, 2021).

Ao se deparar com um percentual considerável de estudantes que não estão no nível satisfatório, a professora Água Marinha manifesta o mesmo tipo de preocupação. Isso comprova que “[...] a avaliação, na escola, vem sendo considerada um ato penoso de julgamento de resultados”, e essa concepção, “[...] consciente ou inconsciente, transformou-se e sedimentou-se numa prática coletiva angustiante” (HOFFMANN, 2005, p. 25). Nesse sentido, cabe refletir sobre a narrativa de uma das colaboradoras:

Agora ainda tem aquilo que nós duas já conversamos e já sentimos e que professores já conversaram comigo que é a questão de que os estudantes são muito habituados a prova, a ter um período para fazerem as provas, que aconteçam no final da unidade e que seja aquele instrumento tradicional (Diamante, 2021).

Convencionou-se, por muito tempo, o que ainda perdura em boa parte das escolas, a ideia de que só acontece avaliação se existir o instrumento prova. Esse pensamento se disseminou entre professores e condicionou estudantes a incorporarem essa visão como aquela que legitima o ato avaliativo, como destacado no fragmento da narrativa da coordenadora pedagógica Diamante. Assim, quando a prova se torna uma espécie de instrumento balizador para a análise do desempenho, comparando resultados entre estudantes, turmas ou períodos em que os pontos são calculados e geram médias, seu propósito intenta a avaliação somativa, apenas. Esse tipo de avaliação, utilizado para fins classificatórios, não traduz a real situação em que estão os estudantes, podendo mascarar problemas

latentes e até mesmo desembocar na desistência estudantil, como é possível verificar nos excertos a seguir:

[...] geralmente, quando eles vão mal I e II, acabam desistindo, principalmente quando não é uma disciplina só, porque geralmente, quem está mal, não é só numa disciplina, é muito raro. Eles começam a achar que... “ah, já perdi, não tem jeito...” (Esmeralda, 2021).

O aluno que a gente conhece tira nota boa ali, você nem se surpreende, mas o problema é quando o aluno é ausente, não frequenta, não tem boa participação, não tem bom resultado e de repente surge com uma nota boa na prova objetiva, aí o professor fica sem entender direito (Água-Marinha, 2021).

De modo geral, a avaliação somativa tem a função de apresentar notas sem o compromisso necessário de redirecionar o processo educativo. Como salientado por Haydt (1997, p. 293),

Quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada avaliação somativa. Esse tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos.

Para contribuir com essa reflexão, Hoffmann (2005, p. 25) enfatiza que

As discussões de educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática. Parecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. Ou seja, reduzem a avaliação a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo.

É necessário frisar que a avaliação somativa utilizada de forma isolada atuará a serviço da classificação, da exclusão, voltada ao cálculo de pontos alcançados a cada atividade avaliativa, sem que se empreenda uma análise sobre a representatividade desses números, o que eles negam, escondem ou revelam.

Além disso, outro problema enfrentado no cotidiano escolar, em relação à prova, segundo a coordenadora pedagógica, diz respeito à elaboração das questões, dos enunciados e comandos:

[...] às vezes questões muito secas, sem contextualização, sem trazer o aspecto da vivência ali do aluno, do dia a dia do aluno... então a gente quer fazer uma reformulação de algum enunciado, ou de alguma alternativa também (Diamante, 2021).

Acerca dessa dificuldade, Luckesi (2013) orienta sobre os cuidados que se deve ter na elaboração de questões em prova, uma vez que se trata de uma atividade impressa, sem possibilidade de diálogo para esclarecimento de dúvidas em tempo real entre o avaliador e aquele que está sendo avaliado, o que exige clareza e precisão. A esse respeito, a colaboradora tece o seguinte comentário:

[...] sempre tem alguns professores, componentes curriculares que a gente já tem uma percepção durante a unidade, já sabe que precisa acompanhar mais aqueles professores (Diamante, 2021).

Essa observação da coordenadora pedagógica indica a necessidade de favorecer o espaço de estudo, formação, para que os instrumentos avaliativos, como provas e testes, não causem efeito contrário ao proposto, conduzindo os estudantes ao erro, como se pode inferir nesta orientação:

Para tanto, deverá ser construído de forma metodológica, cientificamente adequada, ou seja, **deverá ser planejado** (cobrir todos os conteúdos essenciais ensinados e que deveriam ser aprendidos; não um que outro, que possa ser mais difícil ou complicado; mas sim todos os conteúdos essenciais ensinados) (LUCKESI, 2013, p. 229, grifos do autor).

Outro aspecto que se revelou como obstáculo a ser desbravado, a partir da compreensão da sua função e, por conseguinte, do seu funcionamento na práxis, diz respeito à Recuperação Paralela, direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), por meio do artigo 24, inciso V, alínea “e”, que demarca a “obrigatoriedade de estudos de recuperação.” Observa-se que seu sentido é muitas vezes distorcido no cotidiano das escolas, confundido como um instrumento a ser utilizado em momento distinto, interpretado como reaplicação de prova para estudantes que não obtiveram a pontuação mínima para aprovação. Acerca desse cenário, cabe considerar a narrativa de uma das colaboradoras:

É um momento muito difícil, porque pela SEC todos os alunos devem participar das aulas e é terrível um aluno aprovado participar, eles ficam questionando, é muito difícil mesmo. [...] acho que é o momento mais difícil e sala de aula é esse de manter quem não vai fazer a recuperação, assistindo a aula de recuperação (Esmeralda, 2021).

Percebe-se, nas entrelinhas do relato da professora de Língua Portuguesa Esmeralda sobre sua experiência negativa com a recuperação paralela, a preocupação docente diante da obrigatoriedade da realização da recuperação, entendida equivocadamente como uma segunda versão da prova final da unidade.

Quase sempre se resume a uma simples recuperação de nota (VASCONCELLOS, 2008). Ainda argumentando sobre o tema, a colaboradora tece as seguintes observações:

Olhe, na recuperação paralela é o seguinte: se não houver um tempo para trabalhar os assuntos para aqueles alunos que não conseguiram a nota, eu não concordo [...] é como se fosse algo só para constar [...]. Se eu vou fazer uma paralela, eu preciso de tempo para retrabalhar os assuntos com esses meninos e não simplesmente aplicar (Esmeralda, 2021).

Nota-se nessa narrativa a existência de um sentimento de repúdio, inconformidade por parte da professora perante esse modelo apresentado, demonstrando que ela tem consciência da ineficácia e esvaziamento de significado dessa ação.

Compreensão dos entraves

A categoria compreensão dos entraves surgiu nas narrativas das colaboradoras da pesquisa durante a entrevista semiestruturada. Ao tratar da questão relacionada à distribuição das atividades avaliativas, a professora Pedra de Rio revelou sua percepção acerca da dimensão autoritária que a nota exerce no comportamento e nas emoções dos estudantes, prejudicando o exercício natural de resolução das atividades avaliativas: *“Porque a avaliação em si, que vale a nota da unidade, eu acho que tem uma pressão assim para o aluno, e nem sempre reflete se ele aprendeu ou não”* (Pedra de Rio, 2021). Evidentemente, não se pode negar a necessidade de formalizar o processo avaliativo, com registros dos dados obtidos na aplicação de instrumentos, mas

[...] o que se valoriza na escola, muitas vezes, é o papel, o registro, o procedimento formal. A maior preocupação fica centrada na nota, sem que haja nenhuma interpretação para a indicação de recuperações necessárias, melhoria de procedimentos didáticos e avaliação da própria avaliação (DEPRESBITERIS, 1995, p. 53).

É urgente o entendimento de que a prática avaliativa não deve se reduzir à atribuição de nota, com vistas à aprovação ou retenção, estando, sim, a serviço da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento da aprendizagem. A mera aferição da capacidade do aluno em replicar conceitos trabalhados em sala de aula, muitas vezes desconexos de situações reais, contextuais, significativas para o estudante,

não condiz com o que se propõe a avaliação da aprendizagem. Uma das participantes da pesquisa oferece uma relevante reflexão acerca do assunto:

[...] com uma turma eu vi que o modelo de prova que eu usei, a discursiva da II unidade, a gente estava trabalhando com função, e aí eu quis fazer uma prova com as questões bem curtas, pra ver o que eles tinham aprendido de procedimental do cálculo, com funções bem simples... Eu consegui colocar funções bem simples e o enunciado bem simples [...] E na turma [...] eu acho que quase 50% da turma não conseguiu responder a prova, entregou a prova em branco, então eu vi que eles se assustaram muito com a prova assim, pela questão ter sido elaborada assim muito direta [...] se sentiram pressionados. Foi tanto que eu repeti essa prova, refiz com eles (Pedra de Rio, 2021).

Esse relato demonstra o quanto a avaliação precisa atuar como bússola orientadora do trabalho docente e discente, no processo educativo em si. Considerando que, segundo narrativa da professora, metade da turma não respondeu às questões, constata-se a presença de entraves no trabalho desenvolvido, e esses problemas não devem ser negligenciados. A esse respeito, Hoffmann (1998, p. 82) ressalta a necessidade de

[...] atenção dos professores em relação a “questões em branco” nas tarefas de aprendizagem. Sem compreender o assunto o estudante não tem como realizá-las. Não responde porque a tarefa não chega a ser perturbadora a ponto de levá-lo a inventar respostas. Sem entendimento somente irá responder por memorização (HOFFMANN, 1998, p. 82).

Portanto, as situações vivenciadas no processo avaliativo precisam ser consideradas tanto quanto o resultado alcançado pelos estudantes, no sentido de repensar a própria atuação docente e discente, o que reforça o depoimento a seguir:

Quando o resultado é ruim eu converso, digo, “olha, têm ainda outras oportunidades, já que são... uma média de 4 avaliações, tem outras oportunidades, você tem como recuperar...” (Esmeralda, 2021).

Nesse viés, tanto a ausência de respostas, como foi o caso apresentado pela professora Pedra de Rio, como a presença do erro, resultando num rendimento insatisfatório na avaliação, devem desencadear reflexões, pois

[...] quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática (LUCKESI, 2013, p. 190).

Os dados mensuráveis ou não e os aspectos cognitivos, emocionais, atitudinais devem ser utilizados no processo de investigação diagnóstica, visando conduzir os encaminhamentos seguintes, e

A avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais (ESTEBAN, 2001, p. 185).

Considerando o papel da avaliação pontual na escola, presença constante na escola, e da avaliação processual, uma das professoras oferece a seguinte reflexão: “[...] [na] *avaliação processual* [...] o aluno está ali sendo desafiado a estudar para responder”, o que “[...] oferece mais elemento sobre o que ele realmente aprendeu, do que as avaliações estanques, definidas num momento específico” (Pedra de Rio, 2021). Portanto,

A avaliação da aprendizagem que opera sobre o processo de ensinar e aprender tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está *sendo* aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que *ainda* falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório (LUCKESI, 2011, p. 423, grifo do autor).

Em diálogo com as proposições de Luckesi (2011), a coordenadora pedagógica exemplifica sua posição: “[...] *quando eu não obtenho esse retorno em cima dos critérios, então eu preciso pensar: o que aconteceu para que esse retorno não fosse positivo, não fosse satisfatório?*” (Diamante, 2021). Constata-se, assim, que a avaliação da aprendizagem requer a revisão do conteúdo sempre que se fizer necessária a realização das atividades em outras configurações, pois esses são alguns dos exercícios que favorecem a reorientação das ações.

Possibilidades interventivas

Ao discorrer sobre as impressões coletadas nesta categoria, observou-se que, por um lado, são muitos os entraves enfrentados para o desenvolvimento de práticas avaliativas que garantam a consolidação da aprendizagem, como relatado pelas participantes desta pesquisa. Mas, por outro lado, sinalizaram também algumas tentativas isoladas para a superação desses problemas, como se verifica no excerto abaixo:

[...] toda atividade que faço eu pontuo para os alunos, até numa dinâmica que eu uso, que chama “avaliação para a aprendizagem”, existindo um controle, o aluno sabendo que aquilo dali vale uma nota, né, que no caso é só um “mais” (+) no meu controle, no visto que dou a eles, isso motiva a eles a fazerem a atividade e aquela atividade serve como “avaliação para a aprendizagem”. Antes de fazer a prova discursiva, eu divido, pelo menos... são quatro tipos de avaliações, assim, de notas que eu distribuo. Tem a prova objetiva, a prova discursiva, todas essas atividades que eu faço em sala, com controle do “maisinho” (+) que serve como uma nota e uma atividade que é em equipe, antes das provas (Pedra de Rio, 2021).

É notória a preocupação da professora em garantir um acompanhamento sistemático com registro da pontuação adquirida a cada aplicação de instrumento, o que ela chama de avaliação processual. Contudo, percebe-se que a pontuação ganha certa relevância, havendo um grande destaque para o produto. Sob essa ótica, Vasconcellos (2008, p. 103, grifos do autor) explica que na avaliação como processo “[...] avalia-se o produto no processo, onde o próprio produto é realimentado pelos elementos relevantes identificados e alterados no processo.” Desse modo, a contabilização de pontos, não é o ponto central, mas sim o avanço ou não a cada desafio exposto e a análise desse trajeto pelos envolvidos nesse movimento são os aspectos principais, que deveriam ocupar o primeiro lugar na pauta.

Nessa perspectiva, Hoffmann (1998, p. 84) observa que é imprescindível “[...] transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.” Nesse sentido, é importante verificar se essa prática mencionada pela professora sobre a sinalização de “mais” (+) a cada atividade realizada pelo estudante representa apenas o somatório desses trabalhos executados ou um acompanhamento significativo, uma vez que no processo de avaliação deve haver monitoramento por meio de anotações que permitam perceber o avanço ou a dificuldade de cada aluno.

Em relação à tentativa de tornar a prova mais significativa, no sentido de desenvolver habilidades para além do espaço escolar, cabe analisar a narrativa a seguir:

1º ano, eu trabalhei, as cartas argumentativas [...] trabalho tudo da carta argumentativa e na hora da prova, eu coloco a situação-problema para o aluno fazer essa carta para um órgão competente, prefeito da cidade, secretário de saúde, secretário de transporte... tudo isso eu trabalho antes. E aí mostro todas as características, o formato, isso aí já me dá uma

orientação que aquele menino vai ser capaz de desenvolver a redação que o ENEM cobra, que ali dentro ele já tem que argumentar o que ele está solicitando, digamos assim, a resolução daquele problema (Água-Marinha, 2021).

Observa-se nesses dois últimos relatos a presença de iniciativas que se distanciam dos moldes tradicionais, ainda que a prova continue a se sobressair como recurso avaliativo. Inclusive, no primeiro fragmento, da professora Pedra do Rio, fica evidente que esse tipo de atividade se desdobra em dois momentos distintos – a prova objetiva e a discursiva –, comprovando que a escola dá uma importância diferenciada a esse tipo de instrumento. Para Luckesi (2013), a influência que esse tipo de avaliação exerce na escola se dá por diversos fatores, e dentre eles está a presença marcante, nas normativas e regimentos educacionais, de ranços históricos, em que o modelo de exame está associado ao monitoramento da aprendizagem dos estudantes de maneira enfática.

Assim, urge que novos direcionamentos para a atuação dos professores na elaboração de instrumentos avaliativos sejam considerados, o que, para Vasconcelos (2008, p. 103), consiste em realizar a avaliação em torno do que o estudante produz rotineiramente e não em “[...] atividades que a artificializam”, uma vez que “[...] a síntese do conhecimento não se dá apenas em momentos, de forma fragmentada” (VASCONCELLOS, 2008, p. 103). Ademais, segundo o autor, nesse formato, a tensão vivenciada pelo aluno nesses momentos estanques interfere sobremaneira nos resultados.

No que concerne à recuperação da aprendizagem, aquele formato de reaplicação de prova, mencionado anteriormente na primeira categoria, uma das professoras relatou sua experiência, que acredita se diferenciar dos moldes tradicionais:

[...] eu fiz uma atividade em sala, se a maioria da turma não conseguiu fazer aquela atividade, eu sei já que aquele conteúdo vou precisar recuperar com o aluno, aí eu vou continuar, refazer umas atividades, mudar a forma de abordagem, de atividades, para ver se eles avançam naquele conteúdo (Esmeralda, 2021).

Contudo, não foi possível verificar em sua narrativa a existência de um plano sistematizado que favoreça o acompanhamento e o monitoramento dessas ações. Vale enfatizar que, antes mesmo de iniciar o desenho sistemático para se efetivar a recuperação paralela, é primordial refletir mais profundamente sobre as concepções

que orientam e influenciam a prática docente, buscando fortalecer o sentido mais legítimo e coerente, o embasamento ontológico que resulta no entendimento de que todo ser humano é capaz de aprender e pensar nas ações geradoras de novas oportunidades de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2008). Esse chamado a uma reflexão é necessário e precisa ser realizado coletivamente, como sugere uma das colaboradoras: “[...] talvez a gente tenha que pensar melhor [...] com todo os professores, esse processo, de como o professor monitora essa avaliação paralela, para ver se realmente está sendo feita de fato” (Pedra de Rio, 2021).

