



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
LET - DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E
TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

AVALIAR PARA TRANSFORMAR: PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DOS
DOCENTES DO IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA

THATIANE FERNANDES JARDIM DE BORBA

Linha de Pesquisa 1

Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas

Brasília-DF

2026

THATIANE FERNANDES JARDIM DE BORBA

**AVALIAR PARA TRANSFORMAR: PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DOS
DOCENTES DO IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília-DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB726a BORBA, THATIANE FERNANDES JARDIM DE
AVALIAR PARA TRANSFORMAR: PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DOS
DOCENTES DO IF GOIANO - CAMPUS CRISTALINA / THATIANE
FERNANDES JARDIM DE BORBA; orientador GLADYS PLENS DE
QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO. Brasília, 2026.
189 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Formação continuada. 2. Avaliação. 3. Letramento em
avaliação. 4. Ensino Médio Integrado. I. CAMARGO, GLADYS
PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE, orient. II. Título.

THATIANE FERNANDES JARDIM DE BORBA

**AVALIAR PARA TRANSFORMAR: PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DOS
DOCENTES DO IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Defendida e aprovada em 13 de março de 2026.

Banca formada pelas professoras:

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (Orientadora)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Christiane Moisés
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Bruna Lourenção Zocaratto
Instituto Federal de Brasília

Profa. Dra. Marcella Nascimento Fernandes
Instituto Federal de Brasília

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, agradeço a Deus pela oportunidade deste mestrado e pela força concedida em cada etapa do processo.

Agradeço ao meu esposo, Victor, por ser minha inspiração pessoal, acadêmica e profissional, por caminhar ao meu lado em todos os momentos, pelas palavras encorajadoras, pelas conversas inspiradoras, pelos ensinamentos e até pelos puxões de orelha.

Ao meu filho, Augusto, expresso minha gratidão por me mostrar que ainda posso tirar forças de onde nem imaginava. Agradeço pela compreensão nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos em vez de compartilhar os momentos de lazer, por aceitar participar de tantas colônias de férias ao longo desses anos para que eu pudesse voltar minha atenção a esta pesquisa, por caminhar comigo nesse processo e até por participar dos encontros do grupo de pesquisa.

Sou grata à minha família, que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou a continuar estudando e progredindo, além de compreender minhas ausências em diversos encontros em razão das demandas acadêmicas. Em especial, agradeço ao meu pai, Euclides, à minha mãe, Mabel, e aos meus irmãos, Thais, Junior e Davi, que sempre foram minha fortaleza. Expresso ainda minha gratidão à minha sogra, Sandra, pelo apoio nos cuidados com o Augusto.

Agradeço também às minhas avós, Milma e à saudosa Auxiliadora, pelo carinho e cuidado. Expresso minha gratidão à minha tia Nair, professora aposentada, que sempre foi uma inspiração e cujos passos segui ao escolher a mesma carreira. Aos meus demais familiares, expresso minha gratidão pelo apoio e incentivo.

Meu agradecimento especial à minha amiga Karoline Moraes pelos longos áudios de esclarecimentos e conselhos, que foram de grande importância para minha aprovação no processo seletivo deste mestrado. Às minhas amigas e antigas companheiras de trabalho, que me encorajaram ao longo do processo com palavras de apoio e presença constante, Margaret, Denise, Gabi, Camila, Kellyane, Bianca, Gleicy, Cris e à amiga de longa data Vivian, deixo também minha gratidão.

Aos meus antigos superiores do CIL Riacho Fundo II, Hiandra e Walmy, expresso meu reconhecimento pela compreensão e pelo apoio durante meu pedido de afastamento para estudos no início de 2024. Aos amigos e colegas de trabalho do Instituto Federal Goiano, registro minha gratidão pelo incentivo e pelo suporte ao longo dessa trajetória, especialmente aos meus superiores, professor Eduardo e professora Débora, pelo apoio que me deram para

que eu me dedicasse a esta pesquisa nos últimos meses, mesmo conciliando com o trabalho.

Expresso minha gratidão aos professores Ana Emília Fajardo, Kyoko Sekino, Fidel Armando Cañas Chávez e Sabrina Lima de Souza Cerqueira pelas valiosas contribuições em suas disciplinas, bem como aos colegas que as cursaram comigo com quem dividimos experiências marcantes, não citarei os nomes por serem muitos. Registro um agradecimento especial à professora Isadora Moraes pela orientação detalhada e pela disponibilidade após a qualificação da pesquisa. Estendo minha gratidão aos colegas do grupo de pesquisa GEP-LALIS pelos conhecimentos compartilhados e pelas discussões instigantes e enriquecedoras durante as reuniões, muitos deles inclusive citados ao longo desta pesquisa.

Por fim, de forma mais que especial, manifesto minha profunda gratidão à professora Gladys, pelas riquíssimas orientações, pela compreensão e pela paciência demonstradas ao longo de todo o processo. Sua postura acolhedora e atenta fez toda a diferença nos momentos mais turbulentos, quando não apenas suas palavras, mas também seu tom de voz se tornava fonte de conforto e segurança. Além disso, a disciplina cursada sob sua orientação foi fundamental não apenas para o desenvolvimento desta pesquisa, mas também para minha prática profissional. Sua dedicação ao ensino, aliada à serenidade e à sensibilidade com que conduz o processo formativo, tornou essa caminhada mais leve, em um percurso que, muitas vezes, é marcado por desafios e superações. Tenho o privilégio de dizer, com muito orgulho, que a minha orientadora, além de excelente profissional, foi como uma mãe para mim!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a pessoa que sou hoje e me apoiaram nesta jornada. Deixo aqui minha eterna gratidão.

BORBA, T.F. J. de. **Avaliar para transformar:** proposta de curso de formação continuada para a promoção do letramento em avaliação dos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina. 2026. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2026.

RESUMO

A avaliação constitui uma prática social amplamente presente em diferentes contextos da vida social. Embora frequentemente associada a sentimentos negativos, tanto para alunos quanto para professores (Retorta; Marochi, 2018), no âmbito educacional ela configura-se como um processo contínuo e construtivo, essencial para a verificação da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, bem como para o direcionamento e a melhoria do ensino (Brown; Abeywickrama, 2018; Luckesi, 2005; Pedder; James, 2012; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022). Dentro desse contexto, pesquisas nacionais e internacionais têm apontado lacunas no desenvolvimento de competências avaliativas docentes, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (Montee *et al.*, 2013; Vogt; Tsagari, 2014; Giraldo; Murcia, 2018; Quevedo-Camargo, 2020; Silva, Azêvedo; Azevedo, 2022; Andrade, 2025). Esses estudos evidenciam que o letramento em avaliação docente, entendido como a consolidação de conhecimentos e práticas avaliativas, aliado a uma compreensão crítica e reflexiva sobre objetivos, modalidades, instrumentos e uso dos resultados de forma ética e formativa (Stiggins, 1991; Scaramucci, 2016; Pastore, 2023), ainda demanda maior inserção nos processos formativos. Diante desse cenário, esta dissertação teve como objetivo propor a estrutura de um curso de formação continuada para a promoção do letramento em avaliação destinado aos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, buscou-se descrever teorias e práticas avaliativas, levantar necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação a partir da literatura, caracterizar o perfil profissional dos docentes da instituição e analisar concepções de avaliação presentes em documentos oficiais federais e institucionais. A pesquisa fundamentou-se em abordagens contemporâneas da avaliação educacional, com destaque para a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, a avaliação orientada para a aprendizagem e o uso do *feedback* com foco formativo (Luckesi, 2005; Carless, 2007; Harmer, 2007; Earl, 2013; Brown; Lee, 2015; Wiliam, 2017; Brown; Abeywickrama, 2018; Stiggins, 2005; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021; Quevedo-Camargo, 2024). Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de caso (Chizzotti, 2006), de abordagem qualitativa (Chizzotti, 2006; Flick, 2009; González Rey, 2005), de natureza aplicada (Paiva, 2019), com propósitos exploratório (Gonsalves, 2003) e propositivo (González Rey, 2005), fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise documental (Prodanov; Freitas, 2013), utilizando-se da análise temática para o tratamento dos dados (Braun; Clarke, 2013). Como resultado, apresenta-se uma proposta de curso de formação continuada voltada à promoção do letramento em avaliação docente, com foco no desenvolvimento crítico e reflexivo das práticas avaliativas centradas na formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: formação continuada; avaliação; letramento em avaliação. Ensino Médio Integrado.

BORBA, T.F. J. de. **Assess to Transform: A Proposal for a Continuing Professional Development Course to Promote Assessment Literacy among Teachers at IF Goiano – Cristalina Campus.** 2026. MA dissertation. MA in Applied Linguistics – Universidade de Brasília, Brasília, 2026.

ABSTRACT

Assessment is a social practice widely present in different contexts of social life. Although often associated with negative emotions by both students and teachers (Retorta & Marochi, 2018), in educational settings it is understood as a continuous and constructive process, essential for monitoring students' learning and development, as well as for guiding and improving teaching practices (Brown, 2007; Luckesi, 2005; Pedder & James, 2012; Quevedo-Camargo & Sousa, 2022). In this context, national and international studies have identified gaps in the development of teachers' assessment skills in both initial teacher training and professional development (Montee *et al.*, 2013; Vogt; Tsagari, 2014; Giraldo; Murcia, 2018; Quevedo-Camargo, 2020; Silva, Azêvedo; Azevedo, 2022; Andrade, 2025). These studies indicate that teacher assessment literacy, understood as the consolidation of assessment knowledge and practices, combined with a critical and reflective understanding of objectives, modalities, instruments, and the ethical and formative use of the results (Stiggins, 1991; Scaramucci, 2016; Pastore, 2023), has yet to be sufficiently integrated into teacher training. In light of this scenario, this dissertation aimed to design a professional development course proposal focused on promoting assessment literacy for teachers at the Federal Institute *Goiano – Cristalina Campus*, who work with Integrated high school vocational and technological education. To this end, this investigation sought to describe assessment theories and practices, identify teachers' assessment knowledge needs based on previous studies, characterize the academic background and professional profile of the institution's teachers, and analyze assessment conceptions present in federal and institutional official documents. The research was grounded in contemporary approaches to educational assessment, with emphasis on diagnostic, formative, and summative assessment, learning-oriented assessment, and the use of formative feedback (Luckesi, 2005; Carless, 2007; Harmer, 2007; Earl, 2013; Brown; Lee, 2015; Wiliam, 2017; Brown; Abeywickrama, 2018; Stiggins, 2005; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021; Quevedo-Camargo, 2024). From a methodological perspective, this is a qualitative approach (Chizzotti, 2006; Flick, 2009; González Rey, 2005) case study (Chizzotti, 2006), of applied nature (Paiva, 2019), with exploratory (Gonsalves, 2003) and propositional purposes (González Rey, 2005), based on bibliographic research and document analysis (Prodanov & Freitas, 2013), using thematic analysis used to treat the collected data (Braun & Clarke, 2013). As a result, this study presents a proposal for a continuing professional development course aimed at promoting teachers' assessment literacy, with a focus on the critical and reflective development of assessment practices centered on the holistic education of students in Integrated High School Vocational and Technological Education.

