

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Submetido em: 31/7/2025

Aceito em: 29/10/2025

Publicado em: 24/3/2026

Danielli Urbietta Rocha¹

Claudio Zarate Sanavria²

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.17379>

RESUMO

Este artigo descreve parte dos resultados de uma pesquisa que teve como foco a avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando analisar as concepções que professores possuem sobre a avaliação da aprendizagem na EPT e as possíveis mudanças de entendimento a partir do contato com um produto educacional para elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. O estudo residiu na centralidade da avaliação para a formação integral do estudante, sobretudo em uma perspectiva emancipatória, que visa à construção de sujeitos críticos, autônomos e ativos no processo educativo. A investigação adotou uma abordagem

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. Campo Grande/MS, Brasil. <https://orcid.org/0009-0009-6327-2250>

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. Nova Andradina/MS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4664-4421>

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

qualitativa, de natureza aplicada e objetivos descritivo-explicativos, tendo a intervenção pedagógica como método. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da análise de conteúdo. O lócus foi um instituto federal e os sujeitos foram oito professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Este trabalho traz dados provenientes do primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar o entendimento prévio dos professores e suas práticas em relação à avaliação da aprendizagem na EPT. Os resultados indicam evidências de uma valorização predominante de concepções formativas de avaliação, nas quais, de certa maneira, o processo de ensino-aprendizagem já era compreendido como contínuo, dinâmico e pautado na mediação pedagógica. Ainda que algumas falas indicassem a permanência de práticas tradicionais, voltadas à verificação e à mensuração de resultados, elas coexistiram com discursos que enfatizaram o acompanhamento, o *feedback*, a escuta e a construção de vínculos com os estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Concepções Docentes, Ensino Médio Integrado.

LEARNING EVALUATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: TEACHER'S CONCEPTS AND PRACTICES

ABSTRACT

This paper describes some of the results of a study focused on learning evaluation in Professional and Technological Education (VET). It seeks to analyze teachers' conceptions of learning evaluation in VTE and the potential changes in understanding resulting from contact with an educational product for the development and application of evaluation instruments in a virtual teaching and learning environment. The study focused on the centrality of evaluation for the comprehensive development of students, particularly from an emancipatory perspective, which aims to develop critical, autonomous, and active individuals in the educational process. The research adopted a qualitative, applied approach with descriptive-explanatory objectives, using pedagogical intervention as its method. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through content analysis.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

The locus was a federal institute, and the subjects were eight Basic, Technical, and Technological Education (EBTT) teachers. This paper presents data from the first specific research objective: to identify teachers' prior understanding and practices regarding learning evaluation in VTE. The results indicate evidence of a predominant appreciation for formative evaluation concepts, in which, in a sense, the teaching-learning process was already understood as continuous, dynamic, and guided by pedagogical mediation. Although some statements indicated the persistence of traditional practices focused on verification and measurement of results, these coexisted with discourses that emphasized monitoring, feedback, listening, and building bonds with students.

Keywords: Learning Evaluation, Teacher's Conceptions, Integrated Secondary Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui no Brasil uma trajetória marcada por desafios estruturais e históricos, que refletem tensões entre a formação para o mundo do trabalho e a necessidade de um ensino que integre dimensões técnicas, intelectuais, éticas e sociais. Desde as primeiras legislações relacionadas à educação técnica até a estruturação dos institutos federais (Brasil, 2008), o ensino profissionalizante oscilou entre uma formação voltada à empregabilidade imediata e uma proposta de educação integral, que valoriza tanto os saberes científicos quanto os conhecimentos relacionados ao trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Sustentada pelo princípio da politecnia, essa perspectiva mais atual busca superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, promovendo uma formação que prepare o estudante para atuar de maneira crítica e autônoma na sociedade e no mundo do trabalho.

Dentre os diversos aspectos relacionados às práticas educativas no contexto da EPT está a avaliação da aprendizagem, ainda marcada por práticas classificatórias e que demandam ressignificação rumo a uma perspectiva formativa e omnilateral. Lisboa e Moreira (2024) destacam que, por estar atrelada ao ato de atribuir valor e perceber a qualidade do objeto avaliado, a avaliação da aprendizagem sempre foi complexa. Para além disso, a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes,

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

articulando diferentes dimensões da formação (Zabala, 1998). Na EPT, esse papel se intensifica diante da proposta integrada, que abrange saberes científicos e técnicos (Ramos, 2008). Logo, avaliar é sustentar processos que favoreçam a autonomia e a formação crítica.

Sarmento, Viana Neto e Pereira (2025) alertam que o recente anúncio de 100 novos campi na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica demanda uma atenção à formação dos professores que atuarão nesse âmbito e entendemos que a avaliação da aprendizagem se constitui um dos aspectos basilares nesse processo formativo.

Nesse contexto, este trabalho descreve parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado profissional que teve como foco a avaliação da aprendizagem na EPT, analisando as concepções que professores possuem sobre o tema e as possíveis mudanças de entendimento a partir do contato com um produto educacional para elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

O estudo residiu na centralidade da avaliação para a formação integral do estudante, sobretudo numa perspectiva emancipatória, que visa à construção de sujeitos críticos, autônomos e ativos no processo educativo. Dentre outras questões, procuramos respostas às seguintes indagações: O que os professores do Ensino Médio Integrado (EMI) entendem sobre avaliação da aprendizagem? Como os professores avaliam a aprendizagem nesse contexto? Assim, este artigo traz dados provenientes do primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar o entendimento prévio dos professores e suas práticas em relação à avaliação da aprendizagem na EPT.

Os resultados discutidos neste artigo estão organizados em três eixos: as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem, que revelam tensões entre modelos classificatórios e perspectivas formativas; as práticas avaliativas predominantes, marcadas por diversidade e limitações impostas pelo cotidiano escolar, que dificultam a inovação e a articulação com os princípios da EPT; por fim, os modos como os professores abordam a revisão, o *feedback* e a recuperação, evidenciando uma valorização desses momentos como parte do processo pedagógico. Esses achados contribuem para refletir sobre o alinhamento entre concepções, práticas e os princípios formativos da EPT.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

REVISÃO TEÓRICA

A aprendizagem é um processo social e dinâmico que envolve mais que a simples aquisição de conhecimentos e isso implica em sua avaliação. Luckesi (2014) a descreve como um processo mais exigente e trabalhoso do que simplesmente examinar, tanto para professores quanto para alunos. Ele argumenta que a avaliação vai além da elaboração e correção de provas, englobando a reorientação dos estudantes e a reavaliação, exigindo dedicação e investimento de ambos os lados para alcançar uma qualidade de aprendizagem superior. Considerando Vygotsky (2007), podemos entender que a aprendizagem é um percurso de conhecimento. Portanto, deve ser vista como uma ferramenta no processo educativo, atuando como um meio de verificar o progresso do estudante dentro desse percurso e ajustar as estratégias pedagógicas. Deve focar não apenas em medir o conhecimento elaborado, mas também em entender como o estudante internaliza as interações sociais.

O termo *avaliação da aprendizagem* começou a ser sistematicamente proposto e compreendido na esfera educacional a partir da década de 1930, quando Ralph Tyler introduziu essa expressão, enfatizando a necessidade de atenção dos educadores para com a aprendizagem dos alunos, motivado pela preocupação com as altas taxas de reprovação escolar da época (Luckesi, 2014). O enfoque de Tyler era a mudança de comportamento e isso o levou a resumir o processo avaliativo como verificação das mudanças ocorridas.