Em outro relato, percebeu-se um movimento diferente, que caminha em busca da diversificação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, como constatado no fragmento a seguir: *“Muitas vezes, no início da unidade eu já pedia um trabalho e em alguns momentos, seminários [...] uma pesquisa, um trabalho em grupo em sala e aí vinha a prova dissertativa, depois a objetiva”* (Água-Marinha, 2021). Verificou-se, também, uma tendência a atividades voltadas à construção colaborativa: *“Eu gosto muito de trabalho em grupo, gosto muito mesmo, porque eles aprendem trocando entre si”* (Esmeralda, 2021). Outra afirmação que ratifica a importância do trabalho coletivo pode ser contemplada neste comentário:

Às vezes, acontece de um aluno ficar de fora por discriminação [...]. Um grupo que se sente forte não quer colocar um aluno fraco [...]. Às vezes o líder domina ali a situação e quer fazer tudo sozinho, aí você tem que chegar e tem que distribuir a atividade com todos e isso é possível. [...] E às vezes o que está quietinho ali, nem está muito participando, ele surpreende na hora de apresentar (Água-Marinha, 2021).

Sem dúvidas, esse tipo de atividade favorece a socialização e o respeito ao outro, às decisões coletivas e à cooperação. Por isso, é necessário oportunizar momentos de estudos dialogados com as situações reais enfrentadas, num exercício perene de autoavaliação, avaliação do processo e ressignificação das estratégias metodológicas.

Considerações finais

A formação humana, a construção do sujeito integral e a emancipação desse sujeito são concepções que formam o tripé orientador da prática de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica, sendo o trabalho como princípio educativo sua bandeira identitária. Nessa lógica, a consolidação dessa

base se dá de forma horizontal e contínua, a partir da escuta, do diálogo articulado na práxis, no contexto em que os problemas se apresentam – espaço propício para discutir e traçar novos caminhos.

Considerando esse cenário, verificou-se que os desafios identificados nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa perpassam as concepções de avaliação da aprendizagem escolar privilegiando a função classificatória, somativa, que se revela na organização das etapas avaliativas da escola, enfatizando o instrumento prova dentre as outras atividades avaliativas. Entretanto, é importante destacar que, na contramão dessa estrutura, as professoras e a coordenadora pedagógica coadunam com a proposta da avaliação formativa, pois as respostas dadas pelas colaboradoras às questões elencadas nos instrumentos de coleta de dados (entrevista semiestruturada) evidenciam sua preocupação e comprometimento com a aprendizagem significativa e contextualizada, vislumbrando ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes de forma democrática, sem exclusão, de forma a lhes assegurar a formação integral e a preparação para o mundo do trabalho. Porém, constatou-se, também, a necessidade de um tratamento mais sistematizado no processo metodológico que desenvolvem, buscando auxílio nas teorias da avaliação da aprendizagem, no diálogo com seus pares e no compartilhamento de experiências.

Em síntese, essa preocupação das professoras e da coordenadora pedagógica quanto à dificuldade em alcançar tal propósito revela a necessidade de estudos que aprofundem e ampliem as discussões no campo da avaliação da aprendizagem para a melhoria de suas práticas avaliativas. Desse modo, esta pesquisa oportunizou a (auto)reflexão sobre as práticas avaliativas, enfatizando a urgência de ressignificá-las em avaliações formativas, de modo a assegurar o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes.

Referências

BAHIA. **Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007**. Institui a Superintendência de Educação Profissional – SUPROF, publicada no Diário Oficial nº 19.588/19.589 em 22/23 de dezembro de 2007. Salvador: Câmara Municipal, [2007]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/suprof-e-diretorias>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. **Decreto nº 11.355, 4 de dezembro de 2008.** Criação dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Salvador: Câmara Municipal, [2008]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. **Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011.** Regimento Escolar de 2011. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. **Educação Profissional.** Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>. Acesso em: 14 maio 2021a.

BAHIA. O Portal Oficial do Estado da Bahia. **Programa Primeiro Emprego ajuda na escolha da carreira profissional.** 2021b. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/04/noticias/primeiro-emprego/programa-primeiro-emprego-ajuda-na-escolha-da-carreira-profissional/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cquC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8IWtkl12CHq. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021/CONEP/SECNS/MS.** Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: Presidência da República, [2021b]. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 6 jun. 2021.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 1-20, out. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 9 ago. 2020.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 51-77.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM¹⁴

Resumo: Este artigo objetiva analisar como os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos sobre avaliação da aprendizagem contribuíram para o processo de ressignificação das práticas avaliativas. A investigação foi permeada pela seguinte questão de pesquisa: De que forma os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos reverberaram nas práticas de avaliação de professores que atuam na educação profissional? A metodologia é de natureza qualitativa e se estrutura nos pressupostos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (HENZ; FREITAS, 2015). As colaboradoras da pesquisa foram três professoras e uma coordenadora pedagógica de uma escola pública ofertante da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, localizada no Território do Sisal. Além disso, este estudo está respaldado nas concepções da avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 1998; SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003; LUCKESI, 2005; 2013; SANT'ANNA, 1995; VASCONCELLOS, 2008), nas considerações acerca das políticas públicas (LIBÂNEO, 2018) e dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2001). Em relação aos resultados, constatou-se que as práticas avaliativas desenvolvidas na escola (lôcus da pesquisa) tendiam a uma concepção classificatória, fundada num ensino técnico-instrumentalista, mas a postura pedagógica das colaboradoras da pesquisa evidenciavam perspectiva e disposição para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa com vistas a uma educação emancipatória, posicionamento que reverberou na instituição dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos como processo a ser implementado anualmente na escola a partir de temáticas oriundas da escuta sensível ao coletivo de professores.

Palavras-chave: formação docente; práticas avaliativas; Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

Introdução

Neste artigo, descreve-se o processo de elaboração e aplicação de uma pesquisa interventiva, cuja premissa fundamentou-se em encontros horizontalizados através dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos sobre a avaliação da aprendizagem, com professoras de uma escola pública ofertante da Educação Profissional do Território do Sisal. Para tanto, ancorado nos estudos de Hoffmann (1998) – concernentes à avaliação mediadora –, de Silva, Hoffmann e Esteban (2003) – sobre a avaliação da aprendizagem numa dimensão formativa e reguladora –, de Luckesi (2005; 2013) – referentes à avaliação diagnóstica –, de Sant'Anna (1995) – acerca dos critérios e instrumentos avaliativos – e, ainda, de Vasconcellos (2008) – sobre a avaliação da aprendizagem e as práticas transformadoras –, este estudo visou potencializar as discussões acerca do processo de ressignificação das práticas avaliativas, descortinando a seguinte questão de pesquisa: De que forma os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos reverberaram nas práticas de avaliação de professores que atuam na educação profissional?

¹⁴ Artigo submetido em 26 de março de 2022 à revista Fragmentos de Cultura e-ISSN 1983-7828. Em processo de avaliação.

Nessa perspectiva, o objetivo desta investigação consistiu em analisar como os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos sobre avaliação da aprendizagem contribuíram para o processo de ressignificação das práticas avaliativas. Quanto à apresentação das etapas desse processo investigativo e dos resultados alcançados, este artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais, por meio das quais se explicita, respectivamente, a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, a implementação de Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos na escola e os resultados da experiência desenvolvida na escola, berço desta pesquisa.

Metodologia

Ao se pensar numa metodologia dialogada, é impossível deixar de lado o grande educador Paulo Freire, que, por meio dos Círculos de Cultura, inspirou pesquisadores brasileiros e estrangeiros na elaboração de propostas interventivas através do diálogo, problematizando situações vividas pelas pessoas envolvidas nesse processo, visando a transformação da realidade em que estão imersas, bem como sua auto(trans)formação. Considerando as vantagens dessa proposição, a coleta de informações para este estudo ancorou-se no método sistematizado por Henz e Freitas (2015), denominado Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos.

Nessa perspectiva, os “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: ressignificando práticas de avaliação da aprendizagem” constituíram-se no movimento dessa discussão horizontalizada entre a pesquisadora e as quatro colaboradoras da pesquisa – duas professoras de Língua Portuguesa e Redação e uma Coordenadora Pedagógica –, atuantes em uma escola ofertante da modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, identificadas, aqui, por pseudônimos escolhidos por elas, conforme quadro a seguir:

Quadro A – Perfil das colaboradoras da pesquisa

Nome	Formação	Tempo de experiência na função	Tempo de experiência na UE	Componentes Curriculares/ Atuação
Água-Marinha	Graduação em Letras/Inglês; Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	41 anos de docência	1 ano	Língua Portuguesa e Redação
Esmeralda	Graduação em Letras/Espanhol;	4 anos de	2 anos	Língua

	Especialização em Linguística e Ensino de Línguas	docência		Portuguesa e Redação
Pedra de Rio	Licenciatura em Matemática; Bacharelado em Engenharia Agrônoma; Mestrado em Modelagem da Terra e do Ambiente	11 anos de docência	2 anos	Matemática
Diamante	Graduação em Pedagogia; Graduação em Letras/Inglês; Especialização em Gestão de Pessoas e Gestão Educacional	14 anos de coordenação pedagógica	1 ano	Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaborada pela autora, 2021

Cabe, ainda, informar que os instrumentos de coleta das informações escolhidos foram a entrevista semiestruturada e os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, analisados com base em Bardin (2011). É importante mencionar, também, que as narrativas das colaboradoras desta pesquisa foram referenciadas da seguinte forma: pseudônimo, ano, algarismo indicativo de ordem do círculo e a letra inicial da palavra “círculo” – Pseudônimo, 2021, IC.

Diagnóstico e implementação de Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos na escola

Inicialmente, é importante sinalizar que os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos numa escola pública ofertante da educação profissional no Território do Sisal surgiram a partir da escuta sensível realizada durante as entrevistas semiestruturadas e o primeiro encontro dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos. Além disso, é importante ressaltar que, após a efetivação da entrevista semiestruturada, foram diagnosticadas nos comentários das colaboradoras da pesquisa as seguintes necessidades contextuais acerca da avaliação da aprendizagem: “[...] *para mim os problemas são de outra dimensão e acabam refletindo na avaliação [...] nossas angústias em relação à avaliação se dão por conta de outros aspectos [...]*” (Água-Marinha, 2021). Nessa mesma direção, a colaboradora da pesquisa Diamante reiterou que

[...] muitas vezes a dificuldade do estudante tem a ver comigo, com as minhas aulas, com a minha metodologia, com a forma como eu abordei o conteúdo, com o conteúdo em si, com o objeto do conhecimento em si, trabalhado, porque a gente sabe que tem uns que são mais complicados (Diamante, 2021).

Essa constatação, evidenciada nas respostas das duas colaboradoras da

pesquisa, as quais evidenciam uma complexidade na identificação dos aspectos que envolvem e reverberam na avaliação da aprendizagem, exigindo o repensar das relações entre estudante, metodologia utilizada e conteúdo trabalhado, dentre outros aspectos, norteou a pesquisadora no primeiro círculo dialógico investigativo-formativo na efetivação de uma escuta mais apurada para ratificar o diagnóstico e elaborar o planejamento dos próximos encontros com esse grupo de colaboradoras, considerando as demandas por elas apresentadas e estabelecendo a periodicidade dos encontros via acordo coletivo, como destacado no quadro a seguir:

Quadro B – Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Data/Horário	Local/Meio	Tema/Conteúdo	Objetivo
14/01/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“A pedra no caminho” o “X” da questão: baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática	Analisar o desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática com vistas à construção de uma proposta interventiva
28/01/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho” Por que e para que avalio? Como avalio?	Refletir sobre a prática da avaliação da aprendizagem na escola
11/02/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Ajuntei todas as pedras” Instrumentos de avaliação da aprendizagem	Analisar os instrumentos de avaliação da aprendizagem mais presentes na prática pedagógica, identificando aspectos positivos e fragilidades
18/03/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Pedra sendo / Eu tenho o gosto de fazer no chão” Principais aspectos observados sobre o uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem	Pensar/discutir estratégias que possibilitem a melhoria no tratamento dos instrumentos avaliativos
05/04/2021 19 às 21h	Plataforma Google Meet	“Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas” Elaboração de enunciados e questões de prova	Analisar enunciados e comandos de questões de provas diversas, identificando possíveis falas na elaboração
19/04/2021	Plataforma Google Meet	“Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas” Elaboração de avaliações, aplicação, correção e <i>feedback</i>	Analisar as etapas que compõem a avaliação e a importância de cada etapa

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Projeto de Intervenção (Apêndice C)

Conforme explicitado no quadro acima, foram realizados seis Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, os quais ancoraram a organização da análise de conteúdo através das seguintes categorias ancoradas em Bardin (2011): *desafios da práxis, compreensão dos entraves e possibilidades interventivas*.

Desafios da práxis

A categoria de análise *desafios da práxis* correspondeu ao processo de identificação dos problemas, enfrentados pelas colaboradoras desta pesquisa no exercício pedagógico, que dificultam a consolidação da aprendizagem dos estudantes, buscando caminhos para superá-los. Assim, o I Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, intitulado “A pedra no caminho – O X da questão”, emergiu dos anseios e preocupações das colaboradoras da pesquisa ao analisarem os dados de avaliação de aprendizagem dos estudantes, especificamente aqueles referentes aos componentes curriculares por elas lecionados, o que demonstrou a necessidade de intervenção para melhoria desse quadro. Vale destacar que o título do primeiro encontro faz alusão aos obstáculos que as professoras enfrentam diante do insucesso de muitos estudantes nas atividades avaliativas, ou seja, a dificuldade em detectar nas práticas avaliativas a pedra de tropeço que impede a consolidação da aprendizagem.

Esse primeiro encontro consistiu em um momento de reflexão acerca do baixo rendimento dos estudantes em algumas turmas, segundo dados oriundos dos componentes curriculares das respectivas professoras no ano de 2019, coletados no Sistema de Gestão Escolar (SGE) (SEC, 2021). A problematização desses dados, num exercício dialógico de escuta sensível acerca das preocupações, perspectivas e expectativas dessas colaboradoras, serviu como ponto de partida para a construção paulatina e colaborativa de um trajeto investigativo, no qual foram firmados os seguintes combinados: Será um projeto dialogado; Não trará respostas prontas, pois estas serão buscadas e garimpadas em conjunto. Cabe mencionar, ainda, que a acolhida, a problematização dialogada e a escuta sensível foram procedimentos adotados neste e nos demais círculos.

Durante a problematização e análise dos dados de rendimento, ao indagar se havia diferença no nível de aprendizagem entre as turmas do matutino e vespertino, emergiu a seguinte resposta: “*Sim, normalmente os alunos do vespertino apresentam mais dificuldades com os conteúdos pré-requisitados para o Ensino Médio. [...] as turmas são menores há uma aprendizagem mais lenta*” (Pedra de Rio, 2021, IC). Sobre a condição como chegam os alunos ao Ensino Médio, a professora Água-Marinha acrescentou: “[...] *isso é triste, eu não vejo como vou ter saída, o*

menino não tem condição de ler o enunciado simples no nível do fundamental II” (Água-Marinha, 2021, IC). A esse respeito, Vasconcellos (2008, p. 61, grifos do autor) observa que “[...] o que visamos é que o professor adeque suas expectativas, tendo **o aluno como referência** (e não o programa formal)”, e essa “[...] nova postura demanda, evidentemente, uma tomada de posição coletiva.” Nesse cenário, nota-se que, muitas vezes, o professor adota rigorosamente o plano de curso, o que é preocupante.

Assim, no sentido de ampliar a discussão, a pesquisadora apresentou duas questões: Diferentes estudantes, mesma avaliação? Ou diferentes formas de avaliar para diferentes estudantes? Uma das professoras respondeu com outra pergunta: *“Seria o ideal diferentes avaliações, mas com que condição?”* (Esmeralda, 2021). A coordenadora pedagógica Diamante ratificou a resposta da professora, dizendo: *“Diferentes formas de avaliar para diferentes estudantes é a forma ideal, mas, do jeito que o sistema está instituído, nem sempre isso é possível, devido a uma enorme sobrecarga para o professor”* (Diamante, 2021). Com feição demonstrando preocupação, outra professora desabafou: *“[...] a gente pode fazer mágica com essa avaliação, existe uma base frágil, um processo frágil, é o professor que não tem tempo, precisa correr, é muita coisa no sistema. É isso que a gente também tem que pensar muito”* (Água-Marinha, 2021).

