

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

THE CHALLENGE OF EVALUATION PRACTICES LINKED IN THE DIALOGICAL AND CONTEXTUALIZED LEARNING OF TEACHERS WHO WORK IN PROFESSIONAL EDUCATION INTEGRATED TO HIGH SCHOOL

Gisélia Lima da Silva **1**
Ivone Barreto de Amorim **2**

Resumo: Neste texto são discutidas as concepções e desafios das práticas avaliativas de professores que atuam na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, sob a égide normativa que subsidia esses campos de estudo. Ancorado em uma abordagem qualitativa, e adotando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada – com quatro colaboradoras da pesquisa –, este estudo buscou responder à seguinte questão: Como os docentes lidam com os desafios na aprendizagem, tendo como base suas concepções avaliativas? Em relação aos resultados, foi constatado que, embora busquem alcançar mudanças significativas em suas práticas avaliativas, as colaboradoras encontram dificuldades em implementar um trabalho sistematizado com a avaliação numa perspectiva formativa, mas demonstram 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.

Abstract: This text discusses the conceptions and challenges of the evaluation practices of teachers who work in Professional Education Integrated to High School, under the normative aegis that subsidizes these fields of study. Anchored in a qualitative approach, and adopting a semi-structured interview as a data collection instrument – with four research collaborators –, this study sought to answer the following question: How do professors deal with challenges in learning, based on their evaluative conceptions? Regarding the results, it was found that, although they seek to achieve significant changes in their evaluation practices, the collaborators find it difficult to implement a systematized work with the evaluation in a formative perspective, but they demonstrate willingness to collectively build a formative space that favors the improvement student's learning and their own practices.

Keywords: Integrated Professional Education. High School. Evaluative Practices.

1 Mestre em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5022604520135005>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0304-6381>. E-mail: giseliasilvacpdirec@gmail.com

2 Doutora em Família na Sociedade Contemporânea (UCSal). Docente no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4354042640462127>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>. E-mail: ebamorim@uneb.br



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).

Nesse íterim, 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 relembrar 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 desponta 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). No quadro a seguir, são apresentadas algumas das características das colaboradoras desta pesquisa (Esmeralda, Água Marinha, Pedra de Rio e Diamante):

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; 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 Agrônômica; 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: Dados coletados nas entrevistas, 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 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 1. Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Adaptada de Bardin (2011).

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 (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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” (Entrevistas, 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% (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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 incorporar 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...” (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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 em sala de aula é esse de manter quem não vai fazer a recuperação, assistindo a aula de recuperação (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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” (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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...” (Entrevistas, 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” (Entrevistas, 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?” (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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 (Entrevistas, Águas-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 de 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 ramos 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 (Entrevistas, 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” (Entrevistas, 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” (Entrevistas, 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” (Entrevistas, 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 (Entrevistas, 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. 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. 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=IwAR1cguC7vHF27D0foope_s3a68oiqVPd56KayaTGskrWd6Ey8IWTkl12CHg. 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.

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.

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.

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.

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.

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

Recebido em 27 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de novembro de 2022.