Após Tyler, Benjamin Bloom evoluiu o conceito com a introdução de duas formas distintas de avaliação: a *somativa* e a *formativa*. A primeira destina-se a avaliar o conhecimento no final de um período e é geralmente usada para classificar ou graduar os alunos. A segunda é aplicada ao longo do processo educativo, oferecendo *feedback* contínuo, que permite ajustes nos métodos de ensino e na aprendizagem dos alunos (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). Essas novas perspectivas ajudaram a moldar práticas de avaliação mais centradas no aluno, contrastando e expandindo os conceitos iniciais propostos por Tyler.

Influenciado pelos conceitos de Bloom, Luckesi (2000) começa a pesquisar a questão da avaliação da aprendizagem. Para ele, avaliar não é simplesmente uma ação de medir conhecimentos por meio de testes e exames, mas um processo muito mais amplo e profundo.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Segundo o autor, avaliar é um ato de acolhimento, diagnóstico e decisão. Ele entende a avaliação como um recurso pedagógico que auxilia tanto educadores quanto educandos na busca e construção de um melhor modo de ser na vida. Assim, não deve ser tirânica ou punitiva, mas amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diferenciando-se claramente de exames que tendem a ser classificatórios e excludentes.

A avaliação *diagnóstica* é entendida como um processo essencialmente dinâmico e dialético para avançar o desenvolvimento do aprendiz e a autonomia dos alunos (Luckesi, 2014). Essa abordagem difere-se fundamentalmente da avaliação classificatória, que se caracteriza por ser um instrumento estático, que rotula e limita o crescimento do estudante.

Zabala (1998) também defende a avaliação, não apenas como uma ferramenta para medir o desempenho acadêmico, mas como um meio para promover o desenvolvimento integral de cada estudante, criticando a tradição escolar que prioriza uma função seletiva e propedêutica, focada na preparação para o sucesso em estudos universitários. Esta abordagem restringe a avaliação ao desempenho do aluno em conteúdos estritamente acadêmicos e cognitivos, desconsiderando outras dimensões do desenvolvimento humano.

Hoffmann (2005) prefere usar o termo *avaliação mediadora* ao invés de *avaliação formativa*. Ela faz essa escolha para diferenciar sua abordagem das concepções comuns e frequentemente equivocadas sobre o que, a seu ver, realmente envolve uma avaliação formativa. Assim, a avaliação mediadora é caracterizada por uma análise qualitativa das aprendizagens, em contraponto à análise quantitativa tradicional. Essa análise não se baseia apenas na observação dos resultados, mas principalmente em uma reflexão teórica profunda que confere significado ao processo avaliativo. Ou seja, no final, não é apenas o resultado das respostas que interessa, pois o processo não se limita apenas a medir e quantificar, mas buscar entender as nuances do processo de aprendizado do aluno.

Enquanto Tyler enxergava a avaliação como uma ferramenta para medir e categorizar, Luckesi (2014), Hoffmann (2024) e Zabala (1998) são autores que a consideram um processo contínuo, que deve apoiar o desenvolvimento do aluno de maneira inclusiva e adaptativa, concordando que a avaliação deve ser mais que uma simples medição do desempenho acadêmico para se tornar uma ferramenta na promoção do desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos. Eles compartilham a visão de que a avaliação deve ser

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

adaptativa, reflexiva e centrada no aluno, contribuindo para moldar um ensino que responda às necessidades e potenciais únicos de cada estudante. Apesar de suas abordagens diferirem em alguns aspectos, todos defendem que a avaliação é essencial para entender onde os alunos estão em seu processo de aprendizagem e para ajustar estratégias de ensino que fomentem seu crescimento contínuo. Assim, o consenso entre os autores é que a avaliação não deve ser vista como um fim, mas como um meio para facilitar a jornada educativa de cada aluno, preparando-o não apenas para desafios acadêmicos, mas para a vida como um todo.

Para alinharmos a avaliação da aprendizagem com os objetivos da EPT, é necessário incorporarmos características que promovam a integração do ensino técnico com uma visão crítica e construtiva da sociedade. A avaliação não deve ser uma simples mensuração de habilidades técnicas. Deve expandir para incluir uma análise das competências sociais, éticas e críticas dos alunos. Este enfoque ajuda a promover uma educação que contribua tanto para a promoção da justiça social quanto para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A avaliação deve refletir sobre as dinâmicas sociais e a prática escolar (Esteban, 2013), algo fundamental na transformação educacional necessária dentro da EPT. Nesse sentido, o objetivo da avaliação deve ser o de fornecer informações complexas e personalizadas sobre as aprendizagens dos alunos, o que raramente pode ser expresso por meio de notas e qualificações tradicionais (Zabala, 1998). A abordagem da avaliação aqui delineada não apenas ajuda a identificar como os alunos estão aprendendo as competências técnicas, como também contribui para o entendimento sobre como estão desenvolvendo uma compreensão crítica dos princípios científicos e tecnológicos que influenciam a produção e a sociedade modernas.

Zabala (1998) enfatiza a importância da avaliação formativa, especialmente quando o ensino é direcionado para uma formação integral sob uma perspectiva construtivista, de modo que possa atender às necessidades individuais dos estudantes ao longo de seu percurso educativo. Dessa maneira, a avaliação na EPT deve ser uma ferramenta que promova reflexões críticas, incentivando os alunos a questionarem o conteúdo aprendido e sua relevância prática, particularmente em termos de impacto social e ético (Silva, 2019).

De mesmo modo, a avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2024) mostra-se pertinente à EPT, pois enfatiza a interação contínua entre ensino e aprendizado, uma vez que

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

a avaliação mediadora se concentra não apenas nos resultados, mas no processo educativo como um todo, ajudando os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a identificarem as áreas que necessitam de maior desenvolvimento. Ao se adaptar às necessidades individuais dos alunos, a avaliação mediadora alinha-se com os objetivos da EPT de oferecer uma formação que os prepare não só tecnicamente, mas também como indivíduos capazes de pensar e agir de maneira crítica em seu futuro.

Autores como Ribeiro (2023) e Silva (2019), que investigam a avaliação da aprendizagem na EPT, concordam que o currículo integrado traz especificidades que requerem um olhar atento para a formação dos professores que atuarão no EMI.

Em suma, a importância da avaliação da aprendizagem na EPT reside em sua capacidade de apoiar um ensino que valorize a diversidade das habilidades e potenciais do aluno, focando tanto na preparação para carreiras acadêmicas, quanto no desenvolvimento pleno de indivíduos capazes de contribuir significativamente para a sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, em razão de seu caráter interpretativo, voltado à compreensão de fenômenos complexos e dos significados atribuídos pelos sujeitos (Gil, 2021). Quanto aos objetivos, caracterizou-se como descritivo-explicativa (Severino, 2014) e o método adotado foi a intervenção pedagógica, discutida por Damiani et al. (2013).

A pesquisa ocorreu em sete etapas: 1) Revisão teórica; 2) Levantamento e convite aos professores aptos a participarem da pesquisa; 3) Entrevista pré-aplicação com os docentes, realizada de forma concomitante à elaboração do produto educacional; 4) Elaboração do produto educacional, subsidiada tanto pela revisão teórica quanto pelas informações obtidas na entrevista pré-aplicação; 5) Aplicação do produto educacional; 6) Entrevista pós-aplicação do produto com os docentes; 7) Análise dos dados.