Keywords: continuing education; assessment; assessment literacy. Integrated High School Vocational and Technological Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CIL – Centro Interescolar de Línguas
CNE – Conselho Nacional de Educação
EaD – Educação a Distância
EALTA – *European Association for Language Testing and Assessment*
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT – Educação Profissional Técnica
FIC – Formação Inicial e Continuada
GEP-LALIS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas
IF GOIANO – Instituto Federal Goiano
IFAC – Instituto Federal Do Acre
IFB – Instituto Federal de Brasília
IFG – Instituto Federal de Goiás
LAL – Letramento em avaliação em contexto de línguas
LCTL – Línguas Adicionais Menos Comuns (*Less Commonly Taught Languages*)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA – Avaliação Orientada para a Aprendizagem (*Learning-Oriented Assessment*)
LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
PGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
RAD – Regulamento de Atividades Docentes
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Referencial para Avaliação Orientada para a Aprendizagem
- Figura 2 – Síntese do conceito de letramento em avaliação docente.
- Figura 3 – Documentos formais
- Figura 4 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- Figura 5 – Campus Cristalina no mapa
- Figura 6 – Localização de Cristalina no Goiás
- Figura 7 – Ranking do ENEM de 2024 de Cristalina
- Figura 8 – Proporção de Formação Docente por Local
- Figura 9 – Vagas e Escolaridade Exigida no Concurso IF Goiano 2018
- Figura 10 – Prova de Desempenho Didático no Concurso IF Goiano 2018
- Figura 11 – Vagas, Escolaridade e Requisitos no Concurso IF Goiano 2024
- Figura 12 – Conteúdo Programático do concurso do IF Goiano de 2024
- Figura 13 – Ocorrências do termo ‘avaliação’ na etapa do ensino médio da BNCC
- Figura 14 – Avaliação nos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados do Campus Cristalina
- Figura 15 – Instrumentos avaliativos mais utilizados no Campus Cruzeiro do Sul
- Figura 16 – Etapas do Curso/Produto Educacional de formação continuada em avaliação

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Princípios da Avaliação: explicação e perguntas para reflexão
- Quadro 2 – Pesquisas voltadas à análise de PPCs de cursos de licenciatura
- Quadro 3 – Pesquisas empíricas com professores em formação e em exercício
- Quadro 4 – Panorama da pesquisa
- Quadro 5 – Origem das fontes da pesquisa bibliográfica
- Quadro 6 – Etapas do Concurso Público para Docentes do IF Goiano 2018
- Quadro 7 – Temas Relacionados à Avaliação no Concurso do IF Goiano 2024
- Quadro 8 – Levantamento das ocorrências da palavra “avaliação” na LDB
- Quadro 9 – Levantamento das ocorrências da palavra “avaliação” na introdução da BNCC
- Quadro 10 – Temas centrais da avaliação educacional nos documentos normativos
- Quadro 11 – Possíveis tópicos a serem trabalhados no desenvolvimento do letramento em avaliação
- Quadro 12 – Percepção dos docentes sobre a temática e conteúdo do curso
- Quadro 13 – Cronograma de um curso de introdução ao letramento em avaliação
- Quadro 14 – Temas identificados nas pesquisas e na legislação
- Quadro 15 – Organização dos tópicos na proposta de curso
- Quadro 16 – PPC do curso proposto

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como os professores aprendem a avaliar

Gráfico 2 – Critérios de avaliação

Gráfico 3 – Preparo durante a graduação para elaborar instrumentos avaliativos

Gráfico 4 – Participação em formação continuada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Motivação para a pesquisa	17
1.2	Justificativa para a pesquisa	22
1.3	Objetivos da pesquisa	24
1.4	Delineamento metodológico	24
1.5	Organização da dissertação	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1	Avaliação no ensino: funções, planejamento e princípios	27
2.1.1	Avaliação Diagnóstica	28
2.1.2	Avaliação Formativa	29
2.1.3	Avaliação Somativa	31
2.1.4	Avaliação Orientada para a Aprendizagem	35
2.1.5	<i>Feedback</i>	37
2.1.6	Planejamento da avaliação	39
2.1.7	Princípios da avaliação	41
2.2	Letramento em avaliação	47
2.3	Conhecimentos docentes necessários sobre avaliação	52
2.3.1	Estudos sobre PPCs em cursos de licenciatura	53
2.3.2	Pesquisas empíricas com professores em formação e em exercício	55
2.4	Considerações sobre o capítulo	61
3	METODOLOGIA	64
3.1	O caminho percorrido para a definição dos objetivos	64
3.2	Panorama da pesquisa	66
3.3	Natureza e tipo de pesquisa	67
3.4	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	69
3.4.1	Pesquisa bibliográfica	69

3.4.2	Análise documental	73
3.4.3	Método Interpretativista	76
3.4.4	Análise Temática	76
3.5	Contexto de pesquisa.....	78
3.5.1	Breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	78
3.5.2	IF Goiano – Campus Cristalina	80
3.5.3	Cristalina, GO.....	82
3.5.4	A Importância do IF Goiano em Cristalina, GO	83
3.6	Síntese do capítulo	85
4	ANÁLISES.....	86
4.1	Características relativas à formação dos docentes do IF Goiano	86
4.1.1	Perfil dos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina.....	86
4.1.2	Concurso público para docentes do IF Goiano de 2018.....	89
4.1.3	Concurso público para docentes do IF Goiano de 2024.....	93
4.1.4	Reflexões sobre a formação docente e o letramento em avaliação	96
4.2	Diretrizes sobre avaliação nos documentos oficiais nacionais.....	99
4.2.1	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	99
4.2.2	Base Nacional Comum Curricular.....	105
4.2.3	Resolução CNE/CP nº 01/2021	108
4.3	Diretrizes sobre avaliação nos documentos oficiais do IF Goiano	109
4.3.1	Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.....	109
4.3.2	PPCs dos Cursos: Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	114
4.4	Concepções de avaliação nas normativas nacionais e institucionais	116
4.5	Análise dos estudos sobre os conhecimentos docentes necessários para a avaliação	119

4.5.1	Tópicos prioritários para a formação em avaliação docente	119
4.5.2	Modelos e experiências de cursos de letramento em avaliação docente	132
4.6	Síntese do capítulo	136
5	A PROPOSTA DE CURSO.....	138
5.1	Fundamentação das escolhas realizadas.....	138
5.1.1	Seleção dos temas	138
5.1.2	Definição da estrutura e organização.....	143
5.2	PPC do curso	146
5.3	Síntese do capítulo	172
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
7	REFERÊNCIAS.....	180

1 INTRODUÇÃO

Quando o professor se predispõe a adotar uma postura diagnóstica reflexiva sobre a sua práxis, ele permite que portas para uma ação interventiva a favor da sua docência e ensino sejam abertas [...] (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p.224).

A prática da avaliação manifesta-se em uma ampla gama de contextos: na área da saúde, por meio de exames que verificam a eficácia de tratamentos; no ambiente profissional, com a análise de projetos e do desempenho de colaboradores; no cotidiano dos consumidores, que avaliam e comentam sobre a qualidade de produtos e serviços, entre outros. Seja para garantir a qualidade, ajustar estratégias, ou fornecer devolutivas, a avaliação desempenha um papel crucial na tomada de decisões e na melhoria contínua em diferentes esferas da vida.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (Academia Brasileira de Letras, 2025), o termo “avaliação” é definido como “verificação do estado, da evolução ou do progresso de algo ou de alguém”, “verificação do desempenho” e “determinação do valor, da qualidade... geralmente com base em critérios, parâmetros e métodos preestabelecidos”. Essas definições reforçam o caráter constante e funcional da avaliação no cotidiano, como exemplificado no parágrafo anterior, evidenciando seu papel como instrumento de verificação de processos e resultados, com vistas à melhoria de determinada situação.

Seria possível estender ao contexto escolar essa concepção da avaliação como uma prática natural e cotidiana? Luckesi (2005, p. 47) a descreve como um “ato dialógico, amoroso e construtivo”, compreendendo a avaliação, também conforme Perrenoud (1999) e Wiliam (2017), como um processo contínuo de verificação do progresso dos alunos, que acolhe a realidade como ela é e, com base em parâmetros previamente determinados, utiliza os resultados para orientar a tomada de decisões pedagógicas voltadas à realização de ajustes e melhorias que visam ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

Na rotina escolar, a avaliação constitui elemento essencial do ensino e da prática docente, pois permite identificar pontos fortes, avanços, dificuldades e áreas que demandam maior atenção, fornecendo subsídios para a tomada de decisões pedagógicas. Como aponta Quevedo-Camargo (2021, p. 47), “as avaliações fornecem aos educadores dados objetivos e subjetivos, a fim de verificar o progresso do aluno e o domínio das habilidades.” Assim, mais do que atribuir notas para promoção de nível e registro escolar, a avaliação indica o estágio em que os estudantes se encontram, contribuindo para o planejamento de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Compreendida como um processo contínuo, dinâmico e conscientizador, a avaliação

tem como objetivo promover ajustes e melhorias no ensino a partir da análise de seus resultados (Black; Wiliam, 1998; Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999; Wiliam, 2017). Ao utilizar os dados gerados por esse processo para aprimorar as práticas pedagógicas, professores e alunos alcançam os propósitos educacionais da avaliação, que se configura como uma ferramenta pedagógica indispensável ao desenvolvimento da aprendizagem, ao planejamento de ações futuras e ao aperfeiçoamento das estratégias de ensino, em consonância com as demandas dos alunos e com a formação integral dos estudantes (Pedder; James, 2012).

Entretanto, quando restrita à mensuração de resultados, Retorta e Marochi (2018) ressaltam que a avaliação pode causar ansiedade e impactos negativos nos estudantes, além de favorecer o fracasso escolar, a rotulação e o agravamento das desigualdades educacionais. Ademais, a abordagem tradicional sobrecarrega os professores, já que o processo avaliativo demanda tempo e esforço em diversas etapas, conforme destacado pelas autoras (Retorta; Marochi, 2018, p. 9):

A crença de que avaliar é uma prática negativa na perspectiva do aluno pode estar atrelada a procedimentos que enfatizam somente a reprovação e o castigo, podendo desencadear a baixa autoestima, dentre outros problemas. Consequentemente, podemos observar que o medo, a ansiedade e o nervosismo são sentimentos que comumente antecedem os atos avaliativos, cujos resultados podem levar o aluno a frustrações, abandono do curso ou até mesmo arruinar projetos de vida. [...] Na visão do professor, a avaliação pode ser percebida como uma atividade que toma muito tempo para preparar e corrigir, além de impor uma série de processos burocráticos como: lançamento de notas, devolutivas para pais e alunos e outros.

Apesar dos desafios mencionados pelas autoras, a avaliação é valiosa e significativa para todos os envolvidos no processo educacional. Por isso, é necessário fornecer a alunos e professores as ferramentas adequadas para que possam compreendê-la e validá-la como um processo construtivo de monitoramento da aprendizagem que vai além da simples atribuição de notas para aprovação, reprovação ou classificação, configurando-se como um processo contínuo de monitoramento e ajuste da aprendizagem, promovendo o crescimento e a autonomia dos estudantes (Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999; Wiliam, 2017). Nesse sentido, é essencial repensar as práticas avaliativas, tornando-as mais significativas, colaborativas e menos opressivas (Luckesi, 2011; Wiliam, 2017), promovendo a participação ativa de alunos e professores e contribuindo para a superação da percepção negativa que ainda permeia o ato de avaliar (Retorta; Marochi, 2018).