Ao aprofundar a reflexão sobre essas respostas, observou-se que, no lócus da pesquisa, boa parte do público estudantil do turno vespertino é composto por estudantes oriundos da zona rural, em idade acima do padrão da série em que estão matriculados, alguns com histórico de repetência. Nessas narrativas, diante do baixo desempenho discente nas avaliações escolares e frente ao problema da sua não aprendizagem, as colaboradoras demonstraram angústias, inquietações e incertezas sobre o que fazer, sobre como intervir na situação. Alguns gestos emitidos por elas indicavam certa complacência com a história de vida de muitos daqueles alunos, motivando-as a empreenderem esforços no intuito de contribuir para a transformação dessa realidade pelas vias da educação, de um ensino favorável a uma aprendizagem contextualizada e emancipatória. Essa constatação se deu quando todas elas, prontamente, se dispuseram a construir em conjunto este processo dialógico investigativo.

O II Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, intitulado “Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho”, promoveu a experiência da vivência socioemocional por meio de uma palestra ministrada por uma psicóloga convidada, que estabeleceu diálogos profícuos com as necessidades das práticas avaliativas e com o momento pandêmico atual. Nesse círculo, a acolhida foi efetivada com a exibição do vídeo “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade – leituras do poema (IMS, 2010), veiculado através do canal do Instituto Moreira Salles, na plataforma do Youtube, produção que apresenta a leitura do poema em vários idiomas.

Durante esse círculo, abordou-se importantes aspectos presentes em diferentes situações da vida humana, como surpresa e reação diante do inusitado, conflitos internos, desafios, enfrentamentos, resiliência, dentre muitos outros que emergiram da temática. As colaboradoras manifestaram a necessidade de registrar suas angústias em relação ao momento pandêmico e às aprendizagens dos estudantes:

Eu queria agradecer [...] por ter começado com esse momento de sensibilidade, de perceber o quanto foi complicado para todo o mundo. [...] A gente que gosta tanto de lidar com gente, não é? [...] ter que lidar com esse distanciamento todo, com esse silêncio, com a solidão e solitude também (Pedra de Rio, 2021, IIC).

Como eu filmei 2 turmas em março de 2020, eu já assisti esse filme umas 10 vezes, matando a saudade [...] eu envelheci 10 anos nesse ano, sem conviver com a juventude, sem essa coisa da gente estar ali, sentindo-se energizada, rejuvenescida. Foi de sofrimento mesmo porque, olhando o lado deles houve uma perda (Esmeralda, 2021, IIC).

Eu quero agradecer a reflexão que retrata muito do que nós vivemos [...] O que me restou foi fazer alguns cursos online para ficar preparada para esse momento, é claro que não estou completamente preparada, mas já sou outra pessoa em relação a esse mundo digital [...] alguns momentos eu fico com uma sensação: Será que ainda sei trabalhar, será que ainda sei lidar com os alunos? (Água-Marinha, 2021, IIC).

Nos comentários tecidos pelas colaboradoras, destaca-se o desafio de lidar, durante a pandemia, com a ausência das turmas presenciais, pois a premissa da prática docente é o discente e, sobretudo, a lida com pessoas, e essa lacuna foi sentida por todas as colaboradoras da pesquisa. Suas feições e expressões evidenciavam o quanto essa vivência propiciada pelo círculo foi significativa e providencial para elas, proporcionando-lhes o descortinar das emoções; e, mesmo sendo um encontro no formato remoto, olhares lacrimejantes de saudade e

desabafos revelaram o valor da convivência humana, uma forma de afetividade que alimenta e fortalece as relações.

Essas elucidações deram vazão a outras reflexões em torno da atuação docente: as práticas pedagógicas. Considerando o contexto das práticas avaliativas, por intermédio da arguição feita pela pesquisadora às professoras (Por que e para que avalio? Como avalio?), observou-se que na prática da avaliação da aprendizagem também são vivenciadas muitas angústias e desafios. Agora, com a pandemia, surge o desafio de avaliar de forma diferenciada. Assim, buscando responder a essas questões, as colaboradoras foram orientadas a participarem de uma atividade interativa síncrona, através da plataforma Mentimeter¹⁵, sobre o uso de instrumentos avaliativos, cujo resultado é apresentado na figura abaixo:

Figura A – Atividade Interativa: Pesquisa, 2021



Fonte: Elaborada pela autora, 2021

A aplicação dessa atividade propiciou a compilação de importantes dados, evidenciados nas narrativas das colaboradoras, acerca das práticas avaliativas, como, por exemplo, como se dá a escolha dos instrumentos avaliativos e quais objetivos influenciam essas preferências. Ao perscrutar a primazia do instrumento avaliativo *trabalho*, em detrimento dos demais, já que ele contempla uma gama de atividades, as respostas foram as seguintes:

¹⁵ Plataforma Mentimeter. Modelo: Ranking; Data da aplicação: 28/01/2021; Número de participantes: 3

Eu não gosto muito de pedir pesquisa para fazer em casa, porque eu percebo que não tem um resultado muito bom. A gente hoje com a internet percebe muitas pesquisas idênticas, muito parecidas... aí eu gosto mesmo de fazer em sala (Água-Marinha, 2021, IIC).

[...] Peço para que eles pesquisem, mas tragam, em sala. Falo para eles da importância de vários autores para que a pesquisa fique bem mais ampla. E aí eles perguntam: “Ah, é o resumo?” Eu digo: Não é bem o resumo, é a gente tirar as partes principais. [...] às vezes eles têm uma ideia de que resumo é diminuir e não é diminuir, é deixar partes importantes, ver o que realmente é importante para não ficar de fora (Esmeralda, 2021, IIC).

Os trabalhos que eu mais faço com os alunos, ou são em dupla, ou em equipe para estar incentivando a cooperação e aprendizagens entre pares. A maioria deles, ou é resolução de problemas, que é para desenvolver o raciocínio lógico, ou a parte procedimental, que é a lista de exercícios de matemática (Pedra de Rio, 2021, IIC).

Nas duas primeiras narrativas, percebe-se que a *pesquisa* é entendida como uma das configurações de *trabalho*, sendo que ambas as professoras dão preferência à efetivação desse tipo de atividade em sala de aula. Segundo opinião da professora Água-Marinha, há grande risco nas atividades de pesquisa para casa, como a incidência de plágio ou cópia de internet. A professora Esmeralda deixou transparecer em seus comentários indícios de práticas costumeiras dos estudantes em se apegarem ao que está posto, dito por outrem, bem como a insegurança em ir além do codificado, interpretando, inferindo e exercitando a capacidade de síntese.

Considera-se salutar, portanto, a análise dos fatores que propiciam esse tipo de comportamento inadequado dos estudantes, que fere a ética e mascara as dificuldades na aprendizagem. A esse respeito, Vaz (2006, p. 160) afirma que “[...] um dos maiores problemas hoje, na vida escolar e acadêmica, tem sido a prática crescente da cópia e/ou plágio de textos da internet”, pois a facilidade e rapidez com que acessam um universo de materiais através de sites de busca, somada às dificuldades e à inexperiência da prática autoral na produção de texto, bem como ao anseio para cumprir com suas obrigações escolares, ainda que de forma disfarçada, tem multiplicado uma geração de estudantes copistas. Nesse viés, a saída seria evitar a pesquisa como atividade para casa ou repensar seu planejamento? Para Vasconcellos (2008, p. 97), a atividade para casa ou lição de casa é

[...] um excelente meio de trabalho para o aluno, no sentido de complementar a construção do conhecimento, produzir síntese (resolução de problema, transferência de aprendizagem, etc.), bem como uma forma de se preparar para as aulas seguintes, para os conteúdos que serão na sequência trabalhados (ajudar a resgatar/produzir representações mentais prévias) (VASCONCELOS, 2008, p. 97).

Além disso, Vasconcellos elenca importantes qualidades desse tipo de atividade – realizada no tempo do estudante em casa –, como, por exemplo, a oportunidade de revisão e ampliação dos conhecimentos já trabalhados em sala, ou mesmo a preparação para a elaboração de novos conhecimentos. Nesse viés, constata-se o quanto produtivo e promissor é esse tipo de avaliação, contudo, para que esse fim se concretize, é necessário que no seu planejamento sejam demarcados critérios, objetivos, orientações e regras claras para que o estudante possa seguir nesse processo de produção autoral. Ademais, é necessário considerar que, ao contrário do que acontece em sala de aula, em casa a professora não estará presente para reorientar, esclarecer e dar pistas para que o estudante realize sua atividade com segurança.

Sobre esse segundo círculo, um dado curioso diz respeito ao resultado demonstrado no gráfico para os instrumentos *relatório*, *autoavaliação* e *debate*. Quando foram indagadas a esse respeito, apenas a professora Pedra de Rio ofereceu uma explicação:

O relatório vem dentro do trabalho, considero mais como trabalho porque não é só relatório é fazer a atividade, o aluno registra a atividade, coloca as questões norteadoras para que ele responda e também fale como foi, o que ele aprendeu, como ele esquematizou a experiência... então não é só o relatório. Em todo o conjunto têm várias atividades que eles vão registrando esse processo, então eu não coloquei como relatório, eu coloquei como trabalho (Pedra de Rio, 2021, IIC).

Embora não esteja nítido no comentário da professora Pedra de Rio, percebeu-se que dentro do instrumento *trabalho* estão, também, incorporados indícios de práticas de autoavaliação: “[...] *para que ele responda e também fale como foi, o que ele aprendeu, como ele esquematizou a experiência*” (Pedras do Rio, 2021). Todavia, notou-se a necessidade do estabelecimento da autoavaliação como procedimento metodológico esquematizado, tendo em vista sua importância para o fortalecimento da autonomia e criticidade, haja vista que tal prática assegura “[...] condições para ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo e o que tem realizado, e prepará-lo para uma atividade significativa na caminhada da vida” (SANT’ANNA, 1995, p. 94). Não obstante,

[...] é extremamente importante o aluno fazer autoavaliação, na medida em que o aluno se localiza no processo de ensino-aprendizagem possibilita a **metacognição** (o conhecimento sobre o caminho de conhecimento que se

está percorrendo), além de favorecer o desenvolvimento da autorregulação, da autonomia. Mas para isto, deve ter sentido para os educandos, ser um desafio que provoque a reflexão, sendo de tal nível que o aluno possa fazer sozinho e, no caso de não conseguir, possa levar sua dúvida ou dificuldade para ser trabalhada em classe, sem ser punido em função disto (VASCONCELLOS, 2008, p. 99, grifo do autor).

Conforme argumenta o autor, ter consciência sobre os passos dados durante o trajeto educativo é relevante porque envolve estruturas metacognitivas, correspondendo a um ponto de equilíbrio para a acomodação de novas aprendizagens.

Acerca do instrumento *relatório*, Pedra de Rio esclareceu que ele está inserido no trabalho em si. Isso significa que, para ela, o trabalho não se restringe a um único instrumento, mas a uma variedade deles, segundo a aderência ao que se pretende avaliar. Entretanto, faz-se necessário estruturar essa atividade como técnica, com fins definidos, visando “[...] informar, relatar, fornecer resultados, dados, experiências que permitam à autoridade competente constatar a realidade das atividades desenvolvidas pelos órgãos ou serviços pelos quais são responsáveis” (SANT’ANNA, 1995, p. 120). Além de ser uma técnica utilizada em diversas situações da vida acadêmica, será uma habilidade muito cobrada na vida profissional dos estudantes oriundos da educação profissional.

Quanto à questão do debate, não se constatou que sua prática seja desenvolvida como uma atividade sistematizada. Isso leva à inferência de que, embora em diferentes atividades realizadas pelas professoras existam momentos de discussão, o debate como técnica metodológica estruturada ainda não é uma realidade em seu planejamento pedagógico, dado que remete a uma preocupação quanto à questão dos objetivos e critérios nas práticas avaliativas. Para Silva, Hoffmann e Esteban (2003, p. 16),

O direcionamento metódico do processo/instrumento avaliativo dá-se pelos objetivos e critérios que se pretende atingir pela abordagem pedagógica e avaliativa que se adote. A intenção que lhe orienta e que lhe permeia é o seu norte sistematizador.

Nesse contexto, é possível inferir que, apesar da preocupação e comprometimento com a garantia da aprendizagem dos estudantes por parte dessas professoras, há a necessidade de não apenas diversificar os instrumentos avaliativos segundo as demandas que emergem em sala de aula, mas de, sobretudo, sistematizá-los metodologicamente, no sentido de favorecer um melhor

acompanhamento do processo e a tomada de decisões e possíveis intervenções em prol da melhoria da aprendizagem.

Em seguida, com o III Círculo Dialógico Investigativo-Formativo (“Ajuntei todas as pedras” – primeiro verso da obra de Cora Coralina: “Das Pedras”), promoveu-se novas reflexões, agora norteadas pelo poema de Cora Coralina. A escolha do título deste encontro foi influenciada pela biografia da célebre poetisa goiana Cora Coralina, que estudou apenas até a terceira série do ensino primário e viu seu primeiro livro publicado aos 75 anos de idade (GOIÂNIA, 2021). Considerando a história dessa poetisa, a pesquisadora fez menção aos estudantes que ingressam na escola em busca da conclusão do Ensino Médio e de uma formação profissional, alguns com 18 anos no 1º ano, com o nível de aprendizagem dos anos iniciais, o que permitiu a tessitura de uma analogia com a história da poetisa, que também não teve esse encaminhamento para prosseguir seus estudos, mas que, mesmo assim, conseguiu desenvolver um trabalho que hoje é modelo para aqueles que têm acesso a sua obra.

Assim, as discussões se desenrolaram e avançaram com base na experiência que as professoras construíram no círculo anterior acerca dos instrumentos de avaliação mais usados por elas. Nesse sentido, as seguintes reflexões merecem destaque:

Têm alunos que sabem, mas não se dão bem na prova porque foram só para assinalar e terminar rápido, tem alunos que não sabem e saem bem na prova, por algum processo de “pesca”, porque você sabe que aquele aluno não teria condições de ter respondido pelo o que ele produz na sala, então a prova objetiva para mim não me dá, não mensura a real aprendizagem do aluno. Pelo menos na minha disciplina eu não uso essa avaliação como instrumento balizador para avaliar o desempenho deles (Pedra de Rio, 2021, IIIC).

Eu tive muito cuidado, mas quando a gente toma conta da prova, percebe que algumas têm enunciados muito complexos, então é preciso que todo mundo esteja bem alinhado em relação a isso. Eu mesma pegava questão do ENEM e adaptava para o menino entender, porque a depender do nível ele não vai conseguir entender o enunciado. Isso ficou bem claro para mim, consegui trabalhar e não tive problema não. Mas eu já vi questões sem chance... a gente sabe disso. Então a gente precisa conversar geral, aos poucos, gradualmente (Água-Marinha, 2021, IIIC).

Tradicionalmente, o que passou a ser chamado de avaliação da aprendizagem escolar, segundo afirmação de Luckesi (2005), na verdade, tem em seu cerne a cultura do exame. Nesse raciocínio, observa-se na narrativa da

professora Pedra de Rio a constatação de que a prova objetiva, da forma que vem sendo praticada na escola, distancia-se muito do real sentido de avaliar para a aprendizagem. Nessa lógica, a professora Água-Marinha acrescentou que outro aspecto a dificultar a avaliação do desempenho consiste na forma como os enunciados são elaborados, prejudicando a compreensão dos estudantes, conduzindo-os ao erro ou a sua não realização. Sobre isso, Luckesi (2013, p. 230) enfatiza o fato de que não se deve esquecer que, “[...] em um instrumento escrito, não há interatividade entre o emissor e o receptor da mensagem, através da qual as dúvidas poderiam ser superadas”, o que demanda uma elaboração que o torne o “[...] mais claro e preciso possível.”

Desse modo, no sentido de ampliar e fundamentar a análise sobre as questões levantadas, a pesquisadora exibiu o vídeo de uma entrevista, realizada no Programa Nós da Educação, com a professora Maria Irene Pellegrino de O. Souza (TV PAULO..., 2013), doutora em Estudos da Linguagem, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenadora geral do Parfor na UEL. Após a escuta das reflexões sobre o processo de avaliação na educação, tecidas pela professora entrevista, as colaboradoras desta pesquisa destacaram alguns pontos: (i) a quantidade enorme de alunos e o desapontamento do professor, que, impossibilitado de acompanhar individualmente cada estudante, opta pela prova objetiva visando facilitar seu processo de correção; além disso, para melhorar a avaliação, (ii) o professor precisa de tempo para estudar, o que demanda um (iii) trabalho com método de pesquisa; entretanto, (iv) a formalização do dia da avaliação estabelece um clima desfavorável para a atividade.