Este artigo descreve os resultados provenientes da etapa 3 – entrevista pré-aplicação – a partir das seguintes questões investigativas: Quais concepções existem sobre a avaliação da aprendizagem? Quais concepções existem sobre a avaliação da aprendizagem na EPT? Qual entendimento o professor possui sobre a avaliação da aprendizagem? Como o professor

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

avalia a aprendizagem dos estudantes? Para isso, o principal instrumento de coletas de dados foi a entrevista semiestruturada (Minayo, 2016) e as análises ocorreram por meio da técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2021).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), uma instituição pública federal que possui dez campi e oferta cursos técnicos integrados, graduação e pós-graduação, com ênfase na formação integral dos estudantes por meio da EPT. Entre suas modalidades, destaca-se o EMI, foco desta pesquisa.

Os sujeitos participantes foram oito professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atuantes no Ensino Médio Integrado e com interesse em utilizar recursos do Moodle como apoio às práticas avaliativas. Os docentes participantes apresentam perfis diversos em relação à formação e às áreas de atuação, vinculadas à formação geral (como disciplinas da base comum) e à formação técnica profissional. Cinco dos oito docentes possuem licenciatura, enquanto três apresentam formação de nível superior voltada à área técnica ou bacharelado. No momento da coleta de dados, o tempo de experiência na EPT variava entre 5 e 15 anos.

Quanto aos seus procedimentos éticos, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tendo sido aprovado com o parecer de número 6.755.516.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concepções de avaliação da aprendizagem

Iniciamos nossas análises buscando compreender como os professores concebem a avaliação, quais significados atribuem a essa prática, como interpretam o êxito e o insucesso dos estudantes e se suas visões se ancoram em referenciais teóricos ou apenas na prática cotidiana. Essa análise está em consonância com a literatura que discute as diferentes funções da avaliação, permitindo a identificação de concepções.

Quanto ao entendimento de avaliação da aprendizagem, os docentes revelaram duas concepções predominantes: a avaliação como *verificação* e a avaliação como *processo*

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

formativo. A análise evidencia uma tendência da concepção formativa entre os docentes participantes. Essa concepção está alinhada à ideia de avaliação como um processo contínuo, reflexivo e mediador, conforme defendido por Hoffmann (2024).

Falas classificatórias – que tratam a avaliação como aferição de resultados – também se fizeram presentes, revelando a coexistência de paradigmas avaliativos. Essa heterogeneidade nos discursos aponta para a fluidez das concepções docentes e a coexistência de diferentes perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem. Ainda que não seja possível generalizar os dados, observamos que, mesmo em um grupo reduzido, a maioria dos professores expressou compreensões alinhadas à perspectiva formativa, centradas no acompanhamento da aprendizagem e na possibilidade de retomada. Tais indícios sugerem nuances importantes nas concepções avaliativas, que impactam discursos simplificados sobre o predomínio de práticas classificatórias no contexto da EPT.

Apesar de tais indícios, é preciso reconhecer que o discurso favorável à avaliação formativa nem sempre se concretiza em práticas coerentes com essa concepção. Essa tensão entre intenção e ação – entre o que se declara e o que se efetiva em sala de aula – é discutida por Hoffmann (1998), que observa que, embora conscientes das limitações da avaliação tradicional, muitos educadores tendem a reproduzi-la de forma inconsciente. Nesse sentido, a superação das práticas classificatórias demanda um processo de conscientização e ressignificação da avaliação, que só se torna possível por meio de espaços formativos que promovam a reflexão crítica e a construção de novas possibilidades pedagógicas.

Indagados se existem autores ou teorias que influenciaram sua compreensão da avaliação da aprendizagem, os docentes nos permitiram identificar diferentes níveis de aproximação teórica com a temática da avaliação, desde menções a autores reconhecidos até referências indiretas, baseadas em leituras pontuais ou em experiências diversas.

Apenas três professores fizeram menção a autores ou teorias relacionadas ao tema. Por outro lado, cinco docentes afirmaram não se basear em nenhum autor específico para nortear suas práticas avaliativas. No entanto, todos os professores que declararam essa ausência de referencial teórico também relataram ter realizado algum tipo de leitura sobre avaliação da aprendizagem, ainda que de maneira pontual ou não sistematizada.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Hoffmann (2024, p. 60) ressalta a necessidade de mediação formativa ao afirmar que mudanças de concepção entre docentes ocorrem por um processo de “reconstrução em ação”, possibilitado por mediadores que organizem situações de problematização e forneçam o apoio teórico necessário para que o professor compreenda sua prática e a reformule.

Quanto ao papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, identificamos as finalidades atribuídas à avaliação pelos professores, permitindo captar se ela era previamente concebida como um mecanismo de mensuração e controle ou como instrumento pedagógico voltado à promoção da aprendizagem. As respostas evidenciaram dois núcleos conceituais predominantes: a avaliação entendida como *aferição de resultados*, centrada na verificação de desempenhos; e a avaliação para *regulação da aprendizagem*, que pressupõe acompanhamento contínuo e intervenções formativas ao longo do processo educativo.

Sete professores revelaram uma compreensão que ultrapassa a lógica da aferição e se aproxima da concepção de avaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Essa ideia de acompanhamento contínuo aponta para uma visão de avaliação como processo, em consonância com autores como Hoffmann (1998), que defende a avaliação como parte integrante da prática pedagógica e não como um evento isolado.

Os dados indicam que, ao menos no discurso, há um reconhecimento da avaliação como estratégia de intervenção pedagógica e tomada de decisão, ainda que coexistam referências a práticas tradicionais. Essa ambivalência reforça, mais uma vez, a relevância de espaços formativos que possibilitem aos docentes a ressignificação de suas concepções e práticas avaliativas, com base em referenciais mais críticos e dialógicos.

Buscando identificar as concepções prévias dos professores sobre a temporalidade da avaliação, os indagamos sobre quais momentos são os mais adequados para a realização da avaliação. As respostas evidenciaram duas subcategorias principais: *avaliação contínua*, que pressupõe a integração permanente da avaliação ao fazer pedagógico; e *avaliação pontual*, centrada em episódios avaliativos isolados.

As falas revelaram uma tendência significativa da concepção de avaliação contínua entre os professores participantes. Apenas um docente apresentou uma perspectiva nitidamente alinhada à avaliação pontual, enquanto os demais articularam discursos que enfatizaram o acompanhamento constante da aprendizagem como princípio desejável ou já

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

praticado. Essa tendência pode evidenciar uma aproximação conceitual com modelos formativos de avaliação, cujo processo é integrado ao cotidiano pedagógico.

Na concepção formativa, a avaliação ultrapassa momentos específicos e se torna parte integrante da mediação pedagógica (Hoffmann, 2024). Como exemplo, temos o professor P3, que denotou uma percepção da avaliação como diagnóstico constante, próximo à lógica da avaliação formativa. Em complemento, o professor P4 revela um olhar compatível com a avaliação contínua, mas destaca desafios práticos de sua implementação.