1.1 Motivação para a pesquisa

Ao longo dos meus dezoito anos de atuação no ensino de língua inglesa em instituições

educacionais e escolas de idiomas, tanto públicas quanto privadas, participei de diversas formações, seminários, semanas pedagógicas, workshops e treinamentos, atuando tanto como professora participante quanto como formadora. No entanto, percebia que os temas abordados nessas ocasiões se concentravam, majoritariamente, em práticas de sala de aula, com pouca, ou mesmo nenhuma, ênfase nas questões relacionadas ao processo avaliativo. A constatação dessa lacuna na formação docente, apontada tanto pela minha experiência profissional quanto pelos estudos citados, evidencia a necessidade de aprofundar o debate sobre avaliação, reconhecendo-a como dimensão central do processo de ensino-aprendizagem.

Nas instituições privadas em que atuei, os instrumentos de avaliação eram fornecidos aos professores já prontos, acompanhados de gabaritos, rubricas para avaliação oral e da produção escrita, além de um cronograma e planejamento avaliativo previamente definidos pela coordenação pedagógica. Embora esse modelo represente uma forma de letramento em avaliação, ele ocorre de maneira indireta e superficial, uma vez que o professor não participa ativamente da elaboração ou da organização dos "bastidores" do processo avaliativo, restringindo-se a uma função passiva de executor das diretrizes previamente estabelecidas. Ainda assim, o docente tem consciência de que o planejamento avaliativo e o uso de rubricas são elementos essenciais da prática avaliativa, mesmo que não tenha autonomia para construí-los nem clareza sobre como interpretar e utilizar os resultados obtidos.

Nesse cenário, que marcou grande parte da minha trajetória profissional, o professor atuava em um sistema avaliativo "engessado", com pouca margem para decisões pedagógicas autônomas, seguindo diretrizes previamente estabelecidas pela instituição. Hoje, com uma visão mais ampla da educação e do ensino de línguas, adquirida ao longo de anos de experiência, pergunto-me por que eu mesma não busquei esse aprofundamento naquele período. Atualmente, tenho plena consciência de que o conhecimento profissional na área pode, e deve, ser ampliado por diferentes meios, como a leitura de artigos, a participação em seminários, palestras e cursos, entre outros.

Por que, então, eu não procurei estudar mais sobre o assunto naquela época? Teria sido por falta de conhecimento ou de consciência sobre a importância de se aprofundar no estudo da avaliação? Ou porque, talvez, eu não sentisse necessidade, acreditando que os treinamentos oferecidos pela própria escola seriam suficientes para o exercício da função? Quem sabe o foco estivesse excessivamente voltado para o trabalho e a produção, deixando em segundo plano a busca pelo conhecimento? Ou, ainda, teria sido resultado da ausência de uma real conscientização sobre a importância da formação contínua nesse aspecto tão específico e essencial da prática docente?

É possível que a sobrecarga de trabalho docente, com foco constante na produção de aulas, correções e cumprimento de demandas institucionais, acabe afastando o professor da reflexão sobre sua própria formação. Em muitos casos, falta tempo, disposição e até mesmo incentivo institucional para investir em sua qualificação contínua. Soma-se a isso o fato de que a formação continuada em determinadas áreas, como avaliação, nem sempre emerge como prioridade, talvez por não ser percebida de forma imediata como uma carência profissional, ainda que impacte diretamente a qualidade do ensino. A sobrecarga de trabalho nas instituições privadas pode dificultar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, que, muitas vezes, se concentram em executar tarefas preestabelecidas, sem tempo ou disposição para refletir sobre sua prática pedagógica. Esse modelo, em que os docentes atuam como meros executores de avaliações e planos de aula, pode afastá-los da reflexão crítica e do aprimoramento profissional.

Por outro lado, nas escolas públicas em que atuei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o horário destinado à coordenação pedagógica, associado à possibilidade de liberação de um turno de trabalho para a realização de cursos de formação, e o modelo de gestão democrática favorecem a formação continuada dos professores. A participação ativa do corpo docente nas decisões pedagógicas amplia a autonomia e o engajamento na construção do currículo e do processo avaliativo, impulsionando tanto o desenvolvimento profissional quanto a adoção de práticas mais eficazes.

Esse modelo de organização escolar, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), busca assegurar maior autonomia ao corpo docente das escolas públicas. As decisões pedagógicas passam a ser tomadas de forma coletiva, com a participação da comunidade escolar, o que exige do professor uma postura mais ativa, crítica e reflexiva. Essa autonomia também possibilita maior liberdade para adaptar o processo avaliativo às necessidades da escola e dos alunos, o que, por um lado, pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem mais significativos. Por outro lado, quanto maior a liberdade do docente, maior é também sua responsabilidade, o que impõe um desafio importante: para que essa autonomia se converta em práticas avaliativas eficazes, é indispensável que o professor domine conceitos e competências específicas sobre avaliação. Isso envolve não apenas a elaboração de instrumentos avaliativos adequados, mas também a construção de um sistema de avaliação coerente com as demandas e características da realidade escolar em que atua.

Portanto, apesar da minha ampla experiência como professora na área de educação, ao atuar em escolas da rede pública da SEEDF, em Centros de Ensino Médio e em um Centro

Interescolar de Línguas (CIL)¹ entre 2020 e 2024, identifiquei a necessidade de ampliar meu letramento em avaliação, ou seja, de aprofundar meus conhecimentos, bem como de fortalecer competências e habilidades para conduzir processos avaliativos de forma mais eficaz (Pastore, 2023).

Além disso, a ampliação do letramento em avaliação docente envolve compreender a importância de utilizar instrumentos avaliativos capazes de mensurar o progresso dos estudantes e de refletir o desempenho de maneira qualitativa, específica e transparente (Stiggins, 1991). Logo, as demandas relacionadas ao planejamento pedagógico, à elaboração de provas e de outros instrumentos avaliativos, bem como à atribuição de notas, evidenciaram fragilidades em minha formação inicial e aspectos a serem aprimorados no âmbito da formação continuada nessa área.

Ao longo desses anos, muitas vezes me questionei se a pontuação estava sendo distribuída de forma adequada entre atividades e provas, se os exames estavam bem elaborados e suficientemente claros. Identifiquei falhas na formulação de provas, na escolha de textos e na falta de clareza nas instruções. Além disso, ao propor projetos ou atividades produtivas, percebi a ausência de critérios bem definidos, o que resultava em alunos desorientados e dificuldades na correção, especialmente quando suas produções não correspondiam às minhas expectativas, as quais não haviam sido devidamente explicitadas ou comunicadas.

Esses questionamentos recorrentes sobre avaliação e a necessidade de repensar minhas práticas avaliativas me levaram, em 2024, a me aprofundar no assunto, lendo sobre avaliação e letramento em avaliação em obras de autores como Black, Hamp-Lyons, Luckesi, Perrenoud, Quevedo-Camargo, Scaramucci e Wiliam, entre outros. Além disso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de desenvolver um projeto de pesquisa dedicado a essa temática. Em seguida, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas (GEP-LALIS), o que tem contribuído significativamente para o meu desenvolvimento acadêmico-profissional nesta área.

Ainda em 2024, enquanto cursava o mestrado, prestei concurso para o Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Organizei um cronograma de estudos intensivo, conciliando as demandas do mestrado com a preparação para o concurso. Essa dedicação resultou na minha aprovação em primeiro lugar e, em outubro de 2024, iniciei minha atuação como docente no campus

¹ Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são instituições públicas que oferecem ensino de idiomas estrangeiros, como inglês, espanhol, francês e japonês, prioritariamente a alunos da rede pública do Distrito Federal e, havendo vagas, à comunidade em geral. (Distrito Federal, 2025)

Cristalina, passando a considerar possíveis adaptações para meu projeto de pesquisa.

Iniciei, assim, um novo percurso, uma nova experiência no meu percurso profissional como docente. De acordo com a Resolução nº 125/2022 - Regulamento de Atividades Docentes (RAD) (Instituto Federal Goiano, 2022), o docente do IF Goiano com regime de 40 horas semanais possui carga horária máxima de 20 horas de aula, restando pelo menos 20 horas para outras atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, representação institucional e capacitação em serviço, entre outros, com certa flexibilidade no horário de trabalho. Esse modelo oferece ao professor tempo relativamente amplo para se dedicar à formação continuada e à reflexão sobre sua prática pedagógica.

Diante desse cenário e considerando minha trajetória, recordei-me das conversas com colegas de diferentes contextos em que atuei, muitos dos quais expressavam o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação. Percebi também que meus novos colegas frequentemente manifestavam os mesmos anseios e questionamentos, especialmente quando mencionava que eu estava desenvolvendo uma pesquisa de mestrado nessa área. O tema, recorrente nas conversas, sempre despertava grande interesse e estimulava discussões produtivas sobre avaliação.

Ao longo do mestrado, analisei as possibilidades de continuidade e adaptação do meu projeto de pesquisa. Dessas reflexões, resultou a elaboração de uma proposta de curso de formação continuada voltada à promoção do letramento em avaliação dos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, que lecionam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EPT) (doravante, Ensino Médio Integrado) fundamentada nos conhecimentos construídos ao longo desta pesquisa. O perfil desses docentes será detalhado posteriormente, considerando também os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos em que atuam².

Na sequência, apresenta-se a justificativa da pesquisa. Consideram-se, para tanto, a relevância da avaliação no cotidiano escolar, as lacunas da formação inicial e a necessidade de formação continuada dos docentes, com vistas à promoção de práticas avaliativas mais críticas, conscientes e alinhadas tanto às demandas educacionais contemporâneas quanto ao contexto em que atuam.

² Os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo IF Goiano – Campus Cristalina são: Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, conforme consta no site institucional: <https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-cristalina.html>.

1.2 Justificativa para a pesquisa

Considerando seu impacto no cotidiano escolar, é essencial que a avaliação seja valorizada tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes, além de ocupar um espaço central nas discussões pedagógicas. Sinto-me conduzida pelas palavras de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 239), ao afirmarem que o professor letrado em avaliação deve ser “um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações”. Nesse sentido, é fundamental que as atividades avaliativas se tornem oportunidades contínuas de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas para os discentes, mas também para os docentes, como enfatiza Harmer (2007).

No que se refere à formação inicial dos docentes no contexto desta pesquisa, como será discutido adiante, pelo fato de o IF Goiano ofertar o ensino médio integrado ao técnico, conforme a legislação vigente (Brasil, 2021), não há obrigatoriedade de que os docentes sejam licenciados, ainda que sejam devidamente qualificados, aprovados em concurso público e atendam à titulação exigida para o cargo. Muitos docentes da área técnica³ podem não possuir formação em nível de licenciatura, o que implica que sua formação inicial pode não ter contemplado, de modo sistemático, aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e, especialmente, à avaliação. No Campus Cristalina, conforme levantamento realizado pela PROGEP em julho de 2025, menos de 40% dos docentes efetivos possuem licenciatura.