Acerca do acompanhamento aos estudantes, uma das professoras respondeu o seguinte:

Na observação, que é uma avaliação que faço muito com meus alunos, às vezes há uma dificuldade de você fazer um registro disso, você percebe dentro da sua memória, porque você está vendo o aluno o tempo todo, mas ter isso sistematizado, realmente a gente não tem (Pedra de Rio, 2021, IIIC).

Apesar do esforço da professora em monitorar o desempenho dos estudantes, a ausência de um registro sistematizado torna esse processo demasiadamente empírico, vago, impossibilitando uma análise mais técnica e

rigorosa, no sentido de coletar dados precisos que favoreçam uma intervenção mais assertiva. Nesse sentido, outra colaboradora comentou o seguinte:

Eu percebo aqueles alunos que chegam no nível do Ensino Médio, todas as formas que a gente utiliza para avaliar eles se dão bem, já aqueles que têm nível baixo, em relação ao esperado para o Ensino Médio, não vão bem, muito raramente alguns conseguem... é algo para a gente estudar, que nessa caminhada a gente chegue a descobrir essas pedras e fazer alguma coisa (Água-Marinha, 2021, IIIC).

Às contribuições de Água-Marinha soma-se esta: “*É muito difícil no Ensino Médio com várias turmas, totalizando 200, 400 alunos*” (Esmeralda, 2021, IIIC). Ela faz referência ao número exacerbado de estudantes que o professor precisa acompanhar (aspecto destacado na entrevista exibida em vídeo). Essa situação, às vezes, leva o professor a abrir mão de outros instrumentos avaliativos e escolher a prova objetiva por não lhe ocupar tanto tempo com a elaboração e correção. Após essas reflexões, já caminhando para os momentos finais, a pesquisadora convidou as colaboradoras a participarem de um desafio a ser realizado de forma assíncrona, tendo como base os assuntos já discutidos: a construção de um mural interativo, através da plataforma Padlet¹⁶, sobre os instrumentos de avaliação de aprendizagem mais utilizados em sala de aula por elas – já apresentados por elas no encontro anterior, mas desta vez destacando os prós e contras de cada um deles. Assim, os dados coletados no IV Círculo Dialógico Investigativo-Formativo foram interpretados através da categoria analítica identificada como compreensão dos entraves, na qual o processo de busca de entendimento dos problemas e de suas causas é discutido com o auxílio de um aporte teórico.

Compreensão dos entraves

O IV Círculo Dialógico Investigativo-Formativo (“Pedra sendo / Eu tenho o gosto de jazer no chão” – versos do poema “A Pedra”, de Manoel de Barros) objetivou retomar a atividade assíncrona realizada pelas colaboradoras (a construção de um mural interativo na plataforma Padlet) sobre os “prós e contras” dos instrumentos de avaliação da aprendizagem que elas costumam utilizar em suas práticas. Para tanto, iniciou-se com a leitura do poema de Manoel de Barros,

¹⁶ Data da aplicação: 16/02/2021. Padlet. Modelo: Coluna.

inspiração para o tema deste encontro. O olhar do poeta sobre um mineral que às vezes as pessoas menosprezam, pisam, chutam, descartam, jogam fora, mas que ele consegue enxergar de modo transcendente, serviu de mote para as reflexões desenvolvidas neste momento. Após a leitura, durante o exercício da escuta sensível, emergiram muitas narrativas:

Os poemas são meio loucos, não é? Pega uma pedra faz uma poesia, dar graça a uma pedra... Tem uma poetisa que diz também que “Deus às vezes me tira a poesia e eu olho pedra e vejo pedra, mesmo” (Esmeralda, 2021, IVC).

O que me chamou muito a atenção foi o olhar de Manoel de Barros, ele busca olhar as coisas que vai investigar, o que ele consegue perceber [...]. Eu acho que é essa coisa, falando da avaliação, trazendo para nosso campo, não só buscar o que é ruim, o que não está bom, mas o olhar que ele teve de tentar extrair o que se tinha de melhor, de mais bonito, belo, poético (Pedra de Rio, 2021, IVC).

“Eu tenho o gosto de jazer no chão” – então ela é autossuficiente. “Eu tenho o gosto de jazer no chão”, mas tenho muitas coisas a oferecer. É encontrar mesmo qualidades em algo que você nem pensa que tem (Água-Marinha, 2021, IVC).

O poeta descreve situações em que a pedra é envolvida no lugar onde ela está: “De meus interstícios crescem musgos” – os interstícios, aquela brechinha entre uma pedra e outra, naquele espaçozinho consegue nascer musgos. Quando se olha a pedra, não se vê vida, mas há muita vida sob a pedra, saindo desses interstícios. De modo análogo, nota-se que o maior desafio da avaliação é o esforço de sua elaboração não se prender àquilo que está posto: o resultado. Quando se realiza uma avaliação com um aluno, o resultado obtido naquele momento pontual não é capaz de definir uma trajetória vivida, mas revela o estado do estudante e de sua aprendizagem naquele exato momento.

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre as proposições de Hoffmann (1998) acerca da avaliação formativa e da mediação, exercitando a sensibilidade e a perspicácia tão inerentes àquele que se ocupa em produzir arte e lançar esse olhar para a avaliação, concebendo-a como um ato amoroso (LUCKESI, 2013), para que, de acordo com Vasconcellos (2008), ela se torne propiciadora de transformação. Embasando-se nesse encadeamento de percepções acerca do processo de avaliação da aprendizagem, a devolutiva da atividade proposta no círculo anterior – construção de um mural interativo sobre os instrumentos de avaliação, seus prós e

contras – auxiliou na análise das concepções e práticas das colaboradoras, sob a perspectiva teórica, como exibido no quadro comparativo abaixo:

Quadro C – Instrumentos Avaliativos

	Prova Objetiva		Prova Dissertativa	
	PRÓ	CONTRA	PRÓ	CONTRA
Água-Marinha	Facilidade de correção, serve de modelo de avaliações externas. As questões são elaboradas pensando no formato de questões atuais utilizadas pelo ENEM, de modo que os enunciados fiquem claros e objetivos.	Número reduzido de questões em relação ao número de conteúdos dados, já que é uma prova multidisciplinar. A prova objetiva não permite argumento do aluno, assim dificulta um retorno real sobre como os são conhecimentos adquiridos ao longo do processo.	É possível perceber as ideias, sentimentos, conhecimentos adquiridos, apropriação da escrita padrão da língua.	Disponibilidade de tempo para correção, <i>feedback</i> e reescrita. As questões da prova dissertativa de Língua Portuguesa são elaboradas visando o retorno do aluno em relação a assuntos dados em sala de aula e com o objetivo principal de verificar em que nível estão suas produções escritas.
Esmeralda	Encontrará fora da escola este tipo de avaliação, em concursos ou vestibulares.	Possibilidade de chute. Tratamento: avaliação do meu trabalho.	Uma análise mais ampla da aprendizagem.	Dificuldades para correção, pois necessita de muito tempo. Tratamento: conscientização da importância na elaboração e correção.
Pedra de Rio	Prepara o aluno para um modelo amplamente utilizado em avaliações externas e processos seletivos; facilita a correção para o professor que tem pouco tempo para esse processo.	A desvantagem é que tem desestimulado alguns alunos a estudar para avaliação visando acertos apenas na sorte. Busca construir essa avaliação com enunciados claros e objetivos, utilizando meios ilustrativos e criando situações que sejam próximas de sua realidade. O desempenho dos alunos nessa avaliação não produz real imagem de sua aprendizagem.	Permite compreender a linha de raciocínio e desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Normalmente, mesmo não respondendo à questão completamente, eles colocam a que aprenderam. A maioria dos estudantes também busca se preparar melhor para a avaliação.	A pressão psicológica que muitos alunos apresentam por ser uma prova dissertativa, o que às vezes interfere no desempenho. Também é difícil para a correção em pouco tempo. Uso o desempenho para monitorar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Ao fazer uma análise comparativa entre a prova objetiva e a dissertativa, todas as professoras concordaram com a ideia de que esta última favorece uma compreensão mais aprofundada sobre o nível de desenvolvimento do estudante e exige dele um empenho e preparação maiores para sua feitura. Além disso,

apontaram como desvantagem o tempo usado para a correção. Embora as professoras tenham indicado o tempo empregado nesse serviço como um empecilho, sabe-se que o empenho em interpretar as respostas também se constitui numa dificuldade por envolver aspectos subjetivos.

Nesse viés, Hoffmann (1998, p. 65) destaca que, “[...] numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente”, uma vez que, ao detectar os erros durante a correção, estes devem ser compreendidos não apenas pelo raciocínio docente aliado aos saberes que detêm, mas devem ser analisados também com e pelo aluno para que este tenha consciência do seu processo e, quiçá, constate falhas na elaboração de determinado enunciado.

No que concerne à prova objetiva, foram unânimes em afirmar que essa modalidade avaliativa, por se assemelhar às avaliações externas e concursos, preparam os estudantes para experiências futuras ao se depararem com esses eventos. Não se pode negar a pertinência dessas pontuações, contudo também é sabido que essas avaliações “[...] mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação” (LUCKESI, 2005, p. 8).

Foi curioso o que a professora Pedra de Rio informou sobre a “pressão psicológica” enfrentada por alguns estudantes diante da prova dissertativa. Muitas vezes esse amedrontamento diante de uma prova pode denunciar raízes históricas de experiências negativas com esse instrumento, quando, mesmo diante de novas posturas docentes em relação a esse tipo de atividade, o estudante revive aquelas lembranças negativas, paralisando-se diante do desafio posto. Essas reflexões podem ser inferidas da resposta da professora em questão no que diz respeito às vantagens da prova dissertativa, denotando um trato investigativo no que se refere aos seus possíveis resultados para fins de verificação da construção da aprendizagem. E, de fato, a avaliação deve “[...] cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 2013, p. 177).

Nos quesitos referentes aos instrumentos seminário e trabalho em grupo, os benefícios que as professoras Água-Marinha e Pedra de Rio indicaram coadunam-se entre si. Em relação ao primeiro instrumento, elencam vantagens voltadas à

desenvoltura, expressividade e leituras diversificadas; e, acerca do trabalho em grupo, abordam questões do campo da convivência.

Quadro D – Instrumentos Avaliativos

	Seminário		Trabalho em Grupo	
	PRÓ	CONTRA	PRÓ	CONTRA
Água-Marinha	Desenvolve a oralidade, a capacidade de falar em público, reduz a timidez. O aluno consegue transmitir o que aprendeu na pesquisa proposta. Possibilita ao professor a observação do desempenho individual do aluno no momento da apresentação.	Não é possível verificar o empenho individual na pesquisa.	Desenvolve a interação, o espírito de cooperação. Possibilita aproximação entre os membros do grupo e ensina a conviver com ideias diferentes. As atividades são distribuídas entre os participantes e o trabalho de pesquisa se torna mais leve.	Colegas com características de líder poderão tentar realizar o trabalho sozinhos, inibindo os mais tímidos ou tentando excluí-los. O professor deve estar atento à formação de grupos fixos e evitar que algum aluno fique de fora. Quando o trabalho em grupo é realizado em sala de aula, fica mais fácil para o professor avaliar, quando é realizado em casa é bem mais difícil.
Esmeralda	Foco na oralidade, possibilidade de pesquisa ampla com vários autores, utilização de recursos audiovisuais, promoção da autoconfiança.	Empenho dos participantes pode ser desigual.	Há diversas formas de cada participante contribuir. Solidariedade e cooperação. Fortalece as discussões, otimiza a pesquisa, fixa o conhecimento, prepara o aluno para falar ao público.	Dificuldade de avaliar, individualmente, cada participante.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Quanto às desvantagens, elas foram unânimes em revelar dificuldade em obter dados de desempenho individual, argumentando que nesse tipo de atividade os estudantes mais preparados, ao tomarem a iniciativa na realização das atividades, podem sombrear dificuldades de colegas, levando estes a se acomodarem com esse comportamento, como é explicado por uma das professoras: *“Quando a gente não pode acompanhar a própria prova, não consegue ter esse feedback real do aluno. Já na dissertativa a gente tem outra relação, aplica a prova, acompanha, vê o que o aluno entendeu ou não”* (Pedra de Rio, 2021, IIC).

Esse exercício serviu de subsídio para repensar o processo avaliativo em prol da aprendizagem. É importante frisar que antes mesmo de escolher os instrumentos é primordial que se defina claramente o objetivo pretendido e as aprendizagens a serem alcançadas, bem como os critérios para tal propósito; além de se atentar à

heterogeneidade da turma e aos diferentes níveis de aprendizagens, exigindo, também, uma diversidade de instrumentos para atender a essa diversidade.

Quadro E – Instrumentos Avaliativos

	Debate	
	PRÓ	CONTRA
Água-Marinha	Desenvolve a oralidade e a capacidade de argumentação. O aluno aprende a respeitar seu momento de fala, assim como opiniões diferentes da sua.	Dificuldade em manter a ordem e fazer valer as regras. O professor precisa estar certo dos critérios para a realização do debate e fazer os combinados antecipadamente.
Esmeralda	Treina a argumentação. Desenvolve a oralidade. Propicia o entendimento de que as regras devem ser obedecidas.	Dificuldade de avaliar, como mediador, ou até acalmar os ânimos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Assim, constatados e analisados os problemas, parte-se para a identificação dos encaminhamentos viáveis à minimização ou superação dessas dificuldades levantadas. Nesse sentido, a categoria de análise *possibilidades interventivas* descreve essa fase de tomada de atitude, de busca por melhoria das práticas avaliativas.

Possibilidades interventivas

O V Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, intitulado “Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas”, em alusão aos versos do poema “Pedra”, de Cecília Meireles – uma das poetisas mais conhecidas da literatura brasileira –, contou com a presença de uma convidada especial, que palestrou sobre enunciados e comandos de questões de provas sistêmicas e escolares. A palestrante é professora de Língua Portuguesa, Redação e Língua Inglesa, pedagoga, licenciada em Letras/Inglês e especialista em Coordenação Pedagógica e Metodologia da Educação Profissional, mestranda do MPIES.

Após ser acolhida pelo grupo, a professora convidada apresentou-se e convidou os ouvintes a fazerem o mesmo. Em seguida, projetou um vídeo, trailer do filme **Kamkwamba: O menino que descobriu o vento** (TRAILERSBR, 2021), baseado em uma história real, como ponto reflexivo para sua palestra sobre “Análise de enunciados e comandos de questões de provas”. Brevemente, abordou aspectos

relacionados à elaboração de itens nas avaliações externas, para, em seguida, tratar da construção de enunciados de avaliações escolares e da busca pela compreensão dos conceitos presentes nos comandos de questões. Após sua apresentação, a professora Pedra de Rio fez o seguinte comentário:

Eu tenho muitas críticas às avaliações externas, porque muitas vezes ela é usada para estratificar, excluir... não exclui pela cor, gênero, mas aí eu uso a norma culta, padrão para excluir, mas sabendo que é necessário que os alunos entendam esse processo para que façam a transposição, então não podemos pela crítica abandonar essa instância (Pedra de Rio, 2021, VC).

Há uma denúncia pertinente na narrativa da professora Pedra de Rio, que diz respeito às avaliações em larga escala, padronizadas. Essa forma de avaliar não considera as gritantes diferenças econômicas e sociais, gerando uma competitividade injusta e culminando, muitas vezes, num sentimento de culpa e/ou inferioridade por parte de estudantes e professores. Nessa perspectiva, Libâneo (2018, p. 71) avalia que “[...] não é justo atribuir o fracasso escolar aos alunos como, também, não é justo atribuí-lo somente aos professores”, haja vista que estes “[...] lidam com contextos de ensino e aprendizagem que não podem controlar.”

Essa preocupação também aparece nas reflexões de outra colaboradora: “Quanto às avaliações externas, a gente tem que de alguma forma olhar, não se pode esquecer, porque a gente sabe que é o nome da escola e o nome da equipe” (Esmeralda, 2021, VC). Mas como exigir o mesmo grau de desempenho a diferentes estudantes, com variadas histórias de vida, com diferentes condições de acesso a saberes mais elaborados? “Trata-se de um tipo de medida homogênea com consequências drásticas na subjetividade e na vida social de alunos pobres” (LIBÂNEO, 2018, p. 71).

Diante do exposto, não se pretende, aqui, descartar, negligenciar, desconsiderar o contato com esse tipo de avaliação pelos estudantes, falar a eles sobre sua função como via de acesso a determinadas políticas públicas e ingresso no ensino superior, porém não se deve usá-la como mecanismo regulador do ensino, pois, conforme Luckesi (2013, p. 207), o “[...] ENEM tem duas facetas”, visto que “[...] nasceu como um recurso de investigação sobre a qualidade e os impasses do Ensino Médio no Brasil, todavia, vagarosamente vem se transformando num exame seletivo para ingresso no ensino superior.”