Essa tensão entre a concepção desejada e as condições objetivas de trabalho aponta para um campo de intervenção formativa, uma vez que há disposição docente para a mudança, mas também barreiras institucionais e operacionais que dificultam sua realização. Tais evidências sugerem que, ainda que existam limites na prática cotidiana, há entre os participantes uma valorização clara da avaliação como processo.

Nesse sentido, Hoffmann (2024, p. 59) destaca que “quando os professores são conscientes da incoerência de determinados procedimentos, é possível, sim, desenvolver uma discussão em torno dos registros”, defendendo que tal consciência é condição necessária para a ressignificação da prática avaliativa, pois, sem ela, os debates sobre avaliação tendem a ser superficiais e pouco efetivos. Assim, a identificação das dificuldades em aplicar uma avaliação contínua não invalida sua importância, mas revela um terreno fértil para processos de formação continuada e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Referente ao papel do professor e do estudante no processo de avaliação da aprendizagem, buscamos identificar se os participantes compreendem a avaliação como um processo centrado exclusivamente na autoridade do professor ou se atribuem ao estudante um papel ativo, participativo e reflexivo.

As respostas permitiram identificar duas concepções principais: a avaliação *centrada no professor*, na qual o docente assume o protagonismo na definição e condução do processo avaliativo; e a avaliação *compartilhada e dialógica*, que envolve os estudantes na construção dos critérios, na autorreflexão e na coparticipação avaliativa. Sete professores revelaram uma concepção prévia compartilhada e dialógica, na qual a avaliação é compreendida como uma via de mão dupla, envolvendo o estudante de forma ativa, reflexiva e corresponsável. Apesar de variações nas ênfases e práticas relatadas, os dados indicam que a maior parte dos

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

professores compreende o estudante como agente participante do processo avaliativo, o que se distancia de concepções tradicionais centradas exclusivamente na ação do professor.

Ainda que revelem diferentes compreensões sobre o papel do estudante na avaliação, as falas dos professores apontam indícios de valorização crescente da sua participação ativa no processo. Essa perspectiva se aproxima da concepção formativa descrita por Zabala (1998), na qual o objeto da avaliação é o próprio processo de ensino-aprendizagem, e o sujeito é tanto o professor quanto o aluno. Nessa lógica, a avaliação deixa de se restringir a uma função classificatória, centrada no docente, e passa a ser concebida como um processo compartilhado, que favorece o desenvolvimento da autonomia discente e a reflexão crítica sobre o próprio percurso.

Também procuramos identificar se os docentes percebem especificidades na avaliação da aprendizagem quando esta ocorre no contexto do EMI. A intenção foi compreender se eles reconhecem a necessidade de abordagens avaliativas diferenciadas, considerando a formação integral, os múltiplos saberes envolvidos e o perfil dos estudantes.

As respostas dadas indicam que a maioria dos professores (seis) reconhece as especificidades na avaliação no contexto do EMI, especialmente no que diz respeito ao perfil dos estudantes, à complexidade curricular e às demandas de uma formação técnica aliada à formação geral. Por outro lado, dois professores ainda não percebem diferenças significativas em relação a outras modalidades, sobretudo entre docentes da área comum.

Nesse contexto, as falas revelam desafios estruturais para a efetivação do ensino integrado, que exige a superação da lógica da fragmentação disciplinar e a construção de uma formação humana omnilateral (Araújo; Frigotto, 2015). É possível inferir que a fragmentação curricular compromete não apenas a articulação entre os conhecimentos técnico e geral, mas também a capacidade dos docentes de refletirem sobre os impactos da avaliação nesse contexto integrado.

Em contraponto, professores da área técnica expressaram preocupações específicas com o perfil e as demandas dos estudantes do EMI. As falas dos participantes indicam que, entre os docentes da área técnica, há um reconhecimento mais evidente das especificidades da EPT, especialmente no que se refere à importância de integrar saberes, considerar o ritmo dos estudantes e adotar formas de avaliação mais contextualizadas. Em contrapartida,

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

professores da área comum tendem a manter práticas e concepções avaliativas próximas àquelas aplicadas em outras modalidades, o que pode estar relacionado à própria estrutura curricular, ainda marcada pela fragmentação entre os componentes.

Ribeiro (2023, p. 99) lembra que grande parte dos docentes que atuam na EPT “aprenderam a avaliar por meio da experiência, da prática, por tentativa e erro, ao longo do exercício efetivo da docência, nas salas de aula, na troca de experiências com outros colegas, em cursos de capacitação ou por pesquisas isoladas sobre o tema”. Assim, são relevantes os desafios referentes à formação docente para a avaliação da aprendizagem.

Esse contraste aponta para a relevância de iniciativas que vão além da formação pedagógica individual dos docentes, contemplando também espaços coletivos de diálogo sobre a organização curricular. Fundamental ao ensino integrado, a aproximação entre os conhecimentos gerais e técnicos pode ser favorecida por ações que envolvam tanto o planejamento institucional quanto o engajamento dos professores na construção de práticas mais articuladas. A integração curricular demanda a superação das dicotomias entre formação geral e técnica, promovendo a articulação entre saberes, práticas sociais e sujeitos do processo educativo, o que também envolve repensar criticamente os modos de avaliar (Ramos, 2008). Nesse viés, Ribeiro (2023, p. 122) destaca o currículo integrado e a interdisciplinaridade “[...] como pilares fundamentais na superação da dualidade histórica na EPT, pois, ambos possibilitam aos discentes ultrapassar as barreiras entre conhecimentos gerais e técnicos, reconhecendo a importância de ambos para sua formação”.

Buscando compreender os critérios utilizados pelos docentes para aprovar ou reprovar estudantes em suas disciplinas, estes foram questionados sobre quando consideram um estudante apto à aprovação e o que julgam como determinante para que um estudante tenha que refazer uma disciplina. As subcategorias foram organizadas em: *critérios formativos* de aprovação e de reprovação, que consideram aspectos como participação, esforço e progresso ao longo do processo educativo; e *critérios rígidos ou objetivos*, associados à mensuração quantitativa do desempenho.

Sobre os critérios que orientam a aprovação dos estudantes, sete professores destacam a importância do envolvimento do estudante, da construção de saberes ao longo do tempo e da observação contínua como parâmetros para considerar um estudante apto à

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

aprovação. Por exemplo, um docente descreveu um processo de acompanhamento da elaboração de projetos, reforçando a centralidade do processo formativo e da mediação pedagógica na avaliação.

Ainda que haja uma meta específica a ser atingida, ela está inserida numa lógica formativa, vinculada ao desenvolvimento de competências práticas e relevantes para a continuidade dos estudos na área. Entretanto, embora exista uma preocupação com os objetivos de aprendizagem, a ênfase em critérios fixos e na nota sugerem uma prática orientada pela conformidade a regulamentos institucionais, evidenciando uma concepção mais rígida de aprovação, ainda que permeada por elementos formativos.

As respostas dos docentes indicam a coexistência de critérios diversos para aprovação e reprovação, oscilando entre parâmetros mais flexíveis e formativos e exigências objetivas com base em desempenho mensurável. Essa ambivalência pode ser compreendida à luz dos referenciais que defendem uma avaliação como parte do processo pedagógico e não apenas como etapa final e classificatória. Assim, os relatos dos docentes analisados sugerem um campo de transição entre práticas tradicionais e perspectivas mais dialógicas, em que o reconhecimento da avaliação como processo ainda convive com critérios objetivos definidos por regulamentos institucionais.