Ademais, mesmo entre aqueles com formação em licenciatura, pesquisas recentes indicam que o tema ainda tende a ser pouco aprofundado nos cursos de formação docente no Brasil (Andrade, 2025; Fernandes; Souza; Fonseca, 2022; Quevedo-Camargo, 2020), especialmente no que diz respeito às aplicações práticas. Assim, além das possíveis lacunas na formação inicial dos professores licenciados, é plausível supor a existência de fragilidades ainda mais acentuadas no que diz respeito à avaliação entre docentes com formação em nível superior nas modalidades bacharelado ou tecnológico.

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) discutem as consequências do pouco ou inexistente letramento em avaliação, destacando a elaboração de provas com questões confusas, por vezes com mais de uma resposta possível e sem clareza quanto ao que se pretende avaliar. As autoras também apontam que a avaliação pode acabar sendo utilizada apenas para verificar a memorização de conteúdos, desconsiderando a aplicação prática do conhecimento. Assim,

³ Docentes da área técnica atuam em cursos tecnológicos ou profissionalizantes e, geralmente, possuem formação em bacharelado ou áreas aplicadas, sem licenciatura.

um processo que deveria orientar e promover a aprendizagem acaba sendo reduzido à simples mensuração de resultados, o que compromete tanto a interpretação desses resultados quanto a tomada de decisões, que podem se tornar inconsistentes ou inadequadas (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018).

No contexto do ensino médio integrado ao técnico, esse cenário pode gerar desafios como a insegurança docente nos processos avaliativos, fragilidades na elaboração de instrumentos avaliativos alinhados aos objetivos de aprendizagem, a predominância de práticas tradicionais, com ênfase somativa, a elaboração de itens de prova mal construídos e a maior propensão à subjetividade na atribuição de notas. Essas condições podem dificultar a integração da avaliação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como comprometer a articulação entre a formação geral e a formação técnica dos estudantes, especialmente no que se refere à integração entre saberes teóricos e práticos. Consequentemente, podem surgir limitações no acompanhamento do progresso dos estudantes e na implementação de intervenções pedagógicas mais adequadas.

Considerando esse contexto, a formação continuada se apresenta como um instrumento essencial para atender a essas demandas e promover o aprimoramento da prática pedagógica. Ademais, outros estudos, tanto no Brasil quanto no exterior, reforçam a necessidade de formação continuada em avaliação e destacam a relevância da promoção do letramento em avaliação docente (Fernandes; Souza; Fonseca, 2022; Giraldo; Murcia, 2018; Hasselgreen; Carlsen; Helness, 2004; Huhta; Hirvalä; Banerjee, 2005; Montee *et al.*, 2013; Moraes, 2023; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Silva; Azêvedo; Azevedo, 2022; Siqueira; Freitas; Alvarenga, 2021; Vogt; Tsagari, 2014).

Além disso, a atualização pedagógica constante é indispensável para que os docentes se mantenham alinhados às melhores práticas e aos avanços da área. Melo (1999) aponta que a formação continuada permite ao professor exercer sua função com maior eficácia, destacando a importância do aprimoramento constante. A articulação entre a prática docente e o compromisso com o estudo contínuo torna-se ainda mais necessária diante das mudanças no perfil dos estudantes, influenciadas por transformações sociais e avanços tecnológicos.

Diante dessas transformações, é imprescindível refletir sobre como o processo avaliativo deve ser conduzido, especialmente no que se refere às suas funções somativa, que serão aprofundadas na fundamentação teórica. A adoção de práticas atualizadas, em sintonia com as múltiplas demandas da sociedade contemporânea, reforça a importância da formação continuada no campo da avaliação, de modo a torná-la mais coerente com o contexto de atuação, com as exigências do mundo atual e com a formação integral dos estudantes.

1.3 Objetivos da pesquisa

Diante do exposto acima, o objetivo geral desta pesquisa é **propor a estrutura de um curso de formação continuada para a promoção do letramento em avaliação destinado aos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, que atuam no Ensino Médio Integrado.**

Para atingir esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever teorias e práticas relacionadas à avaliação no contexto da pesquisa;
- Realizar um levantamento das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação a partir de estudos anteriores;
- Caracterizar a formação acadêmica e o perfil profissional dos docentes vinculados ao IF Goiano – Campus Cristalina;
- Identificar e analisar as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais federais e institucionais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina, a saber: LDB (Brasil, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica) (Brasil, 2021), Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e os PPCs dos cursos ofertados no contexto estudado;
- Articular os fundamentos teóricos, as análises das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação e as análises documentais para a elaboração da proposta do curso.

1.4 Delineamento metodológico

No que se refere ao enfoque metodológico, esta pesquisa fundamenta-se em uma qualitativa, de caráter aplicado, configurando-se como um estudo de caso com propósitos exploratório, descritivo e propositivo. O estudo apoia-se em pesquisa bibliográfica e análise documental de normativas e documentos institucionais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina, além da identificação de tendências em iniciativas formativas voltadas ao letramento em avaliação. A análise dos dados é orientada por uma perspectiva interpretativista, associada à análise temática, possibilitando a compreensão aprofundada do fenômeno investigado e oferecendo subsídios para a elaboração de uma proposta de curso de formação continuada, alinhada às demandas docentes e às especificidades

do contexto institucional.

1.5 Organização da dissertação

No que diz respeito à organização desta dissertação, o trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos. O capítulo 1, *Introdução*, conforme apresentado acima, oferece uma visão geral do tema investigado, contextualizando a pesquisa, apresentando explicitando a motivação pessoal da pesquisadora, sua justificativa e explicitando os objetivos e os pressupostos metodológicos que orientam o estudo.

O capítulo 2, *Fundamentação Teórica*, aborda as principais teorias e práticas relacionadas à avaliação educacional, discute o letramento em avaliação como eixo central da pesquisa e apresenta estudos previamente realizados acerca das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação.

O capítulo 3, *Metodologia*, descreve o caminho percorrido para a definição dos objetivos e apresenta o panorama da pesquisa, contemplando os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da investigação. Nesse capítulo, detalham-se a natureza e o tipo de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta e análise de dados, além da caracterização do contexto da pesquisa.

O capítulo 4, *Análises*, dedica-se à caracterização da formação acadêmica e do perfil profissional dos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, bem como à identificação das concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais federais e institucionais que orientam o Ensino Médio Integrado nesse contexto. Ademais, analisa as necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação apontadas em estudos anteriores, assim como as tendências observadas em cursos de letramento em avaliação.

O capítulo 5, *A proposta de curso*, fundamenta as escolhas realizadas a partir dos resultados das análises, especialmente no que se refere à seleção dos temas e à definição da estrutura e da organização da proposta de curso. Nesse capítulo, articulam-se os fundamentos teóricos, a análise documental e o diagnóstico das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação, culminando na apresentação do PPC do curso proposto.

O capítulo 6, *Considerações finais*, é dedicado à retomada do conjunto das perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo 3, com o objetivo de verificar se foram respondidas de maneira satisfatória ao longo da investigação. Nesse capítulo, também são sintetizados os principais resultados da pesquisa, em caráter conclusivo. Ao final do trabalho, apresentam-se as *referências*.

Por fim, no que se refere aos procedimentos de escrita e revisão, destaca-se que a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT foi utilizada, em diversos trechos desta dissertação, com o objetivo de auxiliar na correção e no aprimoramento textual. Ressalta-se que todo o conteúdo apresentado é autêntico e, após a revisão realizada com o auxílio de ferramenta de inteligência artificial, passou por avaliação crítica da pesquisadora, a fim de assegurar a precisão e a veracidade das informações apresentadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 2013, p. 192).

Para embasar teoricamente esta pesquisa, este capítulo apresenta uma discussão sobre os principais conceitos relacionados à avaliação, incluindo avaliação no ensino: funções, planejamento e princípios, bem como o letramento em avaliação e conhecimentos docentes necessários sobre avaliação que embasaram o trabalho metodológico desta pesquisa.

Esses temas centrais foram selecionados por fornecerem os fundamentos necessários para a construção de um referencial didático-pedagógico consistente e eficaz. A escolha desses tópicos se justifica pela proposta deste trabalho, que visa propor a estrutura de um curso de letramento em avaliação para docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, cujo perfil será apresentado nos próximos capítulos.

A seleção dos conteúdos apresentados neste capítulo foi orientada, também, pela consulta a normativas e documentos oficiais federais e institucionais que norteiam o Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano, incluindo os PPCs dos cursos ofertados no campus, com o objetivo de compreender de que maneira a avaliação é abordada nesses documentos. Além disso, foram considerados estudos sobre letramento em avaliação e sobre os conhecimentos docentes necessários nesse campo.

Darei início à análise dos conceitos a partir da avaliação no ensino.

2.1 Avaliação no ensino: funções, planejamento e princípios

A avaliação integra o processo de ensino-aprendizagem não apenas como instrumento de verificação da aprendizagem, mas também como meio de promovê-la e de orientar o trabalho pedagógico. É fundamental compreender sua função em diferentes momentos do processo e realizar um planejamento metódico, mas flexível, considerando princípios e práticas avaliativas eficazes, de modo que a avaliação seja implementada de forma eficaz e cumpra plenamente os objetivos de aprendizagem.

Esta seção aborda as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, assim como a Avaliação Orientada para a Aprendizagem (Carless, 2007), o *feedback*, o planejamento

avaliativo e os princípios orientam as práticas avaliativas e a elaboração de instrumentos consistentes.

2.1.1 Avaliação Diagnóstica

Conforme aponta Tavano (2021), a avaliação diagnóstica, também conhecida como avaliação inicial, busca reunir informações sobre os conhecimentos e competências que o estudante traz consigo ao entrar na sala de aula. A partir desses dados, o planejamento pedagógico pode ser elaborado com base em informações concretas e fundamentadas, considerando as reais necessidades da turma e superando a lógica de um planejamento centrado em previsões genéricas ou em diretrizes curriculares fixas que desconsideram o contexto específico dos alunos.

Haydt (2007, p. 23) complementa que, por meio desse tipo de avaliação, é possível identificar “a presença ou ausência dos pré-requisitos necessários para que as novas aprendizagens possam efetivar-se, mas a avaliação diagnóstica tem, também, outro propósito: identificar as dificuldades, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas.” Assim como na área da saúde, o diagnóstico visa identificar uma condição a ser tratada, na educação ele cumpre função semelhante: detectar dificuldades que necessitam de atenção ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a avaliação diagnóstica não se limita a ser aplicada apenas no início do semestre ou do ano letivo. Luckesi (2005) e Wiliam (2017) defendem sua utilização em vários momentos ao longo de todo o processo avaliativo, como ponto de partida para a constatação e a qualificação da aprendizagem, a partir de critérios previamente estabelecidos, o que possibilita a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. Como afirma Luckesi (2005, p. 43), “um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção”. Dessa forma, revela-se uma prática fundamental para auxiliar no contínuo ajuste do ensino, adequando-o às diferentes necessidades dos alunos em distintos momentos da aprendizagem.