De forma contundente, a professora Pedra de Rio conclamou a escola a repensar suas práticas avaliativas, especialmente aquelas direcionadas ao treino, à preparação para avaliações externas: *“A gente vê que a nossa escola não tem muita clareza, de que forma a gente lida, que estratégia a gente usa com nossos estudantes [...] Acho que nesse ponto a escola precisa refletir muito, muito”* (Pedra de Rio, 2021, VC). Pode-se inferir, dessa assertiva, que no lócus da pesquisa há nuances de um ensino puramente tecnicista, uma tendência ainda visível nas práticas pedagógicas de escolas ofertantes da educação profissional. Além disso, percebe-se, ainda, a preocupação em ajustar as provas objetivas ao modelo do ENEM. Todavia, o risco que se corre ao adotar esse tipo de postura de forma ingênua, não crítica, é preocupante, visto que

[...] a aplicação de provas objetivas iguais para todos ignora as desigualdades sociais e escolares dos alunos, situação em que os mais pobres acabam irremediavelmente injustiçados, uma vez que os alunos trazem consigo distintos requisitos de aprendizagem, capital cultural e linguístico, os quais precisariam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2018, p. 71).

Essas reflexões foram basilares para o processo de ressignificação das práticas avaliativas intencionado nesta pesquisa, descortinando se estão a serviço da busca acirrada por um lugar de destaque nos exames externos ou da preparação para a vida. Com essa pretensão, caminhando para as últimas etapas da intervenção, o VI Círculo Dialógico Investigativo-Formativo permaneceu com a mesma temática do encontro anterior, tendo em vista a necessidade de prosseguir com os assuntos já iniciados, buscando-se ratificar a necessidade de compreender que a “[...] prática docente por ser entendida inacabada e contingente é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva” (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2003, p. 10).

Assim, este Círculo prosseguiu entremeado pela arte, com reflexões sobre algumas obras de José Manuel Castro López (BELTRÃO, 2017), artista espanhol que realiza um trabalho com pedras, dando-lhes novas formas, e quando se observa o resultado muitas pessoas sentem a transcendência da ideia literal de pedra rígida, vendo um objeto macio, modelável, flexível. Esse exercício de leitura imagética dessas obras propiciou uma análise sobre o (pré)conceito que o educador faz acerca do educando, nos contatos iniciais, atentando-se às características que estão na superfície, no invólucro, e, ao ir além das ideias pré-concebidas, acompanhando e

auxiliando esse estudante nas suas incompletudes, percebendo as possibilidades de transformação, de crescimento.

Sob essa ótica, os depoimentos das professoras acerca de dois estudantes que carregavam o triste estigma de “alunos-problema”, descomprometidos com os estudos são destacados abaixo. No entanto, neste ano de 2021, após processos dialógicos, práticas pedagógicas interventivas e mudanças de olhares e posturas, esses alunos passaram por uma transformação significativa:

Realmente está confirmado que ele está assim, com muita liderança, é participativo. Outra coisa, fiz uma atividade sobre linguagem verbal e não verbal, aí ele disse que tinha uma música e leu um trecho lindo em que homenageia a avó dele, escreveu, compôs e fez um desenho. Como você me falou da história dele naquelas reuniões, quando ainda não era meu aluno, quando passou a ser eu já sabia como lidar com ele, aquela informação foi importantíssima para meu trabalho com ele (Água-Marinha, 2021, VC).

Faltas, notas baixas, história triste... Acho que na AC fizemos alguns registros desses, informando que ele não teria como progredir porque ele não demonstrava essa vontade de seguir com a turma. Acho que na AC foi o momento que a gente mais falou e tem dados registrados do aluno, naquela última AC que a gente fez, que foi bem rica de registros. Você falou isso agora e tem outros alunos [...] é outro aluno que eu fico muito feliz de ver hoje na sala, participa, é alegre. Na aula remota, a turma dele é uma das maiores que tem e a gente sempre ouve a voz dele, porque ele está sempre ali se colocando (Pedra de Rio, 2021, VC).

As narrativas das professoras foram importantíssimas para o reconhecimento do quanto se faz necessário o esforço para romper com a tendência, quase que impulsiva, de se rotular o outro por aquilo que ele apresenta num momento, numa etapa da vida, podendo, inclusive, culminar na sua exclusão. Em outras palavras, a “[...] avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso” de acordo com Luckesi (2013, p. 197), requer do professor esse olhar receptivo e acolhedor, mesmo em situações em que o sentimento que insiste em prevalecer é de ojeriza, decepção, desapontamento. “Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la” (LUCKESI, 2013, p. 197). É preciso, portanto, se desvencilhar da costumeira prática de criar rótulos fixos e propagá-los para os colegas, como se fizesse uma campanha publicitária da exclusão.

É oportuno ressaltar a experiência realizada nesse contexto com a professora Pedra de Rio, que se disponibilizou a fazer uma nova correção de uma avaliação aplicada anteriormente. A pesquisadora solicitou dois exemplares de avaliação

escrita, com questões objetivas e discursivas de matemática, aplicada e corrigida por ela em 2019. Ambas as provas haviam sido respondidas por dois alunos da mesma série, mas de turmas diferentes, com o mesmo conteúdo, porém com questões trocadas de lugar e, uma delas, com uma pequena alteração num gráfico (suporte para a questão). Realizou-se uma cópia das referidas provas, nas quais foram excluídos apenas os nomes dos estudantes e as notas recebidas. Foi pedido à professora que fizesse uma nova correção. Notou-se que a nota dada após a segunda correção foi muito próxima à anterior, para os dois estudantes, mas a professora emitiu novas observações sobre as respostas dos alunos nesse segundo momento. No final, ao se deparar com as duas versões (original e cópia alterada) a professora fez uma expressão de surpresa e disse: *“Hoje eu não modificaria mais a prova como fiz antes, só queria diferenciar, mas percebi que aumentei o grau de dificuldade de uma turma para outra. Eu não faria isso mais não!”* (Pedra de Rio, 2021).

Nesse sentido, cabe considerar o alerta de Vasconcellos (2008, p. 130, grifo do autor) sobre a falta de rigor, de “[...] objetividade, nos julgamentos feitos pelos professores”, não havendo “[...] **critérios** claros, definidos, coerentes, tanto em tempo de correção quanto de determinação de valores.” Essa vivência ratificou, portanto, a necessidade de se planejar as práticas avaliativas, inserindo esses elementos como balizadores para uma interpretação mais apurada dos resultados, com vistas à retroalimentação do processo.

Vale ressaltar que durante todos os Círculos aconteceu um processo de avaliação, em que as colaboradoras da pesquisa forneceram *feedback* formativos acerca dos encontros efetivados, os quais foram consolidados através das seguintes reflexões:

Foi uma rica experiência que representou mudanças significativas na minha prática pedagógica acerca das avaliações de aprendizagem. Foi possível refletir sobre os instrumentos avaliativos: o que está funcionando, o que posso melhorar e de que maneira. Além disso, ampliou minha visão sobre como melhor acompanhar os alunos nos diferentes momentos em sala de aula. E assim, verificar se eles estão atingindo as metas esperadas. Reforçou também a ideia de que avaliar vai muito além da aplicação de testes e provas (Água-Marinha, 2021, VIC).

Os Círculos foram para mim, um rico espaço de trocas e reflexões aprofundadas, amparadas por um arcabouço de pensadores e pesquisadores da educação. Foi muito além do tema avaliação. Pude rever minha prática docente em vários aspectos, refletir sobre nossos erros e

acertos, buscar aprimorar vários fundamentos didáticos e pedagógicos. Foi um rico espaço de escuta. No processo cotidiano da escola somos engolidos pelas demandas e esse espaço para troca, para refletir sobre o que não é problema imediato, fica prejudicado. Me fez refletir sobre os desafios da docência num sistema de ensino, que de modo proposital ou por escolhas políticas equivocadas, pouco incentiva, acolhe, dar suporte ou valoriza seus docentes, nos colocando cada vez mais como tarefeiros e nos adoecendo tanto físico como emocionalmente. Mas o ciclo também contribuiu para reviver o verbo esperar. Ver que há pessoas comprometidas e que há caminhos para que a Escola, seja de fato, um local que promove transformações (Pedra de Rio, 2021, VIC).

O projeto me trouxe a oportunidade de discutir temas importantes, visto que educação não se faz sem o encontro, sem as trocas e principalmente sem o desejo de aperfeiçoamento. O encontro com colegas do colégio e outras professoras com certeza ampliou meu conhecimento e me fez refletir sobre a prática pedagógica, buscando sempre melhorar para melhor servir (Esmeralda, 2021, VIC).

Participar dos Círculos Dialógicos foram muito importantes, porque me possibilitou refletir ainda mais sobre os diversos processos avaliativos pelos quais a escola tem passado e como posso contribuir para aperfeiçoá-los e para ampliar as boas práticas (Diamante, 2021, VIC).

Essas narrativas revelam o quanto essa intervenção, construída coletivamente, incentivou o processo de repensar e ressignificar as práticas avaliativas das colaboradoras. E o mais significativo nesse itinerário foi a decisão de instituir os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos na escola, através da tomada de atitude e engajamento das próprias colaboradoras, como processo a ser implementado anualmente e a partir de temáticas emergidas da escuta sensível a todos os professores.

Considerações finais

A formação docente, quando imbricada com o fazer pedagógico, com as demandas que afloram no chão da escola, alinhada às reais necessidades pedagógicas, conseqüentemente, repercute na aprendizagem dos estudantes. Mas para que esse processo aconteça nessa direção, essa ação precisa ser planejada coletivamente, por meio da escuta sensível daqueles que estão diretamente ligados ao estudante – os professores. Desse modo, a intervenção implementada na escola – lócus desta pesquisa –, por intermédio dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, emergiu de uma demanda formativa sinalizada pelas colaboradoras desta pesquisa, através dos comentários colhidos durante a entrevista semiestruturada e a escuta sensível realizada no primeiro encontro. Os problemas

identificados na coleta de dados durante o processo interventivo revelaram que as práticas avaliativas desenvolvidas na escola pesquisada apresentam características indicativas de avaliação com cunho classificatório, tendo em vista a ênfase dada ao exame em detrimento da avaliação. Ademais, notou-se que há uma preocupação implícita com a formação técnico-instrumental, negligenciando a formação integral, o que contraria os princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

De modo geral, não foram detectadas práticas avaliativas estruturadas que contemplassem a perspectiva formativa; inclusive, constatou-se a ausência de práticas avaliativas sistematizadas, com diversificação de uso de instrumentos e estabelecimento de critérios e objetivos claros para os docentes e discentes, bem como a falta de um monitoramento diagnóstico processual e de *feedback* formador com os estudantes. Contudo, notou-se o esforço por parte das colaboradoras em realizar atividades pontuais com vistas a se desvencilhar do ranço da classificação latente na escola e fomentar, progressivamente, o exercício da avaliação formativa, processual e diagnóstica. Nesse sentido, as participantes sinalizaram a necessidade de sistematizar essas ações coletivamente.

Em suma, a experiência com os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, conforme suas narrativas através de um *feedback* formador, representou para as colaboradoras uma oportunidade ímpar para a formação continuada e permanente alinhada ao contexto escolar e a suas demandas. Outrossim, nessa avaliação, as colaboradoras demonstraram satisfação e desejo de dar continuidade a esse movimento formativo, resultando na instituição dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos como processo a ser implementado anualmente, com temáticas oriundas da escuta sensível ao grupo de professores, no sentido de melhorar as práticas pedagógicas e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, C. Pedras macias feito poesia. **ArtenaRede**, Rio de Janeiro, 2 out. 2017. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/tag/pedras/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CANAL Fernandes Pierre. **Cora Coralina saber viver**. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/iWF9-5J4ldo> Acesso em 11/02/2021. Acesso em: 25 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo. Centauro, 2001.

GOIÂNIA. **Cora Coralina**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/cora-coralina/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HENZ, Celso; FREITAS, Larissa. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: Uma Possibilidade de Pesquisa Entrelaçando os Círculos de Cultura Freireanos e a Pesquisa-Formação. *In*: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE – EDUCAR COM SERIEDADE SIM, MAS COM ALEGRIA! AS CLASSE POPULARES NA ESCOLA PÚBLICA, 17, 22 e 23 de maio de 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2015. [p. 1-11]. Disponível em: https://0f3633e1-e8a8-4079-8310-1a1e4f75b78f.filesusr.com/ugd/90b1fc_33dcb31d92a646ec870ad7f6b38d303a.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

IMS. Imoreirasalles. **No meio do caminho, de Carlos Drummond de Andrade**. Leituras do poema. 23 jan. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sO6TySzyyqE>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. *E-book*.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: reelaborando conceitos e recriando práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?; como avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEC. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Dimensão 1: Gestão Pedagógica**. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/sge-gestaopedagogica>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas**

avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TRAILERSBR. **O Menino que Descobriu o Vento** – Trailer Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OBprnlpM744>. Acesso em: 25 jan. 2021.

TV PAULO Freire. **Nós da educação – avaliação na educação.** Parte 2 – Entrevista. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18531>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VAZ, Telma Romilda Duarte. O avesso da ética: a questão do plágio e da cópia no ciberespaço. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 159-172, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br>. Acesso em: 28 jan. 2021.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as proposições dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, esta pesquisa fundamentou-se no movimento de escuta e diálogo, os quais, embora ações aparentemente simples, demandam do ouvinte a sensibilidade de lidar com o que lhe é agradável e oportuno, mas também com o inesperado, o improvável, o inconcebível. Nesse exercício, a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa iniciaram o trajeto investigativo desbravando desafios e abrindo caminhos em meio às pedras que surgiam – aliás, estas foram companheiras de jornada.

Nos primeiros passos, planejava-se realizar a pesquisa no próprio lócus, uma escola de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, da rede pública do estado da Bahia, localizada no Território do Sisal, por ser um espaço bastante familiar para todas as colaboradoras da pesquisa e para a própria pesquisadora, no qual a escuta e o diálogo seriam intercalados com café e biscoitos. Todavia, com a inesperada chegada da pandemia ocasionada pela COVID-19, como uma imensa pedra obstruindo o caminho, os planos precisaram ser reformulados.

Nesse cenário, o desejo de prosseguir foi a mola propulsora para a busca de atalhos que possibilitassem a retomada do percurso, viabilizando o trabalho a ser desenvolvido. Desse modo, o processo metodológico foi alterado, assim como a organização dos primeiros passos desta caminhada; e a aplicação do questionário diagnóstico e da entrevista semiestruturada aconteceu de maneira remota, via plataforma de videoconferência, bem como os passos seguintes.

Nesse sentido, cabe destacar que este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estruturado em artigos, conforme possibilidade preconizada pelo Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB), partiu da seguinte questão de pesquisa: Como as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal podem ser realizadas na perspectiva dialógica e interventiva? Para respondê-la, elaborou-se este objetivo geral: Analisar os resultados das avaliações de aprendizagem e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisal, por intermédio da ressignificação das práticas avaliativas dos professores.

Os resultados alcançados foram apresentados em três artigos. O primeiro artigo tratou de analisar as práticas avaliativas no contexto da Educação Profissional, considerando os fundamentos dessa modalidade de ensino e os pressupostos teórico-metodológicos que dão subsídios ao processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, às práticas avaliativas. Por meio deste estudo teórico, constatou-se que a Educação Profissional sofre influência tecnicista, através de práticas que enfatizam a formação técnico-instrumentalista, principalmente, contrariando os princípios dessa modalidade de ensino no que concerne à defesa de uma formação integral. Essa visão repercute nas práticas avaliativas quando se faz uso da avaliação somativa com ênfase no exame, em detrimento da avaliação formativa que visa à consolidação da aprendizagem.

No segundo artigo, ao discutir sobre as concepções e os desafios das práticas avaliativas das professoras colaboradoras da pesquisa, utilizando categorias para a análise das narrativas oriundas da entrevista semiestruturada, notou-se que, embora as referidas docentes vislumbrem a avaliação para a aprendizagem, há uma grande preocupação em relação à nota, uma vez que, entre as formas nas quais as práticas avaliativas se efetivam na escola (fruto da decisão do grupo de professores), a prova tem papel de destaque e obedece à organização padronizada, semelhante à aplicada nas avaliações externas. Dessa maneira, prepondera a função classificatória e somativa da avaliação.