As respostas sobre os critérios que determinam a necessidade de um estudante refazer a disciplina revelaram diferentes compreensões entre os docentes, organizadas em duas grandes tendências: uma orientação *formativa*, centrada no envolvimento e na participação do estudante ao longo do processo educativo; e outra mais *objetiva*, associada ao uso de métricas e esquemas de pontuação como critério de decisão.

Sete docentes revelam uma valorização do engajamento discente como critério de permanência e sucesso no curso, mas também evidenciam que, em alguns casos, critérios objetivos ainda desempenham papel decisivo na atribuição da reprovação. Para os docentes, a reprovação não é o resultado esperado nem desejado do processo avaliativo, mas uma consequência extrema da falta de envolvimento, da ausência de esforço, ou da quebra de vínculo com o processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento revela uma valorização da avaliação como ferramenta de mediação e não de punição, coerente com uma concepção ética e emancipadora da educação, como defendida por Luckesi (2014) e Hoffmann (2024).

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Essa compreensão da reprovação como consequência de um afastamento do processo formativo – e não como mero reflexo de desempenho insuficiente em avaliações pontuais – aproxima-se de uma concepção mais ampliada de avaliação, voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes (Zabala, 1998). Nela, o envolvimento do estudante, seu esforço, disposição para colaborar e permanência no processo tornam-se dimensões relevantes.

Em síntese as falas dos docentes evidenciam, em sua maioria, uma aproximação com a concepção formativa de avaliação, compreendida como processo contínuo, dialógico e voltado à aprendizagem. Embora alguns critérios mais tradicionais – como a presença ou a entrega de tarefas – ainda tenham sido mencionados, eles foram frequentemente ressignificados pelos professores como indícios de envolvimento e participação no processo educativo, e não apenas como exigências burocráticas.

Práticas avaliativas predominantes

A fim de compreendermos as práticas avaliativas predominantes entre os docentes participantes, buscamos identificar os tipos de instrumentos mais utilizados, a frequência com que são aplicados, os critérios que orientam sua adoção e o grau de padronização ou flexibilização presente nas estratégias de avaliação. Ainda que influenciadas por orientações institucionais, entendemos que essas práticas revelam concepções subjacentes sobre o papel da avaliação no processo formativo. No contexto da EPT, na qual se propõe uma formação integral e omnilateral, refletir sobre os modos de avaliar torna-se ainda mais relevante.

Iniciando o olhar para as práticas avaliativas predominantes, os indagamos os professores sobre os tipos de instrumentos utilizados, seus objetivos e a forma como são concebidos no contexto da EPT. As respostas permitiram agrupar os participantes em três subcategorias.

Na primeira subcategoria – *instrumentos padronizados de verificação* –, com um professor, observamos a permanência de uma lógica tradicional, centrada na aplicação de provas e questionários como principal recurso avaliativo. Ainda que o professor mencione experiências pontuais com portfólios ou projetos mais abertos, ele reconhece que sua prática permanece majoritariamente orientada por instrumentos convencionais. Embora essa

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

escolha possa ser compreendida diante das condições objetivas de trabalho, ela tende a limitar o papel da avaliação no processo educativo. Conforme argumenta Hoffmann (1998; 2024), avaliações centradas na lógica classificatória e na simples verificação de conteúdos enfraquecem sua função mediadora e formativa, dificultando a construção de práticas mais reflexivas e voltadas à aprendizagem dos estudantes.

A segunda subcategoria – *diversificação de instrumentos voltados à aprendizagem* – reúne a maior parte dos participantes (cinco), indicando um movimento consistente de afastamento do instrumento *prova* como prática central. Em seu lugar, adotam-se estratégias mais distribuídas e sensíveis, como atividades em grupo, pequenos exercícios realizados em sala, fóruns e produções escritas processuais.

A terceira subcategoria – *integração de métodos tradicionais e formativos* – contempla dois docentes, que transitam entre as duas abordagens anteriores. Essa combinação indica uma tentativa de conciliar exigências de controle com momentos de reflexão e aprendizagem, revelando um esforço de transição para práticas mais formativas, ainda que ancoradas em estruturas avaliativas mais tradicionais.

De maneira geral, os dados evidenciam uma tendência de posturas avaliativas que se afastam do modelo exclusivamente classificatório, especialmente entre os docentes que atuam com atividades práticas, integradas ao cotidiano da disciplina. Essa tendência encontra respaldo na literatura da EPT, que defende uma avaliação comprometida com a autonomia, a autorregulação e o desenvolvimento integral dos sujeitos, em contraposição ao modelo meritocrático e punitivo historicamente vinculado à formação técnica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). As experiências relatadas demonstram que, mesmo diante de limitações estruturais e culturais, é possível promover práticas avaliativas mais sensíveis, contextualizadas e orientadas à aprendizagem. Nesse contexto, Ribeiro, Grossi e Costa (2025, p. 255) ressaltam que, na EPT, a avaliação “[...] deve englobar a capacidade do sujeito frente a situações concretas, diante dos saberes por eles constituídos ao longo de sua formação, tanto o saber-fazer, relacionado a uma determinada profissão, quanto o saber ser relacionado ao indivíduo”.

Avançando nas análises, buscamos compreender o grau de flexibilidade presente nas práticas avaliativas dos docentes participantes. A intenção foi verificar se os professores

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

mantêm um padrão avaliativo fixo ou se adaptam seus instrumentos e critérios conforme o perfil das turmas, o conteúdo trabalhado e outros elementos contextuais.

As respostas indicaram unanimidade quanto à prática de adaptação: todos os docentes relatam modificar suas estratégias avaliativas de acordo com as especificidades de cada turma ou semestre. Dois professores destacam que a adaptação das avaliações decorre do perfil da turma, como timidez, ritmo ou preferência por determinados formatos. Um professor demonstra maior preocupação com a fidelidade ao conteúdo trabalhado, ajustando a avaliação quando o ritmo entre as turmas divergia. Essa postura revela sensibilidade para calibrar os instrumentos de acordo com o avanço pedagógico efetivo.

A preocupação com a segurança do processo avaliativo também aparece nas falas, especialmente com relação ao compartilhamento de respostas entre estudantes. O professor P1 relata mudanças frequentes nas provas como forma de coibir fraudes acadêmicas, caracterizando-se como exemplo de *estratégia para evitar cópias ou fraudes*. Há também quem organize a avaliação com base na trajetória dos estudantes ao longo do curso. O professor P3, por exemplo, utiliza provas mais tradicionais no primeiro semestre e avaliações baseadas em projetos no segundo, quando os alunos já demonstram maior autonomia. Essa *Evolução planejada ao longo do percurso formativo* revela uma intencionalidade pedagógica alinhada ao desenvolvimento discente.

A construção participativa do processo avaliativo também foi relatada. Um professor menciona que apresenta os instrumentos avaliativos como propostas iniciais, abertas à revisão conjunta com os estudantes, inclusive no final da disciplina. Essa postura aproxima-se da subcategoria *Construção participativa do processo avaliativo*. Por fim, dois professores evidenciam uma prática de constante revisão e atualização de suas avaliações, motivados por reflexões pessoais, experiências anteriores ou experimentações com novas metodologias. Esses relatos se alinham à subcategoria *Atualização contínua das práticas*.

