



**VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação**

13, 14 e 15
junho de 2022

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 1 | Ano 2022

**Eixo TEMÁTICO: Formação de
Professores**

Paulo Alves de Araújo

Instituto Federal de Brasília

paulo.araujo@ifb.edu.br

**A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS QUE
OFERTAM O PROEJA**

**ASSESSMENT AND THE
SIGNIFICANT LEARNING PROCESS
IN THE EDUCATIONAL SPACES
THAT PROEJA OFFER**



RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da avaliação para as aprendizagens e o processo de aprendizagem significativa nos espaços educativos que ofertam o Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos. O estudo é fruto de estudos e reflexões realizadas no âmbito das disciplinas de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem e de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do PROFEPT-IFB, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Primeiramente, é apresentada uma breve contextualização da instituição do Proeja no Brasil e as suas bases, em seguida, é exposto sobre a avaliação da aprendizagem e suas manifestações nos espaços educativos e, em último, são tecidas pontuações acerca do processo de aprendizagem significativa e sua aplicabilidade na prática educativa.

Palavras-chave: Avaliação, aprendizagem significativa, Proeja.

ABSTRACT

The present work presents results of a bibliographical research about the evaluation for the learning and the process of significant learning in the educational spaces that offer the Proeja - National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education, in the Modality of Young and Adults. The study is the result of studies and reflections carried out within the scope of the subjects of Theories and Practices of Teaching and Learning and Organization and Memories of Pedagogical Spaces of Professional and Technological Education within the scope of PROEPT-IFB, Postgraduate Program in Professional Education and Technological. First, a brief contextualization of the institution of Proeja in Brazil and its bases is presented, then, it is exposed about the evaluation of learning and its manifestations in educational spaces and, finally, scores are made about the process of meaningful learning and its applicability in educational practice.

Keywords: Assessment, meaningful learning, Proeja.



1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma categoria do trabalho pedagógico presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2013, p. 216), “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente”. Por meio dela é possível identificar como estão ocorrendo os processos de ensinar e aprender. Na ação educativa, a prática da avaliação deve ser conduzida de modo a possibilitar uma reflexão sobre a efetividade do trabalho pedagógico, tanto no âmbito do trabalho docente e da própria escola quanto da aprendizagem do aluno.

Acerca da aprendizagem, são muitas as teorias no campo educacional que explicam a forma como acontece: algumas de base apriorista, behaviorista, cognitivista ou socio-crítica. Independente da concepção de aprendizagem adotada, a avaliação será necessária para compreender a construção da aprendizagem por parte dos sujeitos. Tal compreensão ocorrerá dentro dos pressupostos de avaliação adotados.

Nos espaços formais de ensino, para uma investigação avaliativa, Luckesi (2018) apresenta passos metodológicos a serem dados para que se possa investigar o processo de construção da aprendizagem dos sujeitos na escola, são eles: a) elaboração de um projeto de investigação; b) produção descritiva do objetivo de investigação e c) revelação da qualidade da realidade investigada.

É preciso consciência pedagógica (epistemológica e metodológica) ao se avaliar a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, com o objetivo de refletir sobre a prática da avaliação da aprendizagem nos espaços educativos, o presente trabalho delimita às reflexões para o campo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja).

Ao longo do trabalho são tecidas questões introdutórias sobre a instituição do Proeja no Brasil e concepções pelas quais o trabalho pedagógico deve-se assentar nessa modalidade da educação. Em seguida, é exposto um breve histórico sobre a cultura escolar da avaliação, a função da avaliação na prática pedagógica e nos espaços educativos que ofertam o Proeja. Por último, são apresentadas considerações sobre o processo de aprendizagem significativa segundo a teoria proposta por David Ausubel, o que fazer para promover o processo de aprendizagem



significativa e qual deve ser a concepção de avaliação nessa perspectiva de aprendizagem. Ressalta-se que o estudo é fruto de estudos e reflexões realizadas no âmbito de atividades integradas das Disciplinas de Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem¹ e de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica² no âmbito do PROFEPT-IFB, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

2. CONHECENDO O PROEJA

O Proeja foi instituído via Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Conforme disposto na legislação, ele abrange os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em educação profissional técnica de nível médio. O decreto em vigência substituiu o Decreto 5.478/2005, trazendo também a ampliação do programa para a articulação com o ensino fundamental. O decreto constitui um esforço do Poder Público em institucionalizar uma política pública de integração da educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois esta modalidade da educação é marcada por políticas cuja continuidade são interrompidas.