Além disso, percebeu-se que há pouca variedade de instrumentos avaliativos em suas práticas, tendo em vista o tempo/espço ocupado pela prova escrita, assim como também não foram identificados quais critérios são adotados. Ainda, não se percebeu uma apresentação dos objetivos sistematizados e claros para os estudantes, visando um *feedback* formador. De modo geral, as colaboradoras evidenciaram esforço e empenho no desenvolvimento de práticas avaliativas mais significativas, inclusivas, mas demonstraram certa insegurança nesse sentido, talvez pela ausência de um trabalho mais sistematizado. Nessa perspectiva, sinalizaram a carência de formação continuada em serviço voltada às demandas pedagógicas da escola.

Vale ressaltar que a formação docente é ponto demarcado nos inúmeros e frequentes debates educacionais, desde o direito assegurado no campo da legislação, na elaboração de políticas educacionais e implantação de programas, até

nas ações efetivadas no cotidiano da escola. No mais, a escola também tem mobilizado ações governamentais, via órgãos centrais da educação, para implementação desse processo através de cursos, por exemplo; contudo, muitas vezes acontece de maneira verticalizada, distante das reais necessidades da escola, configurando-se em mais um meio de certificação. Nesse sentido, o processo de formação continuada de docentes na escola pública é e continuará sendo pauta necessária a se analisar criticamente, na tentativa de revesti-lo de sentido, gerando mudanças na prática pedagógica.

No terceiro artigo, ao se analisar o processo de construção e efetivação dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, foram apresentados os resultados dessa ação interventiva. O I Círculo Dialógico Investigativo-Formativo “A pedra no caminho – O X da questão” promoveu a análise dos resultados de desempenho dos estudantes e uma escuta sensível, que permitiram detectar inquietações e anseios das colaboradoras referentes ao baixo desempenho dos estudantes, sentimentos que se associaram à preocupação e à ansiedade diante do clima sombrio gerado pela situação pandêmica.

As narrativas das colaboradoras indicaram a necessidade também de um apoio socioemocional. Assim, no II Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, desenvolvido a partir da temática “Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho”, houve espaço para uma palestra com uma psicóloga convidada. Através das feições das professoras, percebeu-se o quanto essa vivência foi significativa e providencial para elas, proporcionando-lhes o descortinar das emoções. Mesmo sendo um encontro no formato remoto, olhares lacrimejantes de saudade e desabafos revelaram o valor da convivência humana – a afetividade que alimenta e fortalece as relações.

Essa ação trouxe indicativos de que o espaço educativo não pode se configurar num ambiente mecanizado para o trato único e exclusivo da dimensão cognitiva, em que as relações estabelecidas se resumem a um exercício técnico, frio, mecanizado, mas, antes de tudo, é preciso reconhecer que é um local onde as relações humanas se desenvolvem e se intensificam, caso contrário perderá sua essência humana. E a avaliação da aprendizagem caminha também nesse sentido, de forma que o olhar seja lançado para além da escolha de um instrumento

avaliativo e da exclusiva obtenção do resultado, e sim, sobretudo, para a garantia da aprendizagem, para a formação integral.

No III Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, cujo tema foi “Ajuntei todas as pedras” – primeiro verso da obra de Cora Coralina, “Das Pedras” –, notou-se nas narrativas das colaboradoras diversas incertezas quanto ao sentido e efeito que a avaliação objetiva tem gerado no processo educativo dos estudantes, tendo em vista situações relatadas por elas em que estudantes que apresentam uma história de dificuldades e de baixo desempenho nas atividades escolares, de repente, conseguem boa pontuação em provas objetivas. Por não existir um acompanhamento sistematizado com registros descritivos, torna-se mais complicado identificar as lacunas do processo, bem como a intervenção no sentido de contribuir para a mudança desse quadro. Associado a esse entrave, as colaboradoras revelaram a dificuldade de realizar esse acompanhamento mais personalizado, dado o número de turmas em que lecionam e a quantidade total de estudantes.

É sabido que todos os estudantes possuem talentos potenciais a desenvolver, mas é preciso achar a veia, o ponto nevrálgico que poderá ajudar esses jovens aprendizes a avançarem um pouco mais e a reconhecerem seu potencial, descobrindo aquela habilidade que está mais latente e aquela está mais evidente, porém isso só pode ser feito com observação, com acompanhamento por parte do educador e do educando, e os instrumentos avaliativos podem auxiliar nesse processo.

O IV Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, cuja temática foi “Pedra sendo / Eu tenho o gosto de jazer no chão” (versos do poema “A Pedra”, de Manoel de Barros), entremeou o diálogo à arte e à literatura, que toca com mais profundidade terrenos subjetivos, abrindo portas para novos entendimentos. Ao reler o verso “Eu tenho o gosto de jazer no chão”, percebe-se que pisar no chão, estar no chão, é importante. Assim, quando se descobre esse chão, percebendo-o como lugar de base, torna-se mais difícil se perder no processo. No fazer pedagógico, conhecer o chão da escola é fundamental para o desenvolvimento das práticas avaliativas. Nesse sentido, por meio da análise das vantagens e desvantagens dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelas colaboradoras, constatou-se em suas narrativas a insatisfação quanto à prova objetiva, que acontece na escola nos moldes de simulado – elas acreditam que muitos estudantes não se preparam para realizar

esse tipo de avaliação. Mais uma vez, a prova é evidenciada com o caráter de exame.

Portanto, a questão da avaliação da aprendizagem tem se constituído como um grande desafio nesse processo formativo do professor, uma pedra no caminho de muitas práticas avaliativas na escola, sobretudo no que concerne às concepções que influenciam essas práticas, como a ausência de um planejamento coletivo com base em pressupostos teóricos que visem a avaliação com foco na aprendizagem e não na nota superficial e estanque. Essa situação tem mobilizado professores e coordenadores pedagógicos a assumirem posturas investigativas e formativas.

O V Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, com a temática “Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas”, em alusão aos versos do poema “Pedra”, de Cecília Meireles, proporcionou um estudo sobre a elaboração de enunciados e comandos de questões de provas sistêmicas e escolares. A experiência oportunizou para as professoras uma análise sobre a forma como elaboram os enunciados. Inclusive, pôde-se observar que houve o reconhecimento, por parte delas, de que há necessidade de se melhorar os enunciados quanto à objetividade e ao tipo de linguagem – complexa e alheia à realidade de muitos estudantes –, salientando-se que não se trata de limitar para o aluno as possibilidades de enriquecimento de vocabulário, mas de partir da condição em que se encontram para que possam avançar progressivamente.

Ainda nesse círculo, duas professoras colaboradoras apresentaram situações de estudantes que, desde o ingresso na escola, possuíam em seus históricos marcas de baixo rendimento, estigmas de “alunos-problema”, mas que, após algumas alterações nas práticas avaliativas e no próprio lidar com esses estudantes, deram um salto considerável no desempenho e passaram a se comportar nas turmas com autonomia, comprometimento e até mesmo como motivadores para os colegas. Esses depoimentos propiciaram uma análise sobre o (pré)conceito que o educador faz acerca do educando, nos contatos iniciais, a princípio, atentando-se às características que estão na superfície, no invólucro. Entretanto, ao ir além das ideias pré-concebidas, acompanhando e auxiliando esse estudante nas suas incompletudes, o professor passa a perceber possibilidades de transformação, de crescimento.

Outra situação que merece destaque diz respeito à experiência realizada pela pesquisadora com uma das colaboradoras que se colocou à disposição: revisar uma avaliação elaborada, respondida por estudantes e corrigida por essa professora em 2019. Sem identificar os nomes dos estudantes, nem a nota atribuída à época, a professora refez esse processo de correção, surpreendendo-se com o resultado e, embora a diferença de nota não tenha sido tão significativa, tecendo importantes reflexões, afirmando que no momento atual não elaboraria a atividade daquela forma. Isso motivou as demais professoras colaboradoras a revisitarem suas avaliações após a efetivação, a fim de perceberem os hiatos preeminentes resistentes à mudança e o descortinar das possibilidades de reformular, porque esse processo tornou-se embrionário,

Assim, nota-se o quão profícuo foram esses espaços dialógicos e reflexivos com as colaboradoras. A formação da pesquisadora – graduação em Pedagogia e Letras –, bem como sua função – coordenadora pedagógica –, oportunizou interfaces, como as conexões entre avaliação, literatura, educação e formação continuada. Desse modo, os Círculos se constituíram numa formação diária vinculada à realidade das professoras colaboradoras, identificando os obstáculos das suas práticas avaliativas e descortinando os problemas das avaliações, de modo que trouxeram à tona situações que nem sempre são cuidadosamente analisadas no cotidiano escolar, tendo em vista a limitação de tempo, o cumprimento de uma agenda e o espaço nem sempre favorável à escuta sensível.

Vale salientar que os Círculos foram uma experiência nova para as professoras colaboradoras da pesquisa, para a pesquisadora, para a resignificação da prática pedagógica avaliativa. É necessário que se registre, sobretudo, o impacto causado na pesquisadora e mestranda do MPIES no que concerne à própria concepção de avaliação, uma vez que, apesar de ter clareza quanto à ideia de avaliação com foco na aprendizagem, enfatizava com demasia as avaliações sistêmicas como modelo a ser copiado e aplicado no espaço escolar, sendo que esse tipo de avaliação tem por objetivo examinar um momento estanque e, portanto, não se configura numa forma de avaliação de cunho formativo.

Portanto, a partir desta pesquisa e da constatação dos hiatos na compreensão acerca da avaliação da aprendizagem, por estar mais voltada às avaliações sistêmicas em detrimento da avaliação da aprendizagem na escola,

percebeu-se, nitidamente, o reconhecimento de que é possível mesmo alterar os resultados das avaliações sistêmicas, desde que seja garantida a avaliação da aprendizagem, com ênfase na avaliação e não nos resultados.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, [2006]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_bahia.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

BAHIA. **Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007.** Institui a Superintendência de Educação Profissional – SUPROF, publicada no Diário Oficial nº 19.588/19.589 em 22/23 de dezembro de 2007. Salvador: Câmara Municipal, [2007]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/suprof-e-diretorias>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. **Decreto nº 11.355, 4 de dezembro de 2008.** Criação dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional. Salvador: Câmara Municipal, [2008]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. **Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011.** Regimento Escolar de 2011. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. Educação Profissional da Bahia. **Bahia participa do Fórum Mundial de Educação Profissional.** 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em: 14 maio 2021.

BAHIA. **Portaria nº 6.562, de 17 de junho de 2016.** Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Salvador: Câmara Municipal, [2016a]. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação 2016/2026.** Aprovado pela Lei 13.559 em 11 de maio de 2016. Publicado no Diário Oficial de 12 de maio de 2016. Salvador: Câmara Municipal, [2016b]. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BAHIA. **Histórico da Política Territorial da Bahia.** Secretaria de Planejamento. Salvador: Câmara Municipal, [2020a]. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Historico_da_Politica_Territorial_da_Bahia.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

BAHIA. **Dados de rendimento – Acompanhamento de notas.** Secretaria da Educação. Salvador: Câmara Municipal, [2020b]. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/sge-gestaopedagogica>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BAHIA. **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. 2020c. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br/>> Acesso em: 10 ago. 2020.

BAHIA. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>. Acesso em: 14 maio 2021a.

BAHIA. O Portal Oficial do Estado da Bahia. **Programa Primeiro Emprego ajuda na escolha da carreira profissional**. 2021b. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/04/noticias/primeiro-emprego/programa-primeiro-emprego-ajuda-na-escolha-da-carreira-profissional/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BARBOSA NETA, Salustiana Alves. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional integral em enfermagem**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4483976. Acesso em: 25 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, C. Pedras macias feito poesia. **ArtenaRede**, Rio de Janeiro, 2 out. 2017. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/tag/pedras/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.355, de 04 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a instituição dos Centros Estaduais e dos Centros Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Perfil Territorial do Sisal – BA**. 2015. http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_043_Do%20Sisal%20-%20BA.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578?fbclid=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGSkrWd6Ey8IWTkl12CHq. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: Presidência da República, [2021b]. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 6 jun. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Clavatta, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-20, out. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 9 ago. 2020.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CODES SISAL. Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal**. Bahia: Codes Sisal, 2010.

Coelho, João Gouveia. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso Técnico em Agropecuária do IFRO/Campus Colorado do Oeste. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3629714. Acesso em: 17 mar. 2021.

CORONAVÍRUS BRASIL. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Depresbiteris, Léa. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 51-77.

Díaz, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

Esteban, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Esteban, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Espaço Aberto**, Niterói, n. 19, p. 129-137, jan./abr. 2002.

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

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

GOIÂNIA. **Cora Coralina**. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/cora-coralina/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

HENZ, Celso; FREITAS, Larissa. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: Uma Possibilidade de Pesquisa Entrelaçando os Círculos de Cultura Freireanos e a Pesquisa-Formação. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE – EDUCAR COM SERIEDADE SIM, MAS COM ALEGRIA! AS CLASSE POPULARES NA ESCOLA PÚBLICA, 17, 22 e 23 de maio de 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2015. [p. 1-11]. Disponível em: https://0f3633e1-e8a8-4079-8310-1a1e4f75b78f.filesusr.com/ugd/90b1fc_33dcb31d92a646ec870ad7f6b38d303a.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa; SILVEIRA, Melissa. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. Florianópolis: **Perspectiva**, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329201374>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 40. ed. Porto Alegre: Meditação, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2000**. Rio de Janeiro, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola básica em 2018. **Agência Notícias**, [S. l.], [s. p.], 6 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018>. Acesso em: 25 jan. 2021.

IMS. Imoreirasalles. **No meio do caminho, de Carlos Drummond de Andrade**. Leituras do poema. 23 jan. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sO6TySzyygE>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. *E-book*.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: reelaborando conceitos e recriando práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.

MDA/SDT. **Marco Referencial para Apoio ao Desenvolvimento de Territórios Rurais**. Série Documentos Institucionais. 2005. Disponível em: http://sge.mda.gov.br/bibli/documentos/tree/doc_214-28-11-2012-11-32-675117.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Avaliação**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/avalia%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Reflexão**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reflex%C3%A3o/>. Acesso em: 12 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124369/000838519.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 maio 2021.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543>. Acesso em: 4 jun. 2021.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 08 a 09 de maio de 2008, Belém. **Anais [...]**. Belém: Secretaria de Educação do Pará, 2008. p. 1-30. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: diálogos com a formação humana integral**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6554692. Acesso em: 17 abr. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Valdir Sodré dos. **Percepções de docentes de matemática de ensino médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6554692

[wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2789643](#). Acesso em: 18 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SEC. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Jornada Pedagógica. **Jornada Paulo Freire – Ano Letivo 2020/2021**. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br>. 19 dez. 2020.

SEC. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Dimensão 1: Gestão Pedagógica**. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/sge-gestaopedagogica>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Elielson Souza da. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica**: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7899825. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TRAILERSBR. **O Menino que Descobriu o Vento** – Trailer Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OBprnlpM744>. Acesso em: 25 jan. 2021.