Ao se considerar a avaliação diagnóstica no contexto do Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina, destaca-se a heterogeneidade do perfil discente. Os alunos que ingressam no primeiro ano são oriundos de diferentes trajetórias escolares, provenientes de instituições públicas e privadas, o que resulta em níveis variados de conhecimentos prévios. Essa diversidade constitui um desafio para o professor, que precisa identificar com precisão o estágio de aprendizagem de cada estudante, aspecto que impacta diretamente a organização do

ensino e o planejamento das disciplinas.

Ademais, nos segundos e terceiros anos, a presença de estudantes em regime de dependência, isto é, alunos que avançam de ano mesmo tendo sido reprovados em até duas disciplinas, cursando-as novamente no ano seguinte, pode impactar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesses casos, estudantes podem cursar novamente componentes do ano anterior, como Língua Portuguesa ou Biologia, exigindo do professor atenção às lacunas de aprendizagem para um planejamento mais preciso, com a possível necessidade de retomar conceitos essenciais.

Essa necessidade também se evidencia nas áreas técnicas, uma vez que, no Ensino Médio Integrado, a avaliação deve considerar aprendizagens que se desenvolvem de forma articulada entre os componentes da formação básica (como Língua Portuguesa, História e Matemática) e da formação profissional. Nesse sentido, em cursos como o de Agronegócio, o professor responsável por componentes como Administração Financeira precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes em Matemática para estruturar adequadamente suas aulas.

Além disso, no curso de Agronomia, observa-se que, por se tratar de uma região fortemente vinculada ao setor agropecuário, muitos estudantes ingressam já com experiências prévias na área técnica, adquiridas por meio do trabalho em propriedades rurais ou em negócios familiares. Esse contexto demanda que o professor das disciplinas técnicas considere tais saberes no planejamento de suas práticas, tendo na avaliação diagnóstica uma importante aliada para a organização e adequação do ensino às especificidades da turma.

É comum associar o termo "avaliação diagnóstica" ao momento em que ela acontece, geralmente no início dos cursos. No entanto, na prática, a avaliação com a função pedagógica de diagnosticar ocorre ao longo de todo o semestre, já que o professor está constantemente realizando diagnósticos para aferir o progresso dos alunos. Portanto, a avaliação diagnóstica inicial constitui apenas uma etapa de um processo contínuo, que se materializa na avaliação formativa, apresentada a seguir.

2.1.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa, introduzida por Michael Scriven na década de 1960, surgiu em contraste com a avaliação somativa e com práticas avaliativas predominantemente classificatórias e excludentes, ao direcionar o foco para o acompanhamento do processo e para o uso pedagógico dos dados coletados, visando ao aprimoramento contínuo da aprendizagem e

do processo de ensino (Stiggins, 2005; Wiliam, 2017). Segundo Scriven (1960 *apud* Stiggins, 2005), quando o programa de ensino já se encontra plenamente implementado, a avaliação realizada ao final do processo, geralmente com o uso de provas como instrumentos, tem a função de verificar se os objetivos foram alcançados. Essa é a função de caráter somativo da avaliação, que será apresentada adiante. Por outro lado, o autor destaca que há maior flexibilidade para ajustes durante as fases de planejamento e desenvolvimento do programa, seja ao longo do bimestre, semestre ou ano letivo. Assim, as informações obtidas por meio da avaliação podem contribuir diretamente para a melhoria do processo educativo.

Posteriormente, Benjamin Bloom desempenhou um papel fundamental na disseminação da avaliação formativa, ampliando substancialmente o debate sobre seu papel na sala de aula, especialmente em contraste com a avaliação somativa. Bloom (1970 *apud* Wiliam, 2017) argumentou que a avaliação formativa oferece correções e devolutivas contínuas em cada etapa do processo de aprendizagem. Essa abordagem permite ajustes imediatos, trazendo benefícios significativos tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a prática pedagógica dos professores (Wiliam, 2017). Estudos mais recentes, como os de Dylan Wiliam e Paul Black confirmaram essas conclusões, demonstrando o impacto positivo considerável dessas estratégias no desempenho dos alunos (Wiliam, 2017).

No cenário educacional atual, a avaliação formativa é entendida como um processo avaliativo centrado no ensino e na aprendizagem, baseando-se na coleta, análise e uso sistemático das informações obtidas por meio de instrumentos avaliativos para orientar as etapas subsequentes do ensino (Wiliam, 2017; Stiggins, 2005; Quevedo-Camargo, 2024a). Essa abordagem possibilita decisões pedagógicas mais eficazes, fundamentadas em evidências. Conforme Wiliam (2017), deve ser realizada periodicamente ao longo do processo de aprendizagem, para identificar lacunas, planejar intervenções e ajustar estratégias visando otimizar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos estabelecidos.

Além disso, Wiliam (2017) explica que esses ajustes ocorrem em dois níveis: coletivo e individual. No nível coletivo, por meio de modificações no planejamento, seleção de materiais, estratégias de ensino, ritmo das atividades ou critérios avaliativos. Já no nível individual, o *feedback*⁴ personalizado sobre o progresso do estudante permite ações específicas, como reforço, incentivo ao engajamento e mudanças de postura diante da aprendizagem.

Quevedo-Camargo (2024) ressalta que a avaliação formativa se concentra no aluno, fornecendo informações para aprimorar o ensino e baseando-se em resultados. A autora destaca

⁴ Considerando a importância do *feedback* no processo de avaliação, particularmente na perspectiva formativa, este tema será aprofundado em subseção específica adiante neste trabalho.

a importância de compreender como os alunos recebem e assimilam o conteúdo ensinado, bem como a forma como aplicarão esse conhecimento. Isso leva o professor a realizar os ajustes necessários nas práticas educativas, garantindo a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento. O acompanhamento individual permite ao professor conhecer melhor seus estudantes, ajustar metodologias e selecionar estratégias adequadas aos diferentes estilos e necessidades de aprendizagem, elaborando atividades desafiadoras e motivadoras para estimular o engajamento e promover uma aprendizagem mais eficaz.

A possibilidade de refação das atividades avaliativas e a prática da autoavaliação contribuem para o desenvolvimento da reflexão e da autonomia dos alunos, para o acompanhamento do seu desempenho e progresso, além de promover a melhoria contínua da aprendizagem. Além disso, ensinar os alunos a se autoavaliarem com precisão amplia sua conscientização sobre os objetivos e as ações necessárias para alcançá-los (Black; Wiliam, 1998). Esse processo respeita os avanços individuais, reconhecendo os ritmos próprios de cada estudante e garantindo oportunidades de desenvolvimento contínuo e progresso significativo (Black; Wiliam, 1998; Stiggins, 2005).

No contexto do Ensino Médio Integrado, tais práticas assumem relevância ainda maior, considerando que os estudantes concluem a educação básica com uma formação técnica voltada à inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a reflexão sobre o próprio progresso e o desenvolvimento da autonomia tornam-se fundamentais, pois contribuem para que o estudante esteja mais preparado para lidar com desafios, tomar decisões e gerir sua aprendizagem. Assim, fortalece-se a autonomia e a responsabilidade pelo próprio processo formativo, em consonância com uma proposta educativa voltada à formação integral, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos.

Posto isso, a avaliação formativa fornece informações para aprimorar o ensino e orientar as etapas subsequentes do processo de aprendizagem (Wiliam, 2017; Stiggins, 2005; Quevedo-Camargo, 2024). Embora possuam propósitos distintos, a avaliação formativa e a avaliação somativa se complementam no acompanhamento da aprendizagem e na orientação das decisões pedagógicas. No que se refere à verificação do progresso dos alunos e à mensuração dos resultados alcançados, apresenta-se, a seguir, a avaliação somativa.

2.1.3 Avaliação Somativa

Também conhecida como avaliação da aprendizagem por alguns autores, como Earl (2013), a avaliação somativa tem como principal objetivo mensurar o conhecimento adquirido

pelos alunos ao final de um período específico ou ciclo de aprendizagem, como uma unidade didática, um bimestre, semestre ou curso (Brown; Abeywickrama, 2018; Earl, 2013). É importante destacar que a terminologia pode variar entre os estudiosos: enquanto autores como Earl (2013) e Schellekens *et al.* (2021) utilizam o termo “avaliação da aprendizagem” para se referir à avaliação somativa, outros, como Luckesi (2005, 2013), adotam uma perspectiva distinta, compreendendo a “avaliação da aprendizagem” como uma abordagem formativa.

Em inglês, esse tipo de avaliação é chamado de *summative*, cuja raiz *sum* significa "somar", frequentemente associada à soma de notas. Curiosamente, *sum* também é raiz da palavra *summarize* ("resumir"), o que reforça a ideia de que essa avaliação resume o que foi aprendido ao longo do percurso. De acordo com Earl (2013), a função da avaliação somativa é certificar a aprendizagem e reportar o desempenho dos alunos aos responsáveis, geralmente por meio de testes ou exames que abrangem o conteúdo estudado no período, com atribuição de notas para expressar os resultados. Segundo Brown e Abeywickrama (2018), a avaliação somativa resume o que o aluno aprendeu, analisando o progresso até aquele momento e verificando em que medida os objetivos foram alcançados. Com isso, torna-se possível identificar o que foi efetivamente assimilado pelos alunos ao longo do período.

A avaliação somativa possui tradicionalmente um caráter mais controlador e centralizador. Conforme Earl (2013), ela coloca o professor no centro do processo avaliativo, atribuindo-lhe a responsabilidade de definir os critérios de sucesso, elaborar, aplicar e corrigir as avaliações, além de relatar os resultados aos estudantes, às famílias e à equipe escolar. Nessa lógica, os dados obtidos frequentemente são utilizados de forma comparativa e classificatória, posicionando o aluno em relação aos demais. A autora alerta que o uso excessivo dessa abordagem pode limitar práticas mais centradas no processo de aprendizagem.

Diferentemente da avaliação formativa, que ocorre de maneira contínua com o objetivo de promover melhorias no processo de aprendizagem por meio de *feedback* frequente, a avaliação somativa tem como foco avaliar e sintetizar os resultados finais (Brown; Abeywickrama, 2018; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021; Wiliam, 2017). Segundo Earl (2013), o *feedback* nesse tipo de avaliação costuma se restringir a notas ou conceitos, sem necessariamente fornecer orientações que auxiliem o estudante a continuar progredindo. A autora acrescenta que, em geral, esse tipo de avaliação apenas indica quais alunos estão "indo bem" e quais estão "indo mal", sem especificar em quais áreas cada um precisa melhorar. Isso se deve ao fato de que, frequentemente, o conteúdo das provas não contempla adequadamente a diversidade de competências e saberes desenvolvidos, além de os critérios de pontuação tenderem a ser excessivamente simplificados. Entretanto, essa limitação geralmente não é

percebida como um problema, especialmente quando, muitas vezes na visão do professor, o principal objetivo da avaliação é comparar o desempenho dos estudantes entre si.

Diante disso, é necessário refletir sobre a real abrangência das notas atribuídas. Será que elas realmente refletem todo o desenvolvimento do estudante? Muitas vezes, dependendo de como são construídas, essas notas representam apenas uma fração do progresso do aluno em determinado momento. Embora frequentemente expressa em números ou menções, a avaliação somativa não se limita a isso. Sua principal função, conforme os autores anteriormente mencionados, é verificar se os objetivos educacionais foram alcançados, com base em critérios previamente estabelecidos. No entanto, por envolver julgamentos qualitativos complexos, tende a fornecer uma representação limitada do desempenho do estudante, seja por meio de números ou menções, ambas formas igualmente redutoras.

