

ROTEIRO DE OFICINA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FLEXIBILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior
Gislene Miotto Catolino Raymundo*



ROTEIRO DE OFICINA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FLEXIBILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior
Gislene Miotto Catolino Raymundo*



Autoria

Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

Orientação

Gislene Miotto Catolino Raymundo, Dra.

Banca de Validação

Clarice Monteiro Escott, Dra.

Verônica Gesser, Dra.

Diagramação e finalização

Michelle Costa de Lima

Capa e Ilustrações

designer.microsoft.com

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

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

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

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

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

2024

Sumário

- ORIGEM DA PROPOSTA DE ROTEIRO DE OFICINA **05**

- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA,
FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM **07**

- A FUNÇÃO SOCIAL DA EPT **07**

- O TRABALHO DOCENTE **10**

- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM **12**

- SOBRE O ROTEIRO DA OFICINA DE FORMAÇÃO **14**

- ROTEIRO DE OFICINA **16**

- AVALIAÇÃO DA AÇÃO **25**

- CONSIDERAÇÕES FINAIS **30**

- APÊNDICE **31**

- REFERÊNCIAS **34**

ORIGEM DA PROPOSTA DE ROTEIRO DE OFICINA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA EPT

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 O TRABALHO DOCENTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

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

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

SABERES DA DOCÊNCIA

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

FORMAÇÃO CONTINUADA

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

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

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

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

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

SOBRE O ROTEIRO DA OFICINA DE FORMAÇÃO

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

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

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

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



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

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

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

01 — SITUAÇÃO-PROBLEMA

Deve ser identificada uma situação que precisa ser modificada.

02 — TEMA

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

03 — OBJETIVOS

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

04 — PÚBLICO-ALVO

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

05 — NÚMERO DE PARTICIPANTES

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

06 — CARGA HORÁRIA

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

07 — CONTEÚDO

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

08 — ESPAÇO FÍSICO

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

09 — MOMENTO

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

10 — REFERÊNCIAS

Moderador deve reunir referencial teórico para a abordagem do tema.

11 — RECURSOS

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

12 — AVALIAÇÃO

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

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

ROTEIRO DA OFICINA

Tema

Flexibilização da Avaliação da Aprendizagem em Turma Mista de Estudantes

Duração

1h45min

Participantes

Docentes do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia

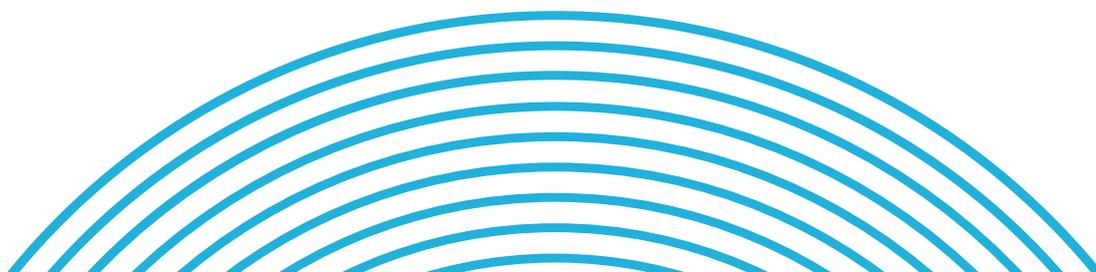
Recursos

Análise conceitual

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

Atividades

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



ETAPA 01 (3 MIN):

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

ETAPA 02 (7 MIN):

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

TEMA

FLEXIBILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TURMA MISTA DE ESTUDANTES

SITUAÇÃO-PROBLEMA

Situação Problema: Os desafios da avaliação inclusiva em turma mista

E o que é uma turma mista?



OBJETIVOS



Objetivos

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

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

PROPOSTA DE ROTEIRO DA OFICINA

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

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

ETAPA 03 (15 MIN):

Apresentação dos Docentes

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

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



Quem são os docentes do curso de Radiologia?