TV PAULO FREIRE. **Nós da educação – avaliação na educação**. Parte 2 – Entrevista. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18531>. Acesso em: 25 jan. 2021.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Instrução Normativa nº 03/2020**. Aprova o Regulamento que dispõe sobre procedimentos e normas para a realização da pré-qualificação, qualificação e defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos discentes regulares no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES), Departamento de Educação (DEDC) – Campus XI – Serrinha – Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2020. Disponível em: <http://www.mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2021/03/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-003-TCC.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VAZ, Telma Romilda Duarte. O avesso da ética: a questão do plágio e da cópia no ciberespaço. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 159-172, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br>. Acesso em: 28 jan. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Sexo: F () M () Data de Nascimento: _____
Documento de Identidade nº: _____
Endereço: _____
Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____
Telefone: () _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. **Projeto:** *Avaliação da aprendizagem: perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal*
2. **Pesquisadora responsável:** Gisélia Lima da Silva
3. **Cargo/Função:** Pesquisador
4. **Orientadora:** Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Práticas de avaliação da aprendizagem: perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal**, de responsabilidade da pesquisadora Gisélia Lima da Silva, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisal, por intermédio da resignificação das práticas avaliativas dos professores. O estudo reflexivo e as inferências acerca da avaliação da aprendizagem, partindo do diagnóstico e da interação com os(as) professores(as), favorecerão o planejamento de estratégias para resolução de problemas que dificultam a construção da aprendizagem significativa, possibilitando a resignificação das práticas avaliativas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, considerando suas especificidades. Assim, poderá trazer benefícios ao trabalho docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolvidos na unidade escolar. Caso o(a) senhor(a) aceite participar, serão promovidos momentos reflexivos, colaborativos e produtivos por meio da realização de Círculos Dialógicos, e suas narrativas serão gravadas e transcritas em questionários diagnósticos e entrevistas semiestruturadas pela aluna Gisélia Lima da Silva, do curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. A análise desses dados se dará após a sua leitura e devida autorização. Existe um “RISCO MÍNIMO” de constrangimento durante a exposição/participação, e por isso, para minimizar e/ou evitar qualquer interferência negativa à saúde dos participantes, serão tomadas as seguintes atitudes: garantir local reservado durante as entrevistas e a liberdade de não responder questões que lhe remetam a qualquer sensação de constrangimento; garantir que os pesquisadores estejam

côncios dos procedimentos sobre a coleta das informações, assim como atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados pelos colaboradores da pesquisa. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, é garantido ao participante da pesquisa o direito à indenização caso ele(a) seja prejudicado(a) por esta pesquisa. O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, em que consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(a) senhor(a). A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Quando concluída a pesquisa, os resultados serão mostrados ao(a) senhor(a). Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, em que constam os contatos dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Contato para dúvidas: Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim, celular (71) 99982-7970; e-mail ivoneteeducadora623@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEB): Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250, e-mail cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP): SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D, Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte. CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos e os riscos de minha participação na pesquisa **Práticas de avaliação da aprendizagem: perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a). Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada. Assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Araci-BA, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO
EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES



- 1- O processo de avaliação da aprendizagem, de acordo com o Regimento escolar do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia 2011, no seu Art. 50 afirma o seguinte: “[...] deverá realizar durante cada unidade letiva, no mínimo, três avaliações, por meio de testes, provas, trabalho de pesquisa individual ou em grupo ou outros instrumentos.” Com base nessa informação, como se organizam e são distribuídas essas etapas avaliativas na escola? O que você pensa acerca dessa organização interna da escola?
- 2- Como você organiza esses momentos de avaliação da aprendizagem e quais instrumentos você utiliza?
- 3- Como você identifica a qualidade dessa avaliação?
- 4- Quais os aspectos que você destacaria como essenciais ao avaliar e quais as dificuldades enfrentadas para a efetivação desses aspectos na sua prática pedagógica?
- 5- Como você descreveria o desenvolvimento e a aplicação de instrumentos avaliativos de forma bem-sucedida, a partir de suas experiências?
- 6- Você já se deparou com situações em que constatou falhas na elaboração dos instrumentos avaliativos? Caso já tenha vivenciado situações assim, qual a sua atitude diante da constatação?
- 7- Como você concebe a recuperação paralela? Como ela acontece no desdobramento do seu componente curricular?
- 8- O que você pensa a respeito da reelaboração de atividade avaliativa?
- 9- Diante dos resultados dos estudantes nas avaliações implementadas por você, qual o seu posicionamento ou atitude?

Apêndice C – Projeto de Intervenção



ROTEIRO DE PROJETO DE INTERVENÇÃO CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: RESIGNIFICANDO PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1 Introdução

O ingresso no curso de Mestrado Profissional constitui-se numa excelente oportunidade para analisar criteriosamente problemas que se levantam no cotidiano e que carecem de um olhar investigativo, sob a luz de teorias consolidadas, num trajeto sistematizado e cuidadoso. Todavia, esse processo não se esgota num achado de pesquisa e produção escrita, haja vista que deve gerar um produto capaz de intervir na melhoria do cenário investigado e cumprir a missão de dar um contributo social para a comunidade que acolheu e se engajou no processo de pesquisa.

Fiel a esse dever ético inerente à pesquisa científica, em resposta aos próprios anseios que a função de Coordenadora Pedagógica da unidade escolar em questão suscita e, não obstante, na condição de mestrandia vinculada ao Mestrado Profissional Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o compromisso profissional e acadêmico ganha forma e entra em ação por meio de uma proposta colaborativa e dialogada de formação continuada em prol da garantia da aprendizagem discente através da melhoria da práxis pedagógica docente.

A pesquisa intitulada **Práticas de avaliação da aprendizagem: perspectiva dialógica e interventiva no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisal** prevê uma intervenção articulada à formação continuada em serviço, cujo objetivo geral consiste em analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as

possibilidades de intervenção no processo avaliativo de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisal, por intermédio da ressignificação das práticas avaliativas dos professores.

Inspirado no trabalho inaugurado pelo Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018), este projeto adota a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, que Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 837) assim explicam:

As pesquisas que instituem a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos vêm desenvolvendo-se no Projeto “Humanização e cidadania na escola: diálogos com professores”, cujo objetivo é proporcionar espaços-tempo de investigação-ação, oportunizando uma reflexão sobre a realidade social e escolar e sobre possíveis mudanças nas práxis educativas dos professores.

Verifica-se que o “diálogo-problematizador” e a “escuta sensível ao outro” são elementos fundantes para a pesquisa-formação inspirada em Josso (2004; 2010 apud HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018) e para a perspectiva dialógica de base freireana. De acordo com Henz, Freitas e Silveira (2018), nos Círculos de Cultura não havia “[...] questionários ou roteiros prontos e pré-determinados, daí que é fundamental, na perspectiva dialógica, fugir da ideia de pesquisa tradicional que se alimenta da oposição pesquisador/pesquisado.” Sobre a importância dos Círculos de Cultura como referência exitosa de trabalho educativo humanizado e emancipatório, os autores também ressaltam que recriar “[...] esse legado é um desafio urgente e necessário para que se constitua uma sociedade que valoriza as diferentes vozes, os diferentes saberes, as diversas unidades da criação humana” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p. 840).

Há, portanto, um entendimento lúcido de que a intervenção nasce de um processo reflexivo horizontal, em que se projetam ações autorais, construídas por aqueles que possuem legitimidade de fala, por estarem diretamente comprometidos com o trabalho pedagógico. Essas ações estão vinculadas aos anseios e às necessidades identificadas no “chão da escola” não impositivo, mas dialogicamente construído, contrariando práticas de formação docente continuada autocráticas e descontextualizadas, visando treinamentos e/ou mera instrumentalização. Decerto, esses pressupostos fortalecem a concepção formativo-dialógica que fundamenta este projeto, um trajeto que se constrói a cada encontro entre a pesquisadora e as

colaboradoras – por assim dizer, coautoras –, considerando os aspectos subjetivos, as vivências, os saberes de cada partícipe e o arcabouço teórico que fundamenta todo o processo.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Analisar as possibilidades de implementação de Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos sobre as práticas de avaliação da aprendizagem, tendo como premissa a formação continuada em serviço de professores da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

2.2 Objetivos específicos

Identificar as necessidades dos professores através de diagnósticos sobre os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos;

Caracterizar os profissionais do círculo dialógico investigativo-formativo;

Investigar as demandas formativas profissionais e oportunizar aos professores estudo e reflexão sobre a própria prática;

Apresentar as experiências profissionais, promovendo espaço para ressignificação da práxis docente.

3 Pressupostos Teórico-Metodológicos

3.1 Círculo Dialógico Investigativo-Formativos

Este projeto de intervenção parte dos estudos teóricos de vários autores, a saber: Esteban (2002), Luckesi (2006; 2011), Hoffmann (1998), Sant'Anna (1998) – acerca da prática da avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa e dialógica e dos critérios e instrumentos avaliativos; Henz, Freitas e Silveira (2018) – que tangenciam reflexões sobre formação permanente, numa dinâmica dialética de ação-reflexão-ação em favor da auto(trans)formação, em que “[...] cada sujeito

envolvido na pesquisa ocupa um papel único e singular”, o que faz com que todos eles tenham “[...] a possibilidade de *dizer a sua palavra*, compartilhando saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018, p. 842, grifos do autor).

Esses são os movimentos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos que se constituem como parâmetros para a organização deste projeto de intervenção, apresentados pelos autores em forma de espiral, na qual os movimentos conjugam-se num processo dialético, interdependentes (HENZ; FREITAS, 2015 apud HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018), como é possível compreender com a representação a seguir:

Figura A – Movimentos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos



Fonte: (HENZ; FREITAS, 2015 apud HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018)

Nessa dinâmica há uma dialogicidade de sentimentos e impressões por intermédio da escuta sensível e do olhar aguçado, numa espécie de exercício da alteridade, processo em que emergem as temáticas, possibilitando o diálogo problematizador, em que as questões suscitadas são pensadas por cada participante e discutidas criticamente, favorecendo, por conseguinte, um olhar tangencial da realidade (por estar intimamente imbricado ao contexto, esse distanciamento por vezes é necessário, para que se perceba o entorno e suas influências), desvelando ideias subjacentes. Procede-se, assim, a um registro re-

criativo (individual e coletivo) do cabedal de informações e concepções aventadas, construídas diante dos problemas investigados, numa constante ação-reflexão-ação. Nesse viés, os *insights* oriundos dessa experiência resultam em conscientização e, consequentemente, em auto(trans)formação (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018).

Esta pesquisa se constrói na perspectiva dos colaboradores, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, procedida pela pesquisa-ação, na qual os participantes tornam-se pesquisadores das suas próprias práticas pedagógicas, cooperando com o trabalho coordenado pelo pesquisador-líder, em busca da compreensão do problema e de sua possível resolução. Nesse sentido, visando alcançar os objetivos almejados, desenvolver-se-á um processo formativo em serviço com as professoras de Língua Portuguesa e Matemática, com o acompanhamento e monitoramento de uma coordenadora pedagógica da escola, lócus da pesquisa, a qual fará registros das suas observações para uma avaliação posterior. Cada encontro receberá a denominação original da estratégia metodológica “Círculo Dialógico Investigativo-Formativo” e uma temática específica – fruto das discussões e proposições suscitadas no encontro anterior, numa construção contínua, retroalimentada, uma espécie de depuração que possibilita um olhar direcionado para fatores que influenciam a existência e permanência do problema investigado.

Planeja-se realizar no primeiro círculo uma sensibilização e a apresentação da proposta de trabalho, com abertura para a escuta acerca das expectativas e perspectivas das colaboradoras, fazendo um levantamento diagnóstico, no sentido de favorecer a construção de um eixo formativo significativo e contextualizado às necessidades demonstradas. Nesse percurso, privilegiar-se-á um momento especial para uma vivência afetivo-emocional, sob a condução de uma psicóloga, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por ocasião da pandemia de COVID-19, que alterou de forma dolorosa a rotina de trabalho e a maneira de se relacionar com o outro, fazendo aflorar sentimentos como medo e ansiedade diante dos riscos iminentes, dentre outros aspectos.

Pretende-se convidar outros profissionais com experiência e embasamento sobre determinadas temáticas que emergirem em torno do problema investigado, a fim de enriquecer o diálogo e contribuir com a formação. Doravante, vislumbra-se a possibilidade de prosseguir com as reflexões sobre as práticas de avaliação da

aprendizagem, considerando também a organização curricular, os estudos teóricos, as análises de dados dos estudantes com baixo rendimento e (re)desenhando o percurso formativo no sentido de buscar respostas às questões que emergirem a cada encontro, redirecionando a prática pedagógica.

3.2 Instrumental Didático dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos

Buscar-se-á modelar os procedimentos metodológicos à realidade da escola, das pessoas envolvidas e do atual cenário pandêmico gerado pela COVID-19, que tem exigido o distanciamento físico como uma – dentre tantas outras – medida preventiva. Doravante, requisitar-se-á à proposta um planejamento que se desdobre na modalidade remota, fazendo uso de recursos tecnológicos que garantam a essência dialógico-problematizadora a que se propõe o trabalho. Sendo assim, pretende-se realizar, a princípio, 6 encontros (círculos) – quantidade que poderá ser ampliada, conforme a demanda –, com duração de 2 horas cada um (totalizando 12 horas), haverá um intervalo de 15 dias entre cada um. Os encontros se efetivarão por intermédio da plataforma de videoconferência Google Meet, de maneira síncrona, mas algumas atividades, como questionário via Google Forms e aprofundamento teórico, acontecerão de forma assíncrona, com o uso de ferramentas digitais.

Essa proposta seguirá a estrutura convencional de um planejamento escolar, um plano de curso para um conjunto de encontros, contendo os seguintes elementos: Identificação (tema geral, carga-horária total e duração de cada encontro e modalidade), Objetivos (geral e específicos), Metodologia, Tema e Conteúdo (de cada encontro), Avaliação e Referências. Ainda que não sejam apresentados gradual e explicitamente, nesse planejamento, os movimentos que compõem a metodologia – estrutura espiralar apresentada por Henz, Freitas e Silveira (2018) – que fundamenta esta proposta interventiva, no desdobramento de cada um dos encontros, garantirão a escuta sensível, o envolvimento com a temática e o diálogo problematizador, dentre os demais processos que configuram sua dinamicidade circular e proativa.

Para uma melhor compreensão, a seguir são apresentadas as etapas do planejamento:

- Identificação:
 - Tema geral: assunto que norteará um agrupamento de encontros.
 - Carga-horária: duração do agrupamento de encontros e de cada um desses.
 - Modalidade: formato em que se efetivará cada encontro (remoto, híbrido ou presencial).
- Participantes: colaboradoras da proposta interventiva.
- Objetivos: o que se espera alcançar no âmbito geral e específico (em cada encontro).
- Metodologia: procedimentos metodológicos adotados, técnicas e tipos de atividades.
- Recursos: materiais – que serão utilizados de acordo com as estratégias metodológicas – e humanos – pessoas que contribuirão com o desenvolvimento de determinadas ações.
- Tema: cada encontro apresentará uma temática norteadora, que também preservará a ideia de encadeamento (com as subsequentes), garantindo o progresso das discussões e do estudo.
- Conteúdo/Roteiro: os assuntos elencados e seus respectivos desdobramentos.
- Avaliação: instrumentos e procedimentos adotados para avaliar o trabalho desenvolvido.
- Referências: produções teóricas, imagéticas, fílmicas e musicais e documentos que subsidiarão todo o trabalho.

3.3 Temas

I- Tema: A pedra no caminho – O X da questão

Conteúdo: Baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática

II- Tema: Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho

Conteúdo: Por que e para que avalio? Como avalio?

III- Tema: Ajuntei todas as pedras

Conteúdo: Instrumentos de avaliação da aprendizagem

IV- Tema: Pedra sendo / Eu tenho o gosto de jazer no chão

Conteúdo: Principais aspectos observados sobre o uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem

V- Tema: Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas

Conteúdo: Elaboração de enunciados e questões de prova

VI- Tema: Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas

Conteúdo: Elaboração de avaliações, aplicação, correção e *feedback*

VII- Tema: Ressignificar as pedras do/no caminho

Conteúdo: Avaliação na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: para além da visão operatória-instrumentalista

3.4 O processo de avaliação

A avaliação acontecerá durante todo o percurso formativo, individual e coletivamente, através das reflexões, do diálogo, da escuta, das respostas às questões (objetivas e discursivas) veiculadas através de formulários e fichas avaliativas, bem como dos registros de impressões e concepções em murais virtuais e do uso de técnicas como nuvem de palavras, de forma síncrona e assíncrona.

Além disso, será considerada a devolutiva das análises das fichas, dos formulários e das produções escritas durante os encontros, assim como a observação, a partilha e a troca de experiências. No mais, os registros e as ponderações realizadas por uma colaboradora observadora não participante (a coordenadora pedagógica convidada) também serão de grande importância nesse processo avaliativo.

3.5 Recursos

Materiais: papel ofício, caneta, caderno, lápis, marcador de texto, clip, grampeador.

Tecnológicos: dispositivos eletrônicos conectados à internet (computador de mesa, notebook, aparelho celular, impressora); plataformas digitais (Google Meet, Mentimeter, Padlet); aplicativo WhatsApp; e-mail; editor de texto e de slides).

Colaboradores da pesquisa: 3 professoras e 1 coordenadora pedagógica.

4 Cronograma

AÇÃO	RECURSO	PERÍODO/ DURAÇÃO
Acolhimento, sensibilização e apresentação da proposta	Google Meet – videoconferência	14/01/2021
Levantamento de subsídios teóricos	Material bibliográfico e documental	21/12/2020- 13/01/2021
Coleta de dados diagnósticos		
1- Instrumentos de avaliação da aprendizagem mais presentes em minha prática	1- Plataforma Mentimeter – modelo: Ranking	1- 28/01/2021
2- Instrumentos de avaliação da aprendizagem que utilizo – prós e contras	2- Plataforma Padlet – modelo: Coluna	2- 16/02/2021
3- Questionário Diagnóstico	3- Docs Google – modelo: Google Forms	3- 22/02/2021
Planejamento		14/02/2021 28/01/2021 11/02/2021
Realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos	Google Meet – videoconferência	18/03/2021 05/04/2021 19/04/2021 07/06/2021

Referências

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Espaço Aberto**, Niterói, n. 19, p. 129-137, jan./abr. 2002.