É provável que, pela “frieza” de apresentar os resultados apenas em forma de notas, especialmente pelo uso predominante da prova tradicional, essa abordagem de avaliação seja frequentemente percebido como prática “vilã” ou “punitiva”, capaz de gerar ansiedade ao estar associada à aprovação ou reprovação. Essas reações emocionais merecem atenção, pois diversos estudos na área de aprendizagem de línguas adicionais indicam que as emoções desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o engajamento dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula (Aragão; Paiva; Gomes Júnior, 2017; Brown; Abeywickrama, 2018; Larsen-Freeman, 2001; MacIntyre, 2002).

Ainda conforme esses estudos, emoções negativas, como vergonha e baixa autoestima, podem inibir a participação, gerar receio de exposição e limitar a interação em sala de aula. Por outro lado, emoções positivas, como autoconfiança, favorecem a interação, estimulam o engajamento e a motivação, e contribuem para o desenvolvimento das competências do estudante, resultando em melhor desempenho escolar.

Dessa forma, é possível aproximar a avaliação somativa de uma abordagem mais formativa, possivelmente diminuindo alguns desses sentimentos negativos. Para isso, é necessário que o processo inclua *feedback* eficaz e oportunidades de melhoria com base nos resultados obtidos. Nesse sentido, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), com base em Tagliante (2005), defendem que as notas devem ser acompanhadas de comentários qualitativos, que justifiquem a avaliação atribuída e ofereçam orientações pedagógicas concretas. Essa prática amplia o potencial pedagógico da avaliação somativa e contribui para desmistificar a ideia de que ela se resume à classificação dos estudantes.

Autores como Carless (2007), Harmer (2007), Stiggins (2005) e Wiliam (2017) defendem essa perspectiva, destacando que a avaliação somativa pode adquirir um caráter

formativo quando orientada intencionalmente para apoiar a aprendizagem, em vez de apenas classificá-la. Esses autores sugerem a aplicação de instrumentos como testes e provas com maior frequência, não apenas ao final de um ciclo, pois esses instrumentos podem identificar, com antecedência suficiente, conteúdos e habilidades ainda não consolidados pelos alunos, possibilitando ajustes pedagógicos oportunos. Além disso, a aplicação regular desses testes ao longo do semestre pode sinalizar quais estudantes não estão progredindo adequadamente e necessitam de apoios pedagógicos adicionais.

Essa sinalização pode surgir da análise dos resultados dos testes de progresso e desempenho. Conforme destaca Harmer (2007), é fundamental que os professores não apenas analisem esses resultados, que frequentemente possuem caráter somativo, mas também das demais atividades, oferecendo *feedback* significativo aos alunos. Essa prática, ainda segundo o autor, representa valiosas oportunidades de aprendizagem tanto para os docentes quanto para os estudantes, as quais seriam desperdiçadas caso os resultados fossem simplesmente lançados como notas e arquivados, em vez de serem utilizados como instrumentos para o desenvolvimento contínuo.

De forma semelhante, Carless (2007) destaca que, como a avaliação somativa costuma ocorrer apenas ao final do ciclo, o *feedback* possivelmente oferecido tende a ter pouco efeito formativo, pois chega tarde demais para promover mudanças significativas. Frequentemente, o *feedback* é entregue no último dia de aula, quando parte dos alunos já se ausentou e o semestre foi encerrado. Nesse sentido, a aplicação de avaliações mais frequentes ao longo do período favorece uma atuação pedagógica mais eficaz e alinhada às necessidades dos estudantes. Assim, mesmo instrumentos de natureza somativa podem contribuir significativamente para o sucesso dos alunos — com a possibilidade de serem usados com intencionalidade formativa (Carless, 2007; Stiggins, 2005; Wiliam, 2017).

Ainda assim, é importante considerar que os alunos também precisam aprender a lidar com essa abordagem de avaliação, uma vez que ela reflete aspectos centrais da sociedade contemporânea, especialmente no ensino médio, em que se preparam para exames seletivos como o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No contexto do IF Goiano – Campus Cristalina, por exemplo, os estudantes participam de processos seletivos internos para garantir vaga em visitas técnicas e passeios pedagógicos oferecidos pela instituição, além de, futuramente, poderem participar de programas de intercâmbio, bolsas de estudo e outras oportunidades que envolvem critérios classificatórios objetivos.

Vivemos em uma sociedade amplamente marcada por práticas avaliativas baseadas em critérios classificatórios e ranqueamentos, tanto em contextos acadêmicos quanto no mercado

de trabalho. Tais práticas estão presentes em situações cotidianas: ao utilizar aplicativos de transporte, por exemplo, avaliamos o desempenho do motorista ao final da corrida, e, com base nessas notas, podemos optar por aceitar ou recusar determinados profissionais. O mesmo ocorre ao escolher restaurantes com base em avaliações online. Esses exemplos demonstram que essa abordagem de avaliação é parte integrante da realidade social e profissional, sendo, portanto, legítimo e necessário preparar os alunos para enfrentá-lo de maneira consciente e equilibrada.

Logo, o instrumento prova, frequentemente utilizado na avaliação somativa e muitas vezes percebido como punitivo, não precisa assumir esse caráter. Quando bem planejada, pode se constituir como um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem, cumprindo a função de verificação do alcance dos objetivos educacionais (Earl, 2013). Ainda conforme Earl (2013), a avaliação somativa, entendida como avaliação da aprendizagem, é indispensável em determinados momentos do percurso educacional, sendo que o desafio está em conduzi-la de forma efetiva.

Ao considerar a dimensão emocional da avaliação somativa e adotar estratégias que promovam emoções positivas, o processo avaliativo pode potencializar o aprendizado. Enfrentar desafios e superar obstáculos gera sensação de sucesso e fortalece a autoimagem. Dessa forma, a experiência com avaliações somativas pode contribuir para desenvolver a capacidade de lidar com situações avaliativas, transformando ansiedade em motivação e energia positiva, o que permite enfrentar desafios com maior preparo e equilíbrio.

Em síntese, conforme os autores citados, a avaliação somativa, ou avaliação da aprendizagem, foca no resultado final, verificando o que os alunos aprenderam ao término de determinado ciclo. Seu propósito, segundo Wiliam (2017), é determinar se os objetivos educacionais foram atingidos. Ainda que seu papel seja relevante no contexto educacional, é igualmente necessário considerar o processo de aprendizagem como um todo, complementando-a com práticas formativas e diagnósticas. A combinação dessas práticas pode ajudar no desenvolvimento contínuo dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

Mudando o foco para uma perspectiva centrada na aprendizagem, abordarei, a seguir, a Avaliação Orientada para a Aprendizagem, segundo Carless (2007), destacando sua importância e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

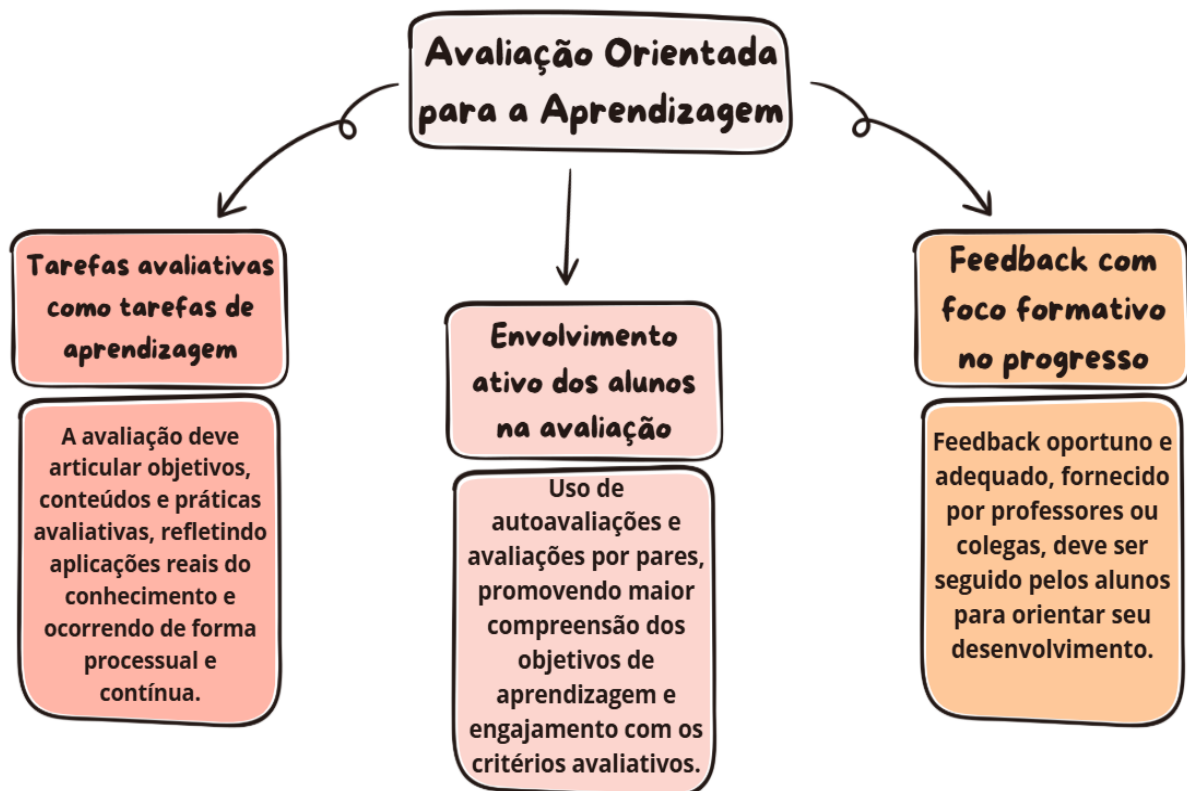
2.1.4 Avaliação Orientada para a Aprendizagem

Visando discutir formas de tornar a avaliação ainda mais efetiva na promoção da aprendizagem, Carless (2007) introduziu o conceito de Avaliação Orientada para a

Aprendizagem⁵ (doravante, LOA), com o intuito de reforçar os elementos formativos da avaliação e promover o desenvolvimento do aprendiz. Curiosamente, além das ações propostas estarem centradas na aprendizagem, o próprio nome em inglês evidencia essa prioridade: a palavra *learning* (aprendizagem) vem em primeiro lugar, simbolizando o foco principal da abordagem (Carless, 2007).

O autor destaca três princípios da LOA: (i) tarefas avaliativas como tarefas de aprendizagem, enfatizando que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino, e não ser um elemento separado; (ii) o envolvimento ativo dos alunos na avaliação, por meio de autoavaliações e avaliações por pares, promovendo maior compreensão dos objetivos de aprendizagem e engajamento com os critérios avaliativos; e (iii) *feedback* como *feedforward*, ou seja, o *feedback* com foco formativo no progresso do aluno, não apenas na revisão do que já foi feito. A figura abaixo apresenta um resumo dos princípios.