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

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

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



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



ETAPA 04 (23 MIN):

PARTE 1 – SÍNTESE CONCEITUAL (20MIN):

- Formação Continuada de Professores

Objetivos:

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

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



Formação de professores

O que diz a LDB?

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

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

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

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação,



Educação Profissional e Tecnológica no IFSC

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

Ensino

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

AValiação DA APRENDIZAGEM



Avaliação da aprendizagem

Avaliar é sempre uma reflexão e implica tomar decisões sobre aspectos da realidade. "Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos" (Loch, 2003, p. 134 *apud* IFSC, 2020).

- Avaliação Diagnóstica
- Avaliação Formativa
- Avaliação Somativa

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

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

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

ETAPA 04 (23 MIN):

PARTE 2 – REFLEXÃO E PROPOSIÇÃO (3 MIN):

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

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



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



ETAPA 05 – TAREFA EM GRUPO (15 MIN):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

AVALIAÇÃO DA AÇÃO

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

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

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

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

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

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

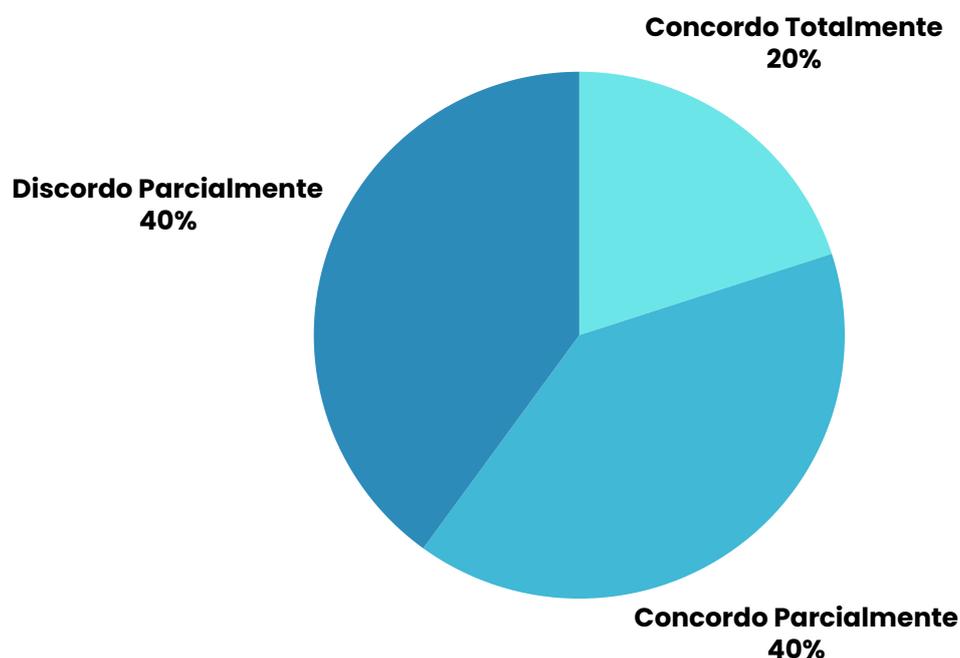
O tempo dedicado à escuta se estendeu além do previsto, foram frequentes as intervenções dos docentes, compartilhando seus saberes, suas experiências e também suas frustrações, o que comprometeu o desenvolvimento das demais etapas conforme a dinâmica planejada.

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

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

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

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



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

Durante a etapa da síntese conceitual direcionamos nosso foco para os processos de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o papel do professor na criação de condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra e sobre a importância da participação ativa dos estudantes nesse processo. Nesse contexto, enfatizamos a necessidade de

compreensão do conceito e da função do exame na educação, diferenciando-o da avaliação da aprendizagem. Buscamos ressignificar a função dos tradicionais instrumentos de avaliação, especialmente a prova, e consideramos a adoção de instrumentos alternativos que, nos últimos anos, têm promovido uma interação mais dinâmica e diálogo constante entre professor e estudante, e principalmente o engajamento do estudante no processo de construção do conhecimento.