Segundo o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Art. 37), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. A EJA trabalha com sujeitos que foram deixados à margem do sistema de ensino, que não tiveram acesso ao processo de escolarização ou que em um dado momento de suas trajetórias escolares tiveram que interromper os estudos para exercer algum trabalho, muitas vezes informal, para a garantia da subsistência. Como consequência, tem-se os altos índices de defasagem educacional dessa população e o reforço da exclusão, pois devido ao menor grau de escolaridade, as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de usufruto de bens culturais comuns são diminuídas.

Conforme aponta (GROSSI; SANTOS, 2011), diante do quadro de abandono dos estudantes nos ensinos fundamental e médio, o público-alvo da EJA é crescente e, por isso, é necessária a busca urgente por políticas públicas que atendam a massa excluída do processo educativo com objetivo de transformá-los em cidadãos ativos na sociedade.

¹ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento (Orientador dos estudos no âmbito da disciplina).

² Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Ricardo Teles (Orientador dos estudos no âmbito da disciplina).



Nesse sentido, na busca pela garantia de direitos fundamentais para a população de jovens e adultos, o Proeja surge como possibilidade de elevação da condição social desse público de modo a garantir o acesso à educação e ao trabalho.

Diferente de uma política de inserção, o Proeja configura-se como uma política de integração. Para Figrotto (2005), a primeira constitui ações imediatas, enquanto, a segunda, se caracteriza pela projeção de ações a médio e longo prazos, com a perspectiva da incorporação do direito para as futuras gerações.

A formação profissional pretendida para o Proeja, assentada em princípios da autonomia intelectual, ética, política e humana, propõe a qualificação profissional “não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007, p. 32).

Segundo o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007, p. 13), a pretensão do programa articulado com a educação profissional é a de:

[...] formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

O caminho formativo é de uma formação integrada que será materializada por meio da concepção e prática de um currículo integrado, pois, tendo em vista que a EJA se destina a um público com características específicas, sujeitos com diferentes experiências socioculturais nos contextos profissionais e da vida, o currículo para esse público precisa ser inovador. Desta maneira, o currículo integrado é alternativa que favorece uma perspectiva de formação referenciada nos sujeitos sociais. Perspectiva de integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias, de práticas educativas, de integração entre teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer (BRASIL, 2007) de modo a atender às especificidades dos sujeitos.

A proposta de uma formação integrada como fundamento para o Proeja é um rompimento com pressupostos tradicionais de formação humana e superação com aquilo que



se tem chamado de educação pobre para os pobres³. Para Ciavatta (2005, p. 2), a formação integrada como pressuposto de formação busca:

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Nesse sentido, é um movimento pela democratização de uma educação unitária - despida da dualidade histórica do sistema educacional ao longo dos anos - e para a emancipação dos sujeitos na direção de proporcionar formação profissional relacionada com a compreensão crítica do mundo do trabalho, transcendendo assim o viés unilateral de formação cuja finalidade é atender às demandas imediatas do mercado. É a abertura de possibilidades para o alcance na melhoria material de vida e enriquecimento cultural, social histórico e laboral (BRASIL, 2007).

2.1 A avaliação da aprendizagem nos espaços educativos

A cultura escolar⁴ mostra que no histórico da educação brasileira, a avaliação da aprendizagem nos espaços educativos formais esteve ligada a uma prática sentenciva, classificatória, excludente e ameaçadora. Sentenciva e classificatória porque determinava ao final de um período letivo quem eram os aprovados ou reprovados; excludente, pois não se analisava qualitativamente os porquês da presença ou ausência de aprendizagens; e ameaçadora por ser visto como instrumento de controle do professor sobre os alunos, uma forma de mostrar quem tinha o domínio em sala de aula.

Segundo Sordi (2009, p. 314), “avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias”. Ao longo do processo de escolarização, vista sob ótica de uma feição classificatória, a avaliação assumiu a função de atribuir a alguém (o professor) a prerrogativa de dizer o quanto

³ Educação fruto de “uma dualidade estrutural cultural em que atribui a educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35)”.

⁴ Segundo Frago (2007, p. 87), a cultura escolar “é constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em tradições, regularidades e regras de jogo não interdidas, e repartidas por seus atores, no seio das instituições educativas”.



vale o trabalho do outro sem que a este outro fosse dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido (SORDI 2009).