Esses exemplos evidenciam que, apesar de partirem de motivações diversas, os docentes adotam práticas avaliativas que reconhecem a necessidade de adaptação contínua. Ainda que nem sempre seja sistematizada, tal postura aproxima-se da concepção formativa de avaliação, reconhecendo que o processo avaliativo deve considerar o contexto de aprendizagem, o perfil da turma e os objetivos de ensino.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Para Zabala (1998, p. 199), ao adotar o ponto de partida na singularidade de cada aluno, “a avaliação já não pode ser estática, de análise de resultado, porque se torna um processo”, exigindo que o educador compreenda “o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo”. Nessa perspectiva, a avaliação assume um papel mediador, permitindo que a prática pedagógica seja continuamente ajustada às necessidades concretas dos estudantes.

Questionamos os docentes se eles sempre avaliaram da mesma maneira, tendo como objetivo compreender se identificam mudanças em suas concepções e práticas avaliativas ao longo da trajetória profissional. As respostas revelaram unanimidade entre os participantes quanto à existência de transformações significativas em suas formas de avaliar, resultado de um processo contínuo de amadurecimento, reflexão crítica e adaptação às condições institucionais, tecnológicas e pedagógicas. Essas mudanças não decorreram de um único fator, mas de um conjunto de experiências e desafios que, em cada caso, motivaram a reelaboração das práticas e concepções avaliativas.

Para o professor P1, as mudanças foram impulsionadas pela influência do contexto tecnológico, especialmente com o avanço recente das ferramentas de inteligência artificial. Ele relata ter sentido a necessidade de reformular as práticas avaliativas para lidar com o uso generalizado dessas tecnologias pelos estudantes, o que exigiu maior interação e aprofundamento nas atividades propostas. Sua fala expressa a percepção de que a avaliação precisa acompanhar as transformações no modo como os alunos acessam e produzem informações, exigindo maior interação e mediação por parte do professor. Nessa direção, Zabala (1998) argumenta que a avaliação deve ser um processo contínuo e adaptativo, que leve em conta as necessidades e características dos estudantes ao longo do percurso educativo, favorecendo práticas pedagógicas mais responsivas às mudanças sociais e às formas contemporâneas de aprender.

Para três professores, as mudanças decorreram do impacto de experiências institucionais ou da própria formação docente. O professor P3 narra que, ao ingressar no EMI, percebeu que os instrumentos avaliativos tradicionais – centrados em provas – não davam conta de acompanhar os estudantes com a devida proximidade, o que o levou à adoção de *checkpoints* frequentes e momentos de escuta, importantes em um contexto em que os

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

estudantes ainda estão desenvolvendo habilidades de autorregulação. Na mesma linha, o professor P4 reconhece que boa parte do seu aprendizado sobre avaliação ocorreu na prática, após seu ingresso no magistério. A ausência de formação didática mais sólida durante a graduação o levou a um processo de aprendizagem por meio da experiência. Além disso, dois professores apontaram a busca por coerência entre os objetivos formativos e os instrumentos de avaliação como fator motivador para a mudança.

A escuta ativa dos estudantes também aparece como estratégia formativa. O professor P6 descreve que passou a modificar seus métodos de avaliação a partir das sugestões dos próprios alunos, colhidas no encerramento das disciplinas. Por fim, a resposta a mudanças no perfil e desempenho das turmas também foi apontada como motivação.

Esses relatos sugerem que a evolução das práticas avaliativas não se dá de forma linear ou homogênea, mas decorre de percursos formativos diversos, muitas vezes marcados por experiências institucionais, desafios cotidianos e reflexões sobre a eficácia das estratégias adotadas. Em vez de mudanças abruptas ou planejadas de modo sistemático, observamos um processo gradual de ressignificação da avaliação, em que os docentes vão ajustando suas práticas com base em demandas emergentes e no diálogo com os estudantes e com seus próprios objetivos pedagógicos.

Tal movimento se aproxima das perspectivas que compreendem a avaliação como um processo dialógico e formativo (Luckesi, 2014; Hoffmann, 2024), no qual o papel do professor vai além da atribuição de notas, assumindo a função de mediador da aprendizagem. Ainda que em graus e formas distintos, essas mudanças parecem sinalizar uma busca por maior coerência entre os instrumentos avaliativos, os princípios formativos e as condições reais de aprendizagem, aspecto apontado por autores como Zabala (1998) e Perrenoud (1999), que destacam a importância da avaliação como parte constitutiva do processo educativo, e não apenas como medida de desempenho.

Revisão, *feedback* e recuperação

Examinamos como os docentes participantes reagem e atuam diante dos resultados das avaliações, com foco em três dimensões centrais: as práticas de revisão e devolutiva aos

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

estudantes; os mecanismos contínuos de recuperação da aprendizagem; e a postura diante dos erros cometidos no processo avaliativo. Para isso, além de investigarmos a existência de estratégias formais de revisão e recuperação, analisamos como os professores interpretam situações de alto ou baixo desempenho discente.

No contexto da EPT, tais aspectos assumem relevância, uma vez que, quando orientada por princípios formativos, a avaliação atua como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem e pode favorecer a construção da autonomia. Essa perspectiva dialoga com Zabala (1998), que entende a avaliação como parte integrante do processo educativo, orientada ao desenvolvimento integral do estudante. Assim, examinamos como esses elementos se articulam nas práticas e concepções dos participantes.

No âmbito da revisão e do acompanhamento da aprendizagem, procuramos compreender como os docentes interpretam os resultados obtidos por seus estudantes em situações de maior envolvimento com as atividades propostas ou de apropriação significativa dos conteúdos. Para isso, os questionamos sobre como eles se sentem quando percebem que a turma teve um bom desempenho ou demonstrou apropriação dos conteúdos trabalhados. A intenção foi captar não apenas reações emocionais dos professores, mas também os sentidos pedagógicos atribuídos a esses momentos, explorando como o êxito discente é compreendido no contexto de suas práticas e concepções avaliativas.

As respostas permitiram identificar uma percepção amplamente positiva dos docentes diante do êxito discente, reunida na categoria. Todos os participantes relatam sentimentos de satisfação ao perceberem que os estudantes compreenderam os conteúdos e demonstram bom desempenho nas atividades avaliativas.

Entre os docentes, destaca-se uma compreensão do êxito não apenas como motivo de satisfação pessoal, mas também como reflexo de estratégias pedagógicas bem-sucedidas. Essa dimensão afetiva e interpretativa revela aspectos importantes da relação entre avaliação, prática docente e expectativas institucionais.

O professor P3, por exemplo, associa diretamente os bons resultados à adoção de métodos avaliativos mais adequados ao perfil dos estudantes e às especificidades da disciplina. Nesse caso, a avaliação é percebida como elemento ativo no processo de aprendizagem, cuja reformulação pode contribuir para a superação de quadros de repetência

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

historicamente recorrentes. Já a professora P5 enfatiza a dimensão emocional da experiência docente, destacando a intensidade do sentimento gerado pelo sucesso dos estudantes.