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

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

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



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

Para efetivação dessa modalidade avaliativa, algumas limitações foram apontadas pelos professores, mas o tempo da oficina não permitiu um estudo aprofundado de todos os instrumentos e possíveis ajustes, o que sugere a necessidade de continuidade do estudo do tema nesse coletivo de professores. Considero que essa discussão foi apenas iniciada, pois um dos objetivos era justamente identificar as possibilidades e dificuldades no uso desses recursos. Esse levantamento foi feito, porém é necessário ajustar as avaliações a cada caso, tendo em conta tanto as limitações de tempo dos professores, algo por eles apontado, quanto às características individuais dos estudantes.

É preciso considerar ainda que os fatores condicionantes da aprendizagem não são estáticos nem existem padrões, e que o professor lida com pessoas em constante movimento e desenvolvimento, inclusive aquelas que apresentam deficiências ou transtornos.

As discussões evidenciaram o interesse dos professores no estudo do tema da avaliação. Esse interesse foi confirmado na avaliação de reação, em que 100% dos respondentes afirmaram ter participado ativamente da oficina, ainda que parte deles tenha referido ter sido parcialmente. Eles afirmaram que essa participação proporcionou a revisão de conceitos sobre a avaliação e estimulou a flexibilizar suas práticas avaliativas.

100%
dos respondentes
afirmam ter
participado
ativamente da
oficina

ainda que parte deles tenha referido ter sido parcialmente. Eles afirmaram que essa participação proporcionou a revisão de conceitos sobre a avaliação e estimulou a flexibilizar suas práticas avaliativas.

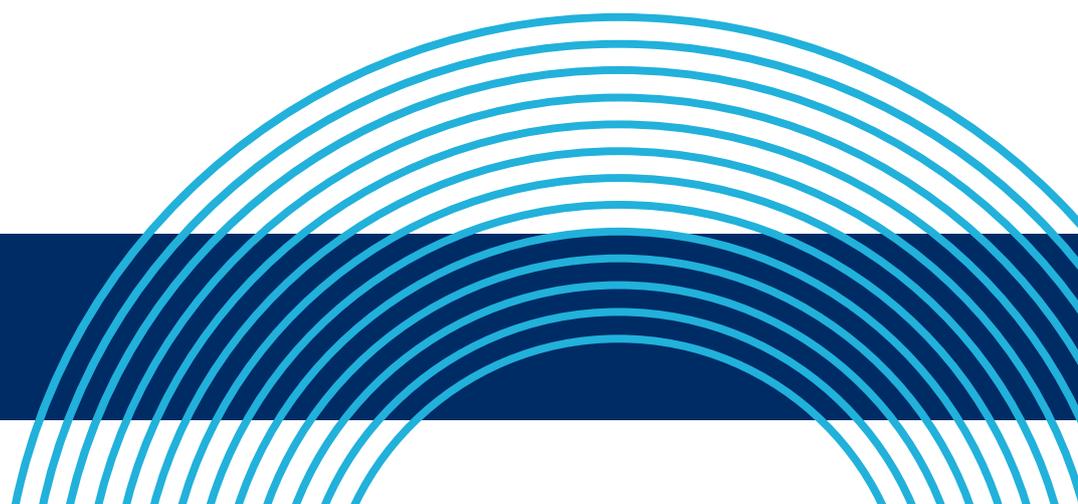
Ao abordar a importância da formação continuada no ambiente de trabalho, perguntamos aos participantes como ela pode ser desenvolvida, ao que foi proposto incluir sistematicamente a formação continuada na carga horária docente, com espaço específico para desenvolvimento, com acompanhamento pedagógico e psicológico. Houve ainda a ênfase em como a formação para o aprimoramento deve estar alinhada às mudanças culturais, políticas e religiosas da sociedade.

Em relação à formação com os pares no ambiente de trabalho, o grupo se mostrou dividido quanto a sentir-se estimulado a participar, variando entre concordar totalmente, concordar parcialmente, não concordar nem discordar, e discordar parcialmente.