Por esse viés, as práticas ficaram esvaziadas de seu sentido formativo, de acompanhamento contínuo das aprendizagens dos alunos e sendo isoladas a um único momento do processo de ensino e aprendizagem, com o foco no produto em detrimento do processo e valorizando apenas o aqui e o agora, não se importando com o que aconteceu com o estudante antes, durante ou depois das intervenções pedagógicas realizadas.

Tal prática, acabou sendo incorporada no imaginário social que segundo Sordi (2009, p. 315) associa a avaliação como:

[...] práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições.

Nessa perspectiva, ilusoriamente, os dados quantitativos são capazes de determinar se houve aprendizagem ou não. É o ditado pedagógico: “você é a nota que tem!”.

Fato é que, segundo Freitas (2014), a avaliação é uma categoria pedagógica marcada por polêmicas, pois mexe com a vida das pessoas e atinge a todos os atores envolvidos no processo pedagógico, pois ora se é um sujeito avaliador, ora é um objeto de avaliação. Sobre a avaliação da aprendizagem nos espaços educativos, ela deve estar alinhada aos objetivos educacionais para aqueles que estão na escola: garantir as aprendizagens de todos. Nesse sentido, o caminho é pensar em uma prática de avaliação assentada em pressupostos inclusivos, que busquem qualificar as aprendizagens dos estudantes com vistas a sua progressão.

Nesse sentido, a avaliação para as aprendizagens⁵ é a que melhor se adequa ao projeto de escola e de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, pois ela objetiva identificar aquilo que os estudantes já aprenderam e o que ainda não sabem de modo a intervir por meio de estratégias pedagógicas para promover avanços. Vale destacar que nesta concepção, as intervenções realizadas não ocorrem ao final do processo de ensino e aprendizagem, ocorrem durante. Não é uma prática que espera o resultado para depois agir, mas sim, age ao identificar as fragilidades no processo.

⁵ Denominação de Villas Boas (2004). A avaliação para as aprendizagens caracteriza-se por ser uma avaliação formativa.



A avaliação formativa tem uma proposta que supera a lógica de que somente o aluno é avaliado pelo professor. Ela também se constitui em um instrumento de avaliação da prática docente para uma possível reorientação, e, ainda, para a melhoria dos processos desenvolvidos pela escola.

Em toda e qualquer modalidade da educação escolar, se o objetivo é conduzir os percursos formativos de modo que promova a aprendizagem de todos na escola, faz-se necessário a adoção de práticas inovadoras de avaliação que visem o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos.

Especificamente, nos espaços educativos que ofertam o Proeja – objeto desse estudo –, as práticas avaliativas para essa modalidade da educação não podem ser mecanismos de reprodução das exclusões que “reforçam os fracassos já vivenciados e corroboram com a crença internalizada de que não são capazes de aprender” (BRASIL, 2007, p. 55).

A concepção de avaliação assumida para o Proeja é de uma prática que deve ser desenvolvida:

numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como um ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade (BRASIL, 2007, p. 53).

Nesse sentido, o ato de avaliar não privilegia a polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, constitui-se em uma possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens, qualificando os conhecimentos produzidos pelos alunos em seus percursos formativos.

Nesse contexto, faz-se necessária a utilização de diversos instrumentos de avaliação para possibilitar a observação e o registro do desempenho dos alunos nas atividades realizadas e, a partir disso, realizar as devidas intervenções. Para que as intervenções sejam efetivas, o feedback assume um papel fundamental no sentido de trazer a consciência para os sujeitos do ato avaliativo.

No Proeja,

entende-se que avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais. É necessário vencer a “prescrição”, a imposição de uma consciência a outra, desocultando dos procedimentos avaliativos o que Freire (1996) denomina de “consciência hospedeira” da consciência opressora. (BRASIL, 2007, p. 55)



No ato avaliativo, não é suficiente que somente o professor saiba sobre o desenvolvimento do aluno. O sujeito avaliado, em termos de aprendizagem, também deve ter ciência sobre como está o seu desenvolvimento. Por isso, afirmar que a “avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos” (SANT’ ANNA, 2014, p. 27).

A partir do momento em que o professor identifica aquilo que já foi aprendido pelos estudantes e o que ainda falta aprender, torna-se necessário uma interação com o estudante para que ele tenha ciência sobre o processo que é desenvolvido. Nesse sentido, como meio de regular a atividade de ensino e aprendizagem, o feedback surge como caminho possível para a promoção da interação no processo avaliativo.