As falas em questão evidenciam a implicação afetiva que perpassa o trabalho docente, revelando que os resultados obtidos pelos estudantes não são apenas indicadores quantitativos, mas também produzem sentidos subjetivos e reconhecimento para quem ensina. Quando um professor percebe que seus estudantes avançam, compreendem e se apropriam criticamente do conhecimento, isso não apenas valida os esforços empreendidos, mas contribui para a construção de uma identidade docente pautada no cuidado e no compromisso com a aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Luckesi (2014) quando ele propõe que, ao ser concebida como um ato amoroso, a avaliação deixa de ser um momento punitivo ou meramente classificatório e passa a ser um gesto de mediação intencional e ética, cujo objetivo é criar condições para o crescimento humano. Essa abordagem implica uma relação de alteridade, em que o professor se compromete com o desenvolvimento do outro de forma genuína. Portanto, avaliar é envolver-se com o processo de aprendizagem do estudante com responsabilidade, sensibilidade e escuta.

Por outro lado, todos os participantes relataram já ter vivenciado momentos em que perceberam maior dificuldade de aprendizagem por parte da turma, ainda que isso não tenha necessariamente resultado em altos índices de reprovação. Nesse contexto, nos foi possível identificar diferentes formas de significar essas situações.

As respostas revelam que, para além de seu papel institucional, a avaliação mobiliza sentimentos e decisões que incidem diretamente sobre o exercício da docência e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Embora episódios de reprovação em massa não sejam comuns entre os participantes, todos relatam já ter vivenciado contextos em que uma turma demonstrou maior dificuldade de aprendizagem ou desempenho aquém do esperado. Nesses casos, as reações variaram entre frustração, inquietação e disposição para reavaliar as práticas pedagógicas adotadas.

Entre os participantes, quatro professores expressam que tais episódios geram desconforto e questionamentos sobre a eficácia das estratégias utilizadas, sugerindo que o insucesso não é interpretado apenas como uma falha dos estudantes, mas também como um

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

indicativo de descompasso entre o docente e a turma.

As falas também indicam movimento de autorreflexão, cujos resultados da avaliação são utilizados como indicadores da própria prática e não apenas do desempenho discente. Tal perspectiva aproxima-se da concepção formativa de avaliação, que pressupõe análise contínua e disposição para o aprimoramento do ensino (Zabala, 1998; Hoffmann, 2024).

As respostas também ilustram que, ainda que não dominem o cotidiano, contextos de dificuldade discente são vivenciados pelos professores com seriedade e como oportunidade de revisão. Longe de ser paralisante, o sentimento de frustração frequentemente atua como motor de mudança. Tal postura está em consonância com as perspectivas de Hoffmann (2024), para quem a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo formativo, comprometida com a construção do conhecimento.

As reflexões também dialogam com Luckesi (2014) – que enfatiza a função ética e mediadora da avaliação – e com Zabala (1998), que defende a necessidade de considerar a singularidade dos sujeitos e a complexidade dos processos de aprendizagem. A responsabilização compartilhada, a escuta ativa e a disposição para o aprimoramento docente emergem como traços de concepção crítica e comprometida com a qualidade da educação.

Quanto ao hábito de revisar o conteúdo de uma avaliação – quando solicitado pelo estudante –, procuramos compreender de que modo os docentes realizam a revisão das avaliações, se essa prática ocorre de forma pontual ou sistemática, e quais sentidos pedagógicos são atribuídos a ela. No contexto da EPT, a revisão pode configurar-se como uma oportunidade formativa, ao possibilitar a escuta ativa, o esclarecimento de critérios e a reconstrução de significados. Essa abordagem está em sintonia com a concepção de avaliação proposta por Luckesi (2014), que a entende como prática dialógica, ética e reflexiva, orientada para a mediação da aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Todos os docentes indicaram que realizam algum tipo de revisão, embora com procedimentos, graus de sistematização e intencionalidades distintas. O professor P1, por exemplo, adota uma abordagem que combina registros escritos prévios no ambiente virtual com devolutivas presenciais, conforme a disponibilidade da disciplina e o interesse do estudante. A prática revela uma postura receptiva, em que a revisão não é tratada como um rito burocrático, mas como uma oportunidade para retomar os critérios avaliativos e

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

promover o esclarecimento de dúvidas. Ainda que envolva instrumentos tradicionalmente mais fechados, como provas, o professor sinaliza disposição para revisar os erros em conjunto com os estudantes, o que fortalece o caráter formativo da avaliação.

Já o professor P6 adota uma abordagem centrada na escuta ativa e no diálogo com o estudante, mesmo quando há discordâncias. Sua prática exemplifica a revisão por solicitação, com abertura para reconhecer eventuais falhas e revisar as decisões tomadas.

Essas posturas aproximam-se de uma concepção emancipadora da avaliação, conforme discutida por autores como Luckesi (2014) e Hoffmann (2024), ao reconhecerem no diálogo e na revisão não apenas a correção de possíveis equívocos, mas um momento de aprendizado compartilhado e de fortalecimento da autonomia discente. Ainda que as abordagens e os formatos variem, todos os professores demonstram disposição para discutir os resultados avaliativos com os estudantes, dando valor formativo a esse momento. Essa postura contribui para o fortalecimento de uma relação mais horizontal entre professor e aluno e indica uma compreensão da avaliação não como um fim em si mesma, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Ao promoverem esse tipo de escuta ativa e reflexiva, os docentes reafirmam o compromisso com práticas avaliativas mais justas, mediadoras e comprometidas com a aprendizagem, alinhando-se às perspectivas críticas (Hoffmann, 2024; Perrenoud, 1999).

Partindo da compreensão de que o erro não deve ser tratado como sinal de fracasso, mas como ponto de partida para a construção de novos entendimentos, procuramos evidenciar a concepção dos docentes sobre o seu papel no processo de aprendizagem. Luckesi (2014) destaca que, quando analisado e compreendido em sua origem e constituição, o erro constitui-se em uma oportunidade real de aprendizagem, pois revela caminhos ainda não consolidados e permite a reorientação da prática pedagógica. Em vez de ser fonte de punição, o erro deve ser visto como suporte para o crescimento do estudante, ao possibilitar revisão, retomada e superação de dificuldades.

As respostas revelaram uma postura convergente: todos os docentes interpretam o erro como oportunidade de aprendizagem, valorizando sua função diagnóstica e seu potencial para promover revisão, reflexão e avanços na trajetória do estudante.

Três docentes reforçam de maneira significativa a concepção do erro como parte

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

integrante do processo de aprendizagem, sublinhando a perspectiva formativa da avaliação. Ao reconhecerem o erro como ponto de partida para o diálogo e a reconstrução do conhecimento – ao invés de uma falha definitiva –, esses docentes evidenciam posturas que valorizam a escuta, a mediação e a retomada pedagógica.

O professor P7 atribui à sala de aula o papel de um espaço seguro, onde o erro não é motivo de penalização, mas parte legítima e necessária do processo de aprendizagem. Essa visão aproxima-se das concepções de avaliação como prática emancipadora, desvinculada de um caráter punitivo, conforme discutido por Hoffmann (2024) e Luckesi (2014), para os quais errar é condição para a mediação e o avanço no percurso formativo do estudante.

O professor P1, por sua vez, descreve uma postura atenta às dificuldades pontuais dos estudantes e demonstra disposição para esclarecê-las de modo construtivo. Ele também indica valorizar a diversidade de estratégias para a resolução de problemas, especialmente em disciplinas técnicas. A fala sugere uma importante flexibilidade na leitura dos erros, entendidos aqui como parte de um processo de apropriação conceitual e não como fracasso.