O grupo apontou a necessidade de apoio institucional na realização da avaliação diagnóstica para identificar as necessidades dos estudantes e também do acompanhamento adequado da Instituição, tanto para suporte ao professor como aos estudantes. Isso somado ao clima organizacional, o que foi avaliado em muitas falas, pode estar gerando nos professores desestímulo à participação em ações de formação continuada no ambiente de trabalho.

A oficina mostrou-se uma técnica potencializadora da reflexão e da discussão. É preciso, contudo, que cada roteiro, em suas atividades e duração, seja adaptado ao contexto de trabalho. A complexidade do tema também pode requerer mais de um momento e mesmo o envolvimento de outros profissionais da Instituição, que trabalham no apoio ao ensino, de modo que possam ser discutidas as dificuldades sentidas pelos professores e articuladas as possíveis soluções.

Este roteiro foi pensado para refletir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da formatividade. Penso que, com um adequado diagnóstico, envolvendo a escuta dos professores, ele possa ser utilizado para iniciar o estudo e discussão do tema e dar início a uma rodada de atividades para seu aprofundamento, consolidando a formação continuada e estimulando os profissionais à participação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede Federal é um campo que comporta múltiplos interesses, e a política de Educação Profissional e Tecnológica reflete disputas que requerem articulações. Nesse contexto, os professores buscam desenvolver o ensino conciliando a missão institucional com as diferentes expectativas internas e externas.

Os discursos na oficina evidenciaram a predominância de objetivos voltados à instrumentalização técnica, mas também preocupação com outras dimensões do desenvolvimento dos sujeitos. Isso é um aspecto positivo que propicia repensar o currículo e a prática pedagógica, e demonstra alinhamento com as diretrizes educacionais da Rede Federal.

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

Conforme evidenciado na avaliação dos participantes, a ação desenvolvida conseguiu promover reflexões e discussões sobre as práticas avaliativas, além de estimular os participantes a flexibilizarem suas abordagens. Sem dúvida, a oficina proporcionou contribuições provocativas, tanto para os professores do curso de radiologia quanto para mim.

A ação foi baseada na análise do trabalho e das dificuldades enfrentadas pelos professores, oferecendo também contribuições teóricas e práticas para auxiliar na construção de novos conhecimentos e saberes sobre a avaliação da aprendizagem, demonstrando alinhamento com os objetivos do programa de pós-graduação.

APÊNDICE

Avaliação do Produto Educacional

Avaliação do Roteiro da Oficina de Formação Continuada de Professores intitulada

"Flexibilização da Avaliação da Aprendizagem em Turma Mista de Estudantes"

Participantes: Docentes do curso Superior de Tecnologia em Radiologia do IFSC Câmpus Florianópolis

Data 18/09/2024

Horário 14h às 16h

Local: Laboratório de Anatomia

Mediador: Mestrando Luiz Carlos Barbosa Silva Júnior

Orientadora: Professora dra. Gislene Miotto Catolino Raymundo

1. O tema foi contextualizado e provocou a participação dos docentes

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

2. O tempo para realização da oficina foi satisfatório

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

APÊNDICE

3. A sequência das etapas foi adequada para o alcance dos objetivos pretendidos

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

4. Participei ativamente da oficina

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

5. Minha participação na oficina proporcionou a revisão de conceitos sobre a avaliação e estimulou a flexibilizar minhas práticas avaliativas.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

APÊNDICE

6. Na oficina refleti sobre formação continuada e me sinto estimulado(a) a participar de outros momentos formativos com meus pares no ambiente de trabalho.

Marcar apenas uma oval.

- Discordo Totalmente
- Discordo Parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Concordo Parcialmente
- Concordo Totalmente

7. Gostaria de deixar algum comentário, crítica ou sugestão?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G. C; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

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

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

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

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela. A. O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>

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

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

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

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

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

VIEIRA, Elaine; VALQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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