Para Borges *et al.* (2014, p. 326):

um dos componentes principais da avaliação formativa é o feedback. O feedback regula o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, continuamente, informações para que o estudante perceba o quão distante, ou próximo, ele está dos objetivos almejados. O fato de o feedback ser contínuo permite que os ajustes necessários para a melhor qualidade da aprendizagem sejam feitos precocemente, e não apenas quando o aluno falha no teste ao final do curso, ou seja, na avaliação somativa.

A prática do feedback aponta para que as situações de aprendizagem vivenciadas pelos estudantes na escola não sejam submetidas ao simples julgamento de que estão corretas ou incorretas. Conforme aponta Villas Boas (2017, p. 162), “a qualidade do trabalho é determinada por julgamento qualitativo.” Deste modo, o compromisso do feedback é com a aprendizagem dos estudantes.

O feedback traz uma concepção de corresponsabilização pela aprendizagem. O professor precisa definir previamente e clarificar todos critérios e instrumentos de avaliação, bem como o que se espera com as proposições em sala de aula. Ao aluno, cabe a tarefa de automonitorar aquilo que está sendo produzido e como responde as soluções propostas pelo professor.

“O uso primordial do feedback é fornecer ferramentas para melhorar o desempenho do aluno, identificando seus pontos fracos e ajudando-o a criar alternativas para superá-los” (BORGES *ET AL* 2014, p. 329). Não pode ser instrumento sentencioso para o estudante onde o professor atesta/reforça uma visão por parte do próprio sujeito de incapacidade de



aprendizagem. Ele é a ponte que aproxima professores e alunos na busca de um objetivo comum: a aprendizagem.

2.3 Processo de aprendizagem significativa

O termo aprendizagem advém da palavra latina "apprehendere", que significa adquirir o conhecimento de uma arte, ofício ou outra coisa por meio do estudo ou da experiência. No campo educacional, especificamente na educação profissional, a aprendizagem não se restringe ao conhecimento de uma arte ou ofício, abarca também os conhecimentos articulados com os aspectos sociais e pessoais que fazem parte das relações interpessoais (BRASIL, 2019).

No contexto escolar, “a aprendizagem, é dotada de significados, mas eles não são absolutos, uma vez que novos significados podem ser atribuídos, ou novas e complexas relações podem ser estabelecidas” (BRASIL, 2019, p. 6). Nessa perspectiva, os conhecimentos que os alunos já trazem para a escola são fundamentais para que a aprendizagem seja significativa.

Para Moscovici (1997), a aprendizagem caracteriza-se como um processo:

- a) dinâmico: não se constitui um processo de absorção passiva, o sujeito aprendente é ativo;
- b) contínuo: ocorre ao longo da vida e em todos os espaços;
- c) pessoal: ninguém pode aprender no lugar do outro;
- d) gradativo: a cada aprendizagem um novo elemento é acrescentado à experiência anterior de aprendizagem;
- e) cumulativo: a experiência atual de aprendizagem aproveita-se das experiências anteriores.

Para Moreira (2011), a aprendizagem implica em modificações na estrutura cognitiva e não somente em acréscimos. Ao passo em que ocorre a aprendizagem significativa⁶, novos conceitos vão sendo desenvolvidos, elaborados e diferenciados.

A aprendizagem significativa é, portanto,

aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira

⁶ Teoria da Aprendizagem proposta por David Ausubel para explicar o processo de aprendizagem. Constitui uma teoria de base Cognitivista que compreende que o fator isolado mais importante e que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Para a teoria, a aprendizagem significa organização e integração do novo material na estrutura cognitiva.



substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2011, p. 13)

No processo de aprendizagem significativa, tem-se como elementos fundamentais: o conhecimento prévio e o novo conhecimento. O conhecimento prévio corresponde a um conhecimento específico já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Na teoria da aprendizagem significativa, ele é denominado de subsunçor. O novo conhecimento corresponde às novas informações que irão interagir com o conhecimento prévio e então transformar o conhecimento específico presente na estrutura cognitiva do sujeito. Nessa interação, ambos elementos passam por transformações.

No campo da EJA, valer-se dos conhecimentos prévios dos estudantes para conduzir os processos de ensino é fundamental para a promoção das aprendizagens. Segundo dispõe o Documento Base do Proeja (2007), constitui um aspecto irrenunciável:

Assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar. (BRASIL, 2007, p. 35-36).

Os conhecimentos prévios dos sujeitos devem ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico e, a partir de um trabalho sistematizado, possibilitar um maior nível de ampliação, estabilidade e de diferenciação dos conhecimentos. Mas, nos contextos de aprendizagens, como descobrir os conhecimentos prévios para conduzir o processo de ensino com os conhecimentos historicamente acumulados e que compõem os currículos escolares?