O professor P3 explicita um interesse genuíno pela compreensão dos caminhos percorridos pelos estudantes ao cometerem erros: tentar compreender a linha de raciocínio utilizada. Esse olhar investigativo e empático permite ao docente diagnosticar dificuldades, assim como ajustar sua própria prática a partir da escuta atenta às trajetórias cognitivas dos alunos. Essa abordagem aproxima-se da avaliação diagnóstica e mediadora, pois toma o erro como pista sobre os processos de aprendizagem em curso (Brighouse; Woods, 2016). Esteban (2013) corrobora esse entendimento ao criticar a lógica do exame, que reduz a avaliação à aferição de respostas corretas, desconsiderando os saberes mobilizados e os caminhos percorridos pelo estudante ao construir suas respostas.

Em conjunto, essas falas evidenciam que, para esses docentes, o erro não é um fim, mas um meio – um momento de escuta, orientação e reconstrução. Trata-se de uma visão coerente com os princípios formativos da EPT, que visam não apenas transmitir conteúdos, mas fomentar autonomia, reflexão e criticidade no percurso educativo dos estudantes.

Convidados a compartilhar experiências e abordagens de *feedback* para os estudantes, as respostas analisadas apontam para duas formas principais de abordagem: o *feedback dialógico e formativo*, em que os docentes relatam interações que favorecem a

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

escuta, o esclarecimento e a construção conjunta de sentido; e o *feedback corretivo instrumental*, caracterizado por devolutivas restritas à correção pontual do erro, sem aprofundamento reflexivo. Ainda que esta última forma não tenha sido identificada entre os docentes participantes, sua inclusão como subcategoria se justifica teoricamente, pois representa um modelo recorrente nas práticas avaliativas convencionais.

Nesse sentido, Esteban (2013) observa que o erro ou acerto em uma questão avaliativa não indica com precisão quais foram os saberes articulados em sua resposta, nem revela os processos de aprendizagem desenvolvidos para a construção do conhecimento demonstrado. Ela chama atenção para os limites de uma avaliação que se restrinja ao acerto ou erro, defendendo práticas que investiguem os significados do percurso de aprendizagem e não apenas seus resultados.

Na pesquisa aqui descrita, no entanto, todos os professores relatam práticas alinhadas à primeira subcategoria, sugerindo um predomínio de posturas avaliativas mais sensíveis e mediadoras. Essa prática evidencia uma concepção de avaliação como mediação, em que o diálogo entre professor e estudante permite ressignificar os resultados, esclarecer critérios e abrir caminhos para novas tentativas (Brighouse; Woods, 2016). Hoffmann (2024) argumenta que a avaliação mediadora se concretiza justamente nesses momentos de intervenção pedagógica, nos quais o erro ou a insuficiência inicial não são vistos como ponto final, mas como oportunidade para retomada e avanço do processo de aprendizagem.

Em síntese, esses relatos reforçam a importância do *feedback* como instrumento de escuta ativa, personalização da aprendizagem e construção de sentido, alinhando-se às concepções de avaliação mediadora propostas por Hoffmann (2024) e ao princípio de devolutiva formativa discutido por Perrenoud (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa contribuiu, em primeiro lugar, para aprofundar a compreensão sobre como professores do EMI da EPT concebem e realizam a avaliação da aprendizagem. Ao darmos voz aos docentes, procuramos revelar tanto avanços nas concepções formativas

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

quanto persistências de práticas tradicionais, evidenciando a complexidade que envolve os processos de mudança pedagógica.

Os resultados indicam evidências de uma valorização predominante de concepções formativas de avaliação, nas quais o processo de ensino-aprendizagem já é compreendido como contínuo, dinâmico e pautado na mediação pedagógica. Ainda que algumas falas indiquem a permanência de práticas tradicionais, voltadas à verificação e à mensuração de resultados, elas coexistem com discursos que enfatizam o acompanhamento, o *feedback*, a escuta e a construção de vínculos com os estudantes.

As práticas relatadas revelam certa flexibilidade dos docentes na construção dos instrumentos avaliativos, sensibilidade à diversidade das turmas e preocupação com a evolução discente. Por sua vez, a reprovação mostra-se entendida não como finalidade da avaliação, mas como uma consequência extrema, geralmente associada à ausência de engajamento por parte do estudante. Isso reforça a importância atribuída pelos docentes ao envolvimento discente e à responsabilidade compartilhada no processo educativo.

Verificamos uma aproximação parcial dos docentes com referenciais da área, com predomínio de menções indiretas ou não sistematizadas. Isso revela tanto a carência de formações contínuas sobre avaliação quanto uma disposição dos professores para aprofundar sua compreensão teórica e metodológica.

Os docentes reconhecem a necessidade de repensar suas práticas diante dos desafios contemporâneos da EPT, tais como a integração entre formação técnica e formação geral, o uso das tecnologias digitais e demais especificidades. Ainda que nem todos os participantes explicitem articulações diretas entre concepção, instrumento e função da avaliação, notamos a presença de reflexões críticas que apontam para possíveis ressignificações.

Em síntese, os dados levantados antes da intervenção com o guia sinalizam tanto os avanços já presentes nas concepções dos docentes quanto os limites e tensões que ainda perpassavam suas práticas. Tais elementos orientaram o desenvolvimento do produto educacional da pesquisa, que se propôs a dialogar com as experiências concretas dos professores, potencializando os sentidos formativos da avaliação no contexto da EPT.

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

AGRADECIMENTO

Agradecemos à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) por conceder fomento financeiro a este projeto por meio do Programa Especial de Apoio a Projeto de Pesquisa – Chamada Especial Fundect/IFMS 10/2024 - Bolsas de Mestrado para alunos do IFMS.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BLOOM, B. S.; HASTING, T.; MADDAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BRASIL. *Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

BRIGHOUSE, T.; WOODS, T. Ensino de aprendizagem. In: ZABALA, A. [et al.] (Orgs.). *Didática geral* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 165-191.

DAMIANI, M. F.; CABRAL, M. R. T.; FLEURY, H. J.; SANTOS, P. E. A. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 132–150, jul./dez. 2013.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? In: HOFFMANN, J. (Org.). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13-26.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora*. 36. ed. Porto Alegre: Clube de Autores, 2024.

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

LISBÔA, C. C. A.; MOREIRA, M. C. A. A avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19. *Revista Contexto & Educação*, v. 39, n. 121, e14253, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.14253>. Acesso em: 02 jul. 2025.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, v. 12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016. p. 56-71.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. *Concepção do ensino médio integrado*. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, p. 1-26, 2008.

RIBEIRO, Luciane Marques. *Avaliação da aprendizagem na educação profissional: entre saberes e práticas*. 2023. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, 2023.

RIBEIRO, L. M.; GROSSI, M. G. R.; COSTA, M. A. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, Santo Ângelo, v. 15, n. 2, p. 249-269, maio/agos. 2025.

SARMENTO, J. N. P.; VIANA NETO, A. A.; PEREIRA, D. A. R. S. *Revista Contexto & Educação*, v. 40, n. 122, e16151, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16151>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, E. S. *Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Campus Industrial de Marabá*. 2019. 163 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

Autor correspondente:

Claudio Zarate Sanavria

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Nova Andradina

Rodovia MS-473, Km 23, s/n, Fazenda Santa Bárbara, Nova Andradina/MS, Brasil CEP 79750-000

claudio.sanavria@ifms.edu.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