Figura 1 – Referencial para Avaliação Orientada para a Aprendizagem



Fonte: Autoria própria com base em Carless (2007).

⁵ Em inglês, *Learning-Oriented Assessment* (LOA).

A proposta também ressalta a necessidade de articular objetivos, conteúdos e formas de avaliação, de modo que reflitam usos reais do conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser processual, favorecendo a aprendizagem contínua e evitando a memorização momentânea decorrente de períodos de estudo intensivo voltados apenas para provas finais. Esse aspecto é especialmente relevante no contexto do Ensino Médio Integrado, cuja proposta formativa articula conhecimentos acadêmicos e demandas do mundo do trabalho, exigindo que o estudante não apenas memorize conteúdos, mas desenvolva compreensão e capacidade de aplicação prática. Portanto, o uso de tarefas autênticas e o alinhamento entre ensino, avaliação e prática social tornam-se fundamentais.

Nesse processo, destaca-se ainda o papel de práticas como a autoavaliação e a avaliação por pares, que ampliam a compreensão dos objetivos de aprendizagem e incentivam o engajamento com os critérios avaliativos. Essas ações pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes em relação às suas aprendizagens, tanto nos componentes curriculares do núcleo básico quanto do núcleo técnico, preparando-os para sua futura atuação no mundo do trabalho.

Por fim, a LOA pode ser aplicada tanto em atividades formativas quanto somativas, desde que estas estejam alinhadas ao princípio de que as tarefas avaliativas também promovem a aprendizagem. Esse alinhamento representa um dos pontos fortes da abordagem, que se baseia em uma concepção de avaliação centrada na aprendizagem, e não apenas na mensuração dos resultados. Além disso, o envolvimento ativo dos alunos desenvolve a habilidade de aprender a aprender, essencial em contextos de estudo autônomo. Nesse processo, o *feedback* desempenha papel fundamental, proporcionando aos estudantes consciência sobre o andamento do seu desempenho e indicando caminhos para seu aprimoramento.

2.1.5 *Feedback*

William (2017) destaca o *feedback*, fundamentado em dados de avaliação, como um dos três principais elementos da avaliação formativa, junto com a adaptação das estratégias de ensino e o envolvimento ativo do aluno como protagonista de sua aprendizagem. Brown e Abeywickrama (2018) complementam que a chave para o sucesso da avaliação formativa está na entrega de um *feedback* apropriado pelo professor e na sua internalização pelo aluno, assegurando o acompanhamento dos estudantes durante o desenvolvimento de suas competências e habilidades, além de garantir o contínuo crescimento e a continuidade da aprendizagem. O papel do professor não se limita a transmitir conteúdo; ele também deve

contribuir para a formação integral do aluno.

Carless (2007) também ressalta a importância do engajamento dos alunos com o *feedback* para aprimorar seu desempenho em trabalhos futuros, utilizando os termos *feedback* e *feedforward*. A palavra em inglês *feed* remete à ideia de alimentar, razão pela qual a devolutiva também é chamada de retroalimentação. O elemento *back* indica um olhar para o passado, ou seja, um retorno sobre o que já foi feito. No entanto, a retroalimentação não deve se limitar à revisão do desempenho passado, apontando apenas aspectos positivos e pontos de melhoria. A devolutiva deve, sobretudo, orientar o estudante para seu progresso futuro, assumindo um caráter formativo.

Conforme Carless (2007, p. 59):

... para que, *de fato*, a avaliação promova a aprendizagem, os estudantes precisam receber *feedback* adequado, que possam ser utilizados para orientar seu desenvolvimento futuro. O *feedback*, por si só, pode não ser suficiente para promover a aprendizagem, a menos que os alunos se envolvam com ele e ajam de acordo com suas orientações (Gibbs; Simpson, 2004). Por isso, oferecer *feedback* no momento certo e o incentivo ao engajamento dos estudantes com ele são de fato aspectos fundamentais. Embora se espere que o professor seja, na maioria das vezes, o responsável por fornecer o *feedback*, os colegas também podem ser utilizados de forma eficaz como provedores de *feedback* (Falchikov, 2001).⁶

Portanto, o *feedback* não precisa ser dado exclusivamente pelo professor, como geralmente se espera. Os próprios colegas de turma podem desempenhar um papel ativo nesse processo, oferecendo avaliações construtivas e contribuindo para o desenvolvimento mútuo (Falchikov, 2001). O *feedback* entre pares também pode melhorar a capacidade de autoavaliação dos estudantes, uma vez que os engaja de forma mais ativa com os critérios de avaliação e pode ajudá-los a desenvolver concepções de qualidade mais próximas às dos seus professores (Liu; Carless, 2006).

É fundamental, no entanto, que os alunos recebam orientação adequada sobre como fornecer *feedback* construtivo de forma eficaz aos colegas. Uma estratégia para promover esse engajamento com os critérios e desenvolver tais concepções de qualidade é a participação dos próprios estudantes na elaboração dos critérios avaliativos. Como discutem Liu e Carless (2006), com base em Orsmond, Merry e Reiling (2002), o envolvimento dos alunos na geração dos critérios, com o apoio do professor e o uso de exemplos, contribui para uma melhor compreensão dos padrões exigidos. Além de favorecer a aprendizagem de outro colega, esse

⁶ Todas as traduções são de minha responsabilidade, exceto quando indicado o contrário. No original, “*for assessment to promote learning, students need to receive appropriate feedback which they can use to feedforward’ into future work. Feedback in itself may not promote learning, unless students engage with it and act upon it (Gibbs; Simpson, 2004). Timeliness and promoting student engagement with feedback are thus key aspects. Although it is anticipated that the tutor would often provide feedback, peers can also be usefully deployed as givers of feedback (Falchikov, 2001)*”.

processo também desempenha um papel crucial na constituição do estudante como sujeito ativo de sua própria trajetória formativa.

No contexto do Ensino Médio Integrado, ressalta-se a importância de intervenções individuais quando necessárias, considerando que os estudantes ainda se encontram em processo de formação e, muitas vezes, necessitam de orientação quanto ao que e como estudar. Em diversos casos, esse apoio não está disponível no ambiente familiar, o que torna fundamental que a escola assuma esse papel, oferecendo orientações baseadas no desempenho dos alunos.

Ao abordar a avaliação formativa, é comum enfatizar apenas as adaptações que o professor deve realizar em sala de aula para aprimorar o ensino. No entanto, também é essencial adotar estratégias que influenciem o estudo individual fora da sala, especialmente no que se refere à organização, à realização de tarefas e ao desenvolvimento da autonomia. No Ensino Médio Integrado, em razão da jornada em tempo integral, os estudantes dispõem de pouco tempo para se dedicar aos estudos em casa, o que reforça a necessidade de um *feedback* individualizado e direcionado. Esse tipo de devolutiva possibilita uma comunicação mais direta e orientadora, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem.

Esse enfoque permite que professor e aluno elaborem juntos planos de ação que favoreçam o progresso do estudante, incentivando-o a assumir a responsabilidade por seus estudos e a participar ativamente do processo. Dessa forma, o professor contribui para o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão, da autonomia e do desenvolvimento pleno do aluno.

2.1.6 Planejamento da avaliação

A avaliação deve ser compreendida como um componente essencial e constitutivo do processo educacional, desempenhando um papel crucial no monitoramento do progresso e na promoção do desenvolvimento contínuo de alunos e professores (Black; Wiliam, 1998; Luckesi, 2005; 2011; 2013; Perrenoud, 1999; Wiliam, 2017). Quando planejada e implementada de forma cuidadosa e estratégica, pode assumir um papel central na consolidação de um ciclo de melhoria contínua, com potencial não apenas para beneficiar os estudantes, mas também para orientar e aprimorar as práticas pedagógicas.

Brown e Lee (2015) compreendem a avaliação como parte integrante do processo pedagógico, uma prática contínua e articulada ao planejamento das aulas, que também serve como meio para aferir a eficácia do ensino, e não como uma etapa isolada posterior ao processo

de ensino. Nessa mesma perspectiva, Quevedo-Camargo e Sousa (2022, p. 224) destacam a importância de compreender o "ato de avaliar como parte indissociável do planejamento da prática docente", especialmente no que diz respeito à reavaliação dos momentos de ensino para promover a aprendizagem ou para redefinir os objetivos de ensino.

A menção à reavaliação, em consonância com as ideias de Black e Wiliam (1998), Luckesi (2005, 2011, 2013), Perrenoud (1999), Wiliam (2017) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), sugere que, embora o planejamento seja fundamental, ele não deve ser encarado como um processo rígido ou engessado. Ao elaborar um plano para o semestre, por exemplo, ainda não se conhecem as especificidades dos estudantes, o que torna natural, e até desejável, que ajustes ocorram ao longo do percurso. A flexibilidade é, portanto, parte essencial do processo avaliativo, permitindo que, a partir de reflexões e devolutivas, sejam tomadas decisões pedagógicas que reorientem ou adaptem o planejamento inicial, com foco na promoção da aprendizagem.

Quevedo-Camargo (2021) mostra caminhos para que o processo avaliativo seja bem-sucedido, entre elas a organização prévia adequada e detalhada. Um plano de avaliação bem estruturado, com critérios e objetivos previamente compartilhados com os alunos, pode tornar-se um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos significativos e fortalecendo a parceria entre professor e estudante, atuando como uma ponte entre o ensino e a aprendizagem. Essa perspectiva está em consonância com as ideias defendidas por Luckesi (2005, 2011, 2013), conforme discutido anteriormente, ao compreender a avaliação como um instrumento formativo, dialógico e integrador.

As atividades avaliativas, portanto, exigem um planejamento meticuloso, de modo a garantir que os parâmetros estejam claros e bem definidos tanto para o avaliador quanto para o avaliado. A definição antecipada das rubricas, a descrição dos indicadores de desempenho e o formato das avaliações devem ser partes integrantes do processo de elaboração dos instrumentos avaliativos, sendo fundamental que todos os envolvidos estejam cientes desses aspectos (Brookhart, 2024; Quevedo-Camargo, 2021; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Stiggins, 1991).

No que se refere às atividades avaliativas, é importante utilizar instrumentos variados, de forma a atender às diferentes necessidades dos estudantes, que podem apresentar melhor desempenho em alguns formatos do que em outros. Brown e Lee (2015) destacam que, embora os testes sejam ferramentas valiosas, eles representam apenas uma parte do processo avaliativo, uma entre várias possibilidades de instrumentos e atividades, e não devem ser vistos como a única estratégia disponível para avaliar a aprendizagem. Ainda assim, constituem uma

estratégia válida e necessária, que não deve ser encarada de forma negativa, pois fazem parte da trajetória escolar dos estudantes, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

É relevante enfatizar a diferença entre avaliação e exames ou provas, que são apenas uma forma de instrumento avaliativo. Luckesi (2011) aborda essa distinção de forma semelhante a Brown e Lee (2015): a avaliação refere-se a um processo mais amplo de verificação do progresso da aprendizagem, enquanto os exames ou provas são apenas exemplos dentre os diversos instrumentos avaliativos, geralmente elaborados com critérios claros, utilizados para medir o conhecimento ou habilidade em determinado campo.