Para isso, tem-se no campo da teoria da aprendizagem significativa o uso dos organizadores prévios como estratégia para manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem. Um organizador prévio é:

um recurso instrucional apresentado em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. Não é uma visão geral, um sumário ou um resumo que geralmente estão no mesmo nível de abstração do material a ser aprendido. Pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um



**VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação**

13, 14 e 15
junho de 2022

conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este (MOREIRA, 2011, p. 105).

Os organizadores prévios servem como uma ponte cognitiva entre os novos conhecimentos e aquilo que o aprendiz já sabe ou o que ele deveria saber. Podem ser usados para suprir a falta de subsunçores (conhecimentos prévios) sobre determinada questão ou para apresentar o nível de relação e discriminação entre os novos conhecimentos e conhecimentos já existentes. Neste último caso, eles são usados para dar consciência ao aprendiz que há em sua estrutura cognitiva um conhecimento prévio sobre o tema em questão. Para essa tarefa, dois tipos de organizadores prévios podem ser utilizados: o expositivo ou o comparativo.

Nesse contexto de aprendizagem significativa, torna-se necessária a avaliação da aprendizagem como mecanismo de compreensão se houve a captação de novos significados por parte do aprendiz. Acerca da avaliação na aprendizagem significativa, Moreira (2011, p. 52), aponta que ela:

deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. É importante que ele ou ela externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas.

A prática avaliativa deve levar em conta o acompanhamento contínuo da aprendizagem do sujeito aprendiz, não devendo ser reduzida ao produto da aprendizagem, mas conduzida de modo a compreender o seu processo de construção. Tal concepção, pode ser um instrumento poderoso para a obtenção de uma visão totalizante da aprendizagem e não apenas de partes dela. Conforme proposto por Aububel, adotar tal concepção, evitará a simulação da aprendizagem – aquela aprendizagem que é observada em apenas um momento pontual, “no aqui e no agora”, mediante instrumentos formais⁷ de avaliação que, a depender da concepção epistemológica adotada, será aplicado de modo isolado nos contextos de ensino e aprendizagem.

⁷ Segundo Villas Boas (2017) estão entre os instrumentos formais de avaliação mais utilizados: As provas dissertativas, as provas de questões objetivas e os trabalhos escritos, como produção de textos, questionários, relatórios, pesquisas, etc.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Praticar a avaliação importa estar consciente de uma postura epistemológica e metodológica que considere a dinamicidade, a continuidade, a integração, a progressividade, a abrangência e a versatilidade de todo ato de avaliar.

No âmbito do Proeja, a partir de atos de avaliação acolhedores, processuais e formadores poderá haver a contribuição para que os objetivos da ação educativa produzam resultados diferentes daqueles que o histórico da educação nos apresenta: resultados excludentes, classificatórios, sentencivos e deterministas.

Pensar na possibilidade de condução do processo de ensino e aprendizagem pautado na compreensão da aprendizagem significativa e sua aplicabilidade nos espaços que ofertam o Proeja é elemento condutor para uma formação que valorize os conhecimentos de mundo trazidos pelos sujeitos de suas experiências pessoais e profissionais.

4. REFERÊNCIAS

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 13 dez. 2021.

BORGES MC, MIRANDA CH, SANTANA RC, BOLLELA VR. **Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. Medicina** (Ribeirão Preto) 2014;47(3): 324-31.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CIAVATTA, M. **A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.



VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação

13, 14 e 15
junho de 2022

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Diretrizes de Avaliação do Instituto Federal de Brasília.** Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13693/Diretrizes%20de%20Avalia%c3%a7%c3%a3o%20do%20IFB-%20%c3%9aLTIMA%20REVIS%c3%83O%2002%20DE%20MAR%c3%87O%20DE%20017.pdf> Acesso em: dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cripriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SANTOS, Ademir José dos; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional.** *Educação & Tecnologia*, [S.l.], v. 15, n. 3, jun. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/281> . Acesso em: 19 dez. 2021.

SANT' ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos.** 17 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. 313.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **PORTFÓLIO, AVALIAÇÃO FORMATIVA E FEEDBACK.** In VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas (org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. "As culturas escolares". In: **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas.** Mangualde(Portugal), Edições Pedagogo, 2007.

Paulo Alves de Araújo. Pedagogo, Professor no Ensino Básico Técnico e Tecnológico no



Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação PROFEPT.