HENZ, C. I.; FREITAS, L.; SILVEIRA, M. **Círculos dialógicos investigativo-formativos**: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. Florianópolis: Perspectiva, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329201374>. Acesso em: 20 ago. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Apêndice D – Plano de Ensino

		
CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS PLANO DE ENSINO		
1 IDENTIFICAÇÃO		
Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: Práticas de Avaliação da Aprendizagem Carga-horária total: 14 horas Duração: 7 encontros Modalidade: remota – síncrona, com atividades assíncronas Participantes/Colaboradores: 3 Professoras de Língua Portuguesa/Redação e Matemática; 1 Coordenadora Pedagógica da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia, lotadas numa escola ofertante do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica		
2 OBJETIVOS		
2.1 Geral Implementar Círculos Dialógicos sobre avaliação da aprendizagem como processo diagnóstico e de intervenção junto aos professores da Educação Profissional. 2.2 Específicos - Analisar o desempenho estudantil em Língua Portuguesa e Matemática com vistas à construção de uma proposta interventiva; - Refletir sobre a prática da avaliação da aprendizagem na escola; - Analisar os instrumentos de avaliação da aprendizagem mais presentes na prática pedagógica, identificando aspectos positivos e fragilidades; - Pensar/discutir estratégias que possibilitem a melhoria no tratamento dos instrumentos avaliativos; - Analisar enunciados e comandos de questões de provas diversas, identificando possíveis falhas na elaboração; - Analisar as etapas que compõem a avaliação e a importância de cada etapa; - Discutir sobre o objetivo da avaliação na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no sentido de ressignificar as práticas avaliativas.		
3 METODOLOGIA		
Encontros online, com duração de 2h cada um, através da plataforma Google Meet, com possibilidades de sincronização com outras plataformas ou ferramentas, conforme o tipo de atividade planejada. Compreende a realização de Círculos Dialógicos de cunho investigativo e formativo, com vistas à tomada de ações interventivas.		
4 TEMA/CONTEÚDO/DESENVOLVIMENTO		
14/01/2021 – I Círculo dialógico investigativo-formativo Tema: A pedra no caminho – O X da questão Conteúdo: Baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática - Acolhimento: Poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho” - Apresentação da proposta - O X da questão: Turmas que apresentam menor rendimento escolar – análise das médias finais de 2019 (SGE) e dos pareceres do Conselho de Classe Final de 2019 - Escuta sensível - Cronograma dos encontros - Agradecimento		
28/01/2020 – II Círculo dialógico investigativo-formativo Tema: Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho Conteúdo: Por que e para que avalio? Como avalio?		

- Apresentação do roteiro do encontro
- Acolhida: Poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho” – vídeo com recitação do poema em vários idiomas;
- Diálogo com a Psicóloga convidada: Remover, remodelar e/ou ressignificar as pedras do/no caminho
- Reflexão sobre minha prática de avaliação da aprendizagem: Por que e para que avalio? Como avalio?
- Escuta sensível
- Avaliação Coletiva do encontro: exposição livre
- Agenda – próximo encontro
- Agradecimentos

11/02/2020 – III Círculo dialógico investigativo-formativo

Tema: Ajuntei todas as pedras

Conteúdo: Instrumentos de avaliação da aprendizagem

Apresentação do Roteiro do encontro

1- Acolhida: Poema de Cora Coralina, “Das Pedras”

2- Escuta sensível

3- Instrumentos de avaliação da aprendizagem:

- resultado da enquete sobre utilização dos instrumentos de avaliação da aprendizagem – gráfico;
- percepção prós e contras, tratamento atribuído a cada instrumento de avaliação;
- mural coletivo.

4- Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes – Revista Nova Escola

5- Exibição de um vídeo com a entrevista da Profa. Dra. Maria Irene Pellegrino de O. Souza

6- Charge – leitura imagética sobre o sistema educacional

7- Agenda – próximo encontro

8- Avaliação Coletiva do encontro: exposição livre

9- Agradecimentos

18/03/2021 – IV Círculo dialógico investigativo-formativo

Tema: Pedra sendo / Eu tenho o gosto de fazer no chão

Conteúdo: Principais aspectos observados no uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem

1- Apresentação do roteiro do encontro

2- Acolhida: Poema de Manoel de Barros, “A Pedra”

3- Escuta sensível

4- Resumo dos principais aspectos observados sobre o uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem

- Resultado da tabela comparativa (mural do Padlet) “prós e contras” dos instrumentos avaliativos utilizados;
- Análise da percepção, “prós e contras”;
- Pensar/discutir estratégias que possibilitem a melhoria no tratamento dos instrumentos de avaliação.

5- Agenda – próximo encontro

6- Avaliação coletiva do encontro: exposição livre

7- Agradecimentos

05/04/2021 – V Círculo dialógico investigativo-formativo:

Tema: Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas

Conteúdo: Elaboração de enunciados e questões de prova

1- Análise de Enunciados e Comandos de questões de provas – diálogo com uma Profa. de Língua Portuguesa e Pedagoga

2- Debate

3- Agenda – nossa trilha até aqui

4- Avaliação do encontro

5- Agradecimentos

19/04/2021 – VI Círculo dialógico investigativo-formativo**Tema:** Eu vi as pedras nascerem / Do fundo do chão descobertas**Conteúdo:** Elaboração de avaliações, aplicação, correção e feedback

Apresentação do roteiro do encontro

1- Acolhida: Poema de Cecília Meireles, “Pedra”

2- Leitura imagética: “Pedra-cérebro” e “Recorte de pele” – Obras do artista espanhol José Manuel Castro Lopez

3- Escuta sensível

4- Análise de Enunciados e Comandos de questões de provas

5- Preparação de instrumento de avaliação – prova escrita

6- Agenda

7- Avaliação coletiva do encontro: exposição livre

8- Agradecimentos

07/06/2021 – VII Círculo dialógico investigativo-formativo**Tema:** Ressignificar as pedras do/no caminho**Conteúdo:** Avaliação na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: para além da visão operatória-instrumentalista

1- Acolhida

2- Leitura imagética: “Paralelepípedos” – Obra do artista espanhol José Manuel Castro Lopez

3- Nosso percurso – retrospectiva

4- Escuta sensível

5- Avaliação na Educação Profissional – para além da visão instrumentalista-operatória

6- Avaliação Coletiva do encontro: exposição livre

7- Agradecimentos

5 AVALIAÇÃO

- Avaliação individual

- Autoavaliação

- Avaliação coletiva

6 RECURSOS

Plataforma Google Meet

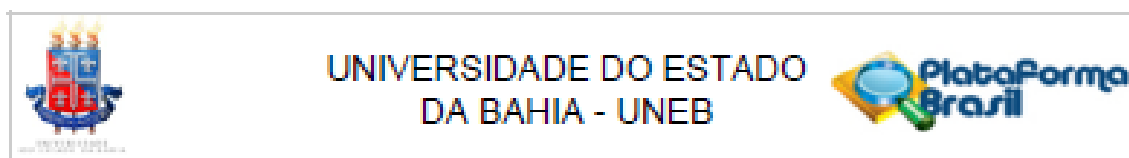
Plataforma Mentimeter

Plataforma Padlet

REFERÊNCIASBELTRÃO, C. Pedras macias feito poesia. **ArtenaRede**, Rio de Janeiro, 2 out. 2017. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/tag/pedras/>. Acesso em: 28 jan. 2021.BÍBLIA. Português. **A Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.CANAL FERNANDES PIERRE. **Cora Coralina saber viver**. 2020. Disponível em:<https://youtu.be/iWF9-5J4ldo> Acesso em 11/02/2021. Acesso em: 25 jan. 2021.HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.IMS. Imoreirasalles. **No meio do caminho, de Carlos Drummond de Andrade**. Leituras do poema. 23 jan. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sO6TySzyygE>. Acesso em: 25 jan. 2021.LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21, ed. São Paulo: Cortez, 2010.LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.NOVA ESCOLA. **A avaliação deve orientar a aprendizagem**. Jan. 2009. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/356/a-avaliacao-deve-orientar-a-aprendizagem>. Acesso em: 28 jan. 2021.TV PAULO FREIRE. **Nós da educação – avaliação na educação**. Parte 2 – Entrevista. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=18531>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERVENTIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO TERRITÓRIO DO SISAL

Pesquisador: GISELIA LIMA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39567820.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.388.788

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa da Universidade do Estado da Bahia, Campus de Serrinha e a Instituição coparticipante é Centro Territorial de Educação do SISAL II, em Araci/BA.

"O presente trabalho tem como foco as Práticas de Avaliação da Aprendizagem no contexto de uma Escola Pública do Estado da Bahia, ofertante da modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, localizada no Território do Sisal. Embora trate de uma temática considerada de ampla discussão nos espaços acadêmicos e no cotidiano das escolas, é necessário e recorrente empreender novas pesquisas sobre esse objeto – Práticas de Avaliação da Aprendizagem - tendo em vista as diferentes configurações que lhe são atribuídos em contextos também diversos, nem sempre aliados ao seu sentido primaz que seria em torno da garantia da aprendizagem. No exercício da coordenação pedagógica, monitorando, acompanhando e avaliando constantemente o processo de ensino e aprendizagem, verificou-se, naquele espaço escolar, que determinadas turmas apresentavam resultados inferiores na aprendizagem em detrimento a outras, especificamente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Redação, bem como Matemática, dados que reverberavam no baixo Índice nas avaliações sistêmicas e no progresso estudantil tendo em vista a ausência de pré-requisitos para o percurso formativo. Como ponto de

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.388.788

partida para compreender e intervir na melhoria desse quadro, levantou-se a seguinte questão: Como as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de uma escola pública no Território do Sisai podem ser realizadas na perspectiva dialógica e interventiva? O objetivo geral é analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo, de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisai, por intermédio da ressignificação das práticas avaliativas dos professores. Tendo como objetivos específicos: Historicizar a educação profissional no ensino médio no território da identidade do sisai; Compreender os princípios norteadores das concepções de avaliação de aprendizagem; Analisar os dados de rendimento escolar e instrumentos de avaliações de aprendizagens nos dois componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática; Discutir sobre as concepções de avaliação com os professores de Língua Portuguesa e Matemática; Implementar círculos dialógicos sobre avaliação da aprendizagem como processo diagnóstico e de intervenção junto aos professores da educação profissional. Como aporte teórico para este estudo, a princípio, buscou-se aprofundar a compreensão da avaliação como processo mediador, formativo da aprendizagem e emancipatório, a partir dos estudos de Esteban (2002), Silva (2003); Luckesi (2005), Hoffmann (1998) e Romão (2011); currículo e prática pedagógica, a partir dos estudos de Sacristan (2000); Freire (1987, 2003) e Henz (2018) – diálogo como método libertador e construtor de conhecimento; Educação profissional, formação integrada, trabalho e condição social - Clavatta (2008) e Frigotto (2005), além de legislação e documentos pertinentes. O percurso metodológico consiste numa pesquisa qualitativa, do tipo aplicada, tendo como coleta das informações o questionário diagnóstico, a observação, os círculos dialógicos e as entrevistas semiestruturadas de quatro professores do quadro efetivo da rede, atuantes no locus da pesquisa. Espera-se que essa pesquisa possa, de fato, favorecer a melhoria do processo ensino e aprendizagem da escola a que se destina, dando sentido a essência do mestrado profissional, possibilitando mudanças qualitativas por meio da intervenção social através da pesquisa e produção de projetos colaborativos, não obstante, que possa suscitar novas pesquisas no vasto e complexo campo da avaliação da aprendizagem”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os resultados das avaliações de aprendizagens e as possibilidades de intervenção no processo avaliativo, de uma escola de Educação Profissional no Território do Sisai, por intermédio da ressignificação das práticas avaliativas dos professores.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.388.798

Objetivo Secundário:

Historicizar a educação profissional no ensino médio no território da Identidade do sisal; Compreender os princípios norteadores das concepções de avaliação de aprendizagem; Analisar os dados de rendimento escolar e Instrumentos de avaliações de aprendizagens nos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática; Discutir sobre as concepções de avaliação com os professores de Língua Portuguesa e Matemática; Implementar círculos dialógicos sobre avaliação da aprendizagem como processo diagnóstico e de intervenção junto aos professores da educação profissional.

avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios Informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa temos alguns pontos para ajustes dos termos e declarações do referido protocolo, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Encontra-se adequado;
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Adequado;
- 9 – Declaração de concordância com a execução do projeto de pesquisa: Adequado

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.388.788

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.39567820.9.0000.0057

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1646391.pdf	23/10/2020 15:55:46		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentolivre esclarecido.pdf	23/10/2020 15:55:06	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	23/10/2020 15:54:49	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Termodeconcessao.pdf	23/10/2020 15:54:25	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Termodecompromissoparacoletadadado semarquivo.pdf	23/10/2020 15:53:59	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Termodecompromissodapesquisadora.pdf	23/10/2020 15:52:44	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Termodeautorizacaointitucionaldacoparticipante.pdf	23/10/2020 15:51:09	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Termodeautorizacaoodaproponente.pdf	23/10/2020 15:50:28	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Roteirodeentrevistasemi estruturada.pdf	23/10/2020 15:49:57	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto de Pesquisa.pdf	23/10/2020 15:48:40	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

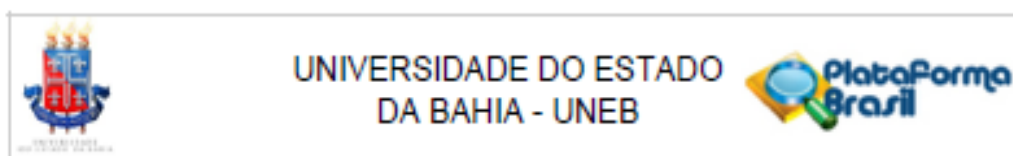
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.388.788

Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	23/10/2020 15:48:40	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Outros	Declaracao de concordancia com o desenvolvimento do projeto.pdf	23/10/2020 15:47:53	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	23/10/2020 15:46:40	GISELIA LIMA DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 10 de Novembro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo B – Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS



Ministério da Saúde
Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS

Brasília, 03 de março de 2021.

Aos (Às) coordenadores (as) de Comitês de Ética em Pesquisa

Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

0.3. Dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário, etc.

0.4. Dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Nesse sentido, aplicam-se as seguintes orientações nas pesquisas com seres humanos que envolvam essas ferramentas:

1. EM RELAÇÃO À SUBMISSÃO DO PROTOCOLO AO SISTEMA CEP/CONEP:

1.1. O pesquisador deverá apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa.

1.2. O pesquisador deverá descrever e justificar o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado.

1.2.1. Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

1.3. Quando os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido forem documentais, devem ser apresentados, preferencialmente, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.

2. EM RELAÇÃO AOS PROCEDIMENTOS QUE ENVOLVEM CONTATO ATRAVÉS DE MEIO VIRTUAL OU TELEFÔNICOS COM OS POSSÍVEIS PARTICIPANTES DE PESQUISA:

2.1. O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

2.1.1. Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.

2.1.2. Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência.

2.2. Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE), o pesquisador deve enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia

do documento eletrônico.

2.2.1. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

2.2.2. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder a pergunta.

2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

2.2.4. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

2.3. Quando a pesquisa em ambiente virtual envolver a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato para consentimento deve ser com os pais e/ou responsáveis, e a partir da concordância, deverá se buscar o assentimento do menor de idade.

2.4. Caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

2.5. Deve ficar claro ao participante da pesquisa, no convite, que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

2.5.1. Ficam excetuados os processos de consentimento previstos no Art. 4º da Resolução CNS nº 510 de 2016.

2.6. Caberá ao pesquisador explicar como serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

3. COM RELAÇÃO À SEGURANÇA NA TRANSFERÊNCIA E NO ARMAZENAMENTO DOS DADOS:

3.1. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

3.2. Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.3. O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. É recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.4. Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

4. QUANTO AO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS TRAMITADOS:

4.1. Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento devem apresentar todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa.

4.2. O convite para a participação na pesquisa deverá conter, obrigatoriamente, *link* para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Nessas situações, o pesquisador responsável fica obrigado a enviar ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento

4.3. Nos casos em que não for possível a identificação do questionário do participante, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro / consentimento.

4.4. Durante o processo de consentimento, o pesquisador deverá esclarecer o participante de maneira clara e objetiva, como se dará o registro de seu consentimento para participar da pesquisa.

4.5. Quando a pesquisa na área biomédica exigir necessariamente a presença do participante de pesquisa junto à equipe, o TCLE deverá ser obtido na sua forma física, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Esse consentimento deverá ser obtido ainda que o participante de pesquisa já tenha registrado o seu consentimento de forma eletrônica em etapa anterior da pesquisa. Os casos não contemplados neste documento, conflitantes ou ainda não previstos nas resoluções disponíveis, serão avaliados pelos colegiados do Sistema CEP/Conep.

JORGE ALVES DE ALMEIDA VENANCIO
Coordenador da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa



Documento assinado eletronicamente por **Jorge Venâncio, Administrador(a)**, em 09/03/2021, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#); e art. 8º, da [Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017](#).