Ainda no que se refere ao planejamento das avaliações, é fundamental considerar alguns aspectos para garantir que elas cumpram efetivamente seus objetivos, como os princípios da avaliação, conforme discutidos por Brown e Lee (2015) e Brown e Abeywickrama (2018): praticabilidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo. Esses conceitos serão abordados com mais detalhes ao longo deste capítulo.

2.1.7 Princípios da avaliação

É importante planejar a avaliação de forma a garantir sua eficácia no cumprimento dos objetivos propostos. Para isso, é necessário considerar diversos fatores que podem influenciar a efetividade do instrumento. Vários autores discutem princípios que podem orientar a elaboração de instrumentos avaliativos mais consistentes, com resultados mais confiáveis e significativos. Nesse sentido, os princípios elencados por Brown e Lee (2015) e Brown e Abeywickrama (2018), segundo os próprios autores, representam uma síntese das recomendações de diversos especialistas sobre os aspectos prioritários na elaboração de avaliações de línguas. Considero que esses princípios constituem um referencial útil, aplicável também a outras disciplinas. São eles: praticabilidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo.

A praticabilidade envolve analisar a viabilidade da avaliação, considerando aspectos como a disponibilidade de recursos financeiros e tempo, a facilidade de administração da prova, e o processo de correção. É fundamental refletir sobre questões práticas, tais como: O que é necessário para elaborar a prova? Quantas cópias serão exigidas? São necessárias impressões coloridas? Quantas folhas serão utilizadas por aluno? O tempo previsto para a realização da prova é adequado ao período de aula? O espaço disponível é adequado para a proposta de avaliação? Serão necessários recursos midiáticos? Tanto a escola quanto os alunos dispõem desses recursos? Em caso de prova oral, é possível aplicá-la na presença dos outros alunos? O

que eles farão durante esse tempo? Se não for viável, onde eles esperarão? Além disso, se a prova incluir questões discursivas, haverá tempo suficiente para corrigi-las posteriormente?

No que diz respeito à correção, podem ocorrer flutuações que afetam a confiabilidade da avaliação. Se diferentes pessoas forem responsáveis pela correção, é fundamental calibrar os avaliadores para evitar divergências nos resultados. Quando o professor realiza a correção sozinho, como é comum, deve estar ciente de seus limites humanos. O cansaço após longas horas de correção pode comprometer tanto o desempenho quanto o julgamento. Outro aspecto a se considerar é o preconceito em relação a alunos de “alto desempenho” ou “baixo desempenho”; manter o máximo de imparcialidade possível é crucial para garantir a confiabilidade.

Outros fatores que afetam a estabilidade e confiabilidade incluem a consistência na administração da prova, problemas no ambiente de prova (como barulho, agitação dos alunos, ou fatores externos), e fatores emocionais dos agentes envolvidos (Brown; Lee, 2015). Para aumentar a confiabilidade, é fundamental elaborar atividades avaliativas com clareza, fornecer instruções bem elaboradas, definir rubricas e padronizar as condições de aplicação do instrumento avaliativo (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021). Além disso, a familiaridade dos alunos com o formato e o gênero avaliativo também é importante. Utilizar formatos já conhecidos pelos alunos em sala de aula pode ajudar a assegurar essa familiaridade.

Quanto à validade, esta se refere ao grau em que a avaliação realmente mede o que se propõe a medir, constituindo-se em um critério complexo e fundamental para assegurar a confiabilidade e a qualidade do processo avaliativo (Green, 2014; McCall, 1922). Esse conceito envolve considerar a coerência entre o construto e o ensino, o alinhamento entre a avaliação e o conteúdo trabalhado, a capacidade do instrumento de prever o desempenho futuro dos estudantes em relação ao construto avaliado, além do reconhecimento do instrumento como válido por todos os participantes do processo (Brown; Lee, 2015; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021).

Refletir sobre a validade implica também analisar a relação entre os resultados obtidos e a aplicação prática dos conhecimentos na vida real (Green, 2014), de modo que a avaliação represente efetivamente o uso desses saberes em contextos autênticos. Por exemplo, no ensino de línguas, se o objetivo é avaliar a habilidade de comunicação em situações de viagem, uma prova escrita objetiva pode não ser o instrumento mais adequado. O ensino deve ter contemplado vocabulário e expressões pertinentes a esse contexto, bem como práticas diversificadas de comunicação, como simulações de diálogos em aeroportos, hotéis, restaurantes e lojas, exercícios de compreensão auditiva com áudios ou vídeos autênticos,

dramatizações de situações cotidianas, e atividades interativas em grupo que exijam a troca de informações.

Portanto, faz-se necessário selecionar o instrumento avaliativo mais condizente com a situação proposta, o que nem sempre significa recorrer a uma prova tradicional. A atividade pode assumir diferentes formatos, como uma prova oral em duplas, uma apresentação para a turma ou até mesmo um vídeo gravado pelos alunos encenando a situação proposta. Trata-se de uma atividade avaliativa oral que simule uma situação real de viagem, permitindo antecipar o desempenho dos alunos em contextos comunicativos autênticos.

Green (2014, p.75) destaca ainda que a validade não depende apenas na qualidade das atividades avaliativas, mas também da “qualidade das *interpretações*” feitas a partir dos resultados: “uma atividade avaliativa só pode ser considerada válida para um propósito específico”⁷. De forma semelhante, Gronlund (1998, p. 226) define validade como “o grau em que as inferências feitas a partir dos resultados da avaliação são adequadas, relevantes e úteis para o objetivo da avaliação”⁸. Ou seja, os resultados devem fundamentar a decisão para a qual a atividade avaliativa foi planejada.

Retomando o exemplo anterior, se a atividade avaliou a competência comunicativa em viagens, os resultados obtidos indicam se o estudante está apto a se comunicar nesse tipo de situação. No entanto, utilizar esses mesmos resultados para selecionar um aluno para uma monitoria com bolsa seria inadequado, pois o desempenho comunicativo em viagens não necessariamente reflete o domínio de outros conteúdos exigidos para a função. Assim, a validade de critério refere-se à correspondência entre o uso dos resultados e o propósito original da avaliação.

Esse exemplo de atividade avaliativa contextualizada, ao reproduzir o uso genuíno da língua em situações reais de comunicação, está igualmente alinhado ao princípio da autenticidade. Considerar o uso autêntico da língua fora do ambiente escolar e os propósitos comunicativos baseia-se na concepção de língua como prática social (Hanks, 2008). Isso implica que a linguagem utilizada deve ser a mais natural possível, refletindo situações reais inseridas em contextos específicos que as pessoas encontram em suas vidas cotidianas (Brown; Lee, 2015; Quevedo-Camargo e Pinheiro, 2021). Além disso, ao elaborar uma prova escrita, por exemplo, é crucial que os temas sejam engajadores, ou seja, atraentes, agradáveis e até

⁷ No original: “*quality of the interpretations that users make of assessment results: an assessment can only be considered valid for a certain purpose.*”

⁸ No original: “*the extent to which inferences made from assessment results are appropriate, meaningful, and useful in terms of the purpose of the assessment.*”

divertidos, e que haja coerência temática e uma conexão lógica entre os itens, como em uma narrativa (Brown; Lee, 2015). Essas características não apenas reforçam a autenticidade da avaliação, mas também contribuem para a motivação e a participação ativa dos avaliados.

Essa motivação e participação ativa podem levar a uma maior dedicação e a um desempenho mais preciso e representativo, resultando em um efeito retroativo positivo. Bailey (1996) amplia essa noção ao destacar que a avaliação exerce impacto sobre o ensino, afetando não apenas os alunos, mas também os professores e as próprias práticas pedagógicas. Nessa mesma linha, Quevedo-Camargo (2014, p. 80) define o efeito retroativo como o "impacto, a influência ou as consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure uma situação de avaliação."

Instrumentos de avaliação podem direcionar o ensino e contribuir para a organização do trabalho pedagógico. No entanto, quando há um foco excessivo em "ensinar para a prova", o processo educativo pode ser comprometido, reduzindo-se à memorização mecânica e à repetição de formatos padronizados (Shohamy, 2001). Por isso, é fundamental priorizar a aprendizagem significativa, por meio de atividades avaliativas que valorizem o uso autêntico dos conteúdos, em vez da simples reprodução de regras e estruturas. Avaliações bem planejadas e alinhadas aos objetivos educacionais têm o potencial de promover uma aprendizagem mais eficaz, ao conectar as práticas de ensino com as expectativas de desempenho e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, Brown e Lee (2015) analisam os impactos da avaliação no ensino e na aprendizagem, tanto antes quanto após o processo avaliativo. Eles ressaltam a importância de fornecer *feedback* aos alunos sobre seu desempenho, visando aumentar sua motivação, autonomia e autoconfiança.

Quevedo-Camargo (2014, 2024g) analisa o efeito retroativo da avaliação, destacando seus impactos positivos, negativos ou neutros decorrentes da escolha dos instrumentos avaliativos. A autora explica que esse efeito ocorre porque a avaliação futura influencia o trabalho desenvolvido anteriormente. Como exemplo, destaca que, em função do ENEM, professores do ensino médio se veem obrigados não apenas a ensinar o conteúdo, mas também a preparar os estudantes para os gêneros textuais e os tipos de questões presentes nessas provas.

Ainda segundo a autora, uma manifestação negativa pode ser observada quando há um preparo excessivo voltado a um tipo específico de exame, o que pode resultar na simples memorização do conteúdo, em detrimento do desenvolvimento do raciocínio e da assimilação efetiva do conhecimento. Por outro lado, um desdobramento positivo manifesta-se quando há um alinhamento claro entre os objetivos de aprendizagem, os instrumentos avaliativos e os

critérios de avaliação.

Portanto, os impactos das atividades avaliativas devem resultar na promoção da aprendizagem. Essa perspectiva também é reforçada por Wiliam (2017, p. 50):

O dever do professor não é *apenas* de transmitir conhecimento, nem de facilitar a aprendizagem. É criar ambientes de aprendizagem eficazes para os alunos. As principais características desses ambientes são que eles promovem o engajamento dos alunos e permitem que professores, alunos e seus colegas garantam que a aprendizagem está avançando na direção desejada. A única maneira de fazer isso é por meio da avaliação. É por isso que a avaliação é, de fato, a ponte entre o ensino e a aprendizagem.⁹

Assim como o mundo e as pessoas têm evoluído, a visão sobre o papel do professor também tem passado por transformações. Embora a transmissão de conhecimento e a facilitação da aprendizagem continuem sendo aspectos importantes, conforme destacado por Wiliam (2017), o dever primordial do professor é criar condições que possibilitem uma aprendizagem efetiva. Ao seguir princípios bem fundamentados, as atividades avaliativas podem ganhar mais credibilidade e eficácia, contribuindo para um aprendizado mais significativo e para o estabelecimento de um ambiente educacional eficaz, produtivo e envolvente.

Com o objetivo de resumir os princípios da avaliação e propor perguntas para reflexão, apresento o quadro a seguir.

⁹ No original, "*The teacher's job is not to transmit knowledge, nor to facilitate learning. It is to engineer effective learning environments for the students. The key features of effective learning environments are that they create student engagement and allow teachers, learners, and their peers to ensure that the learning is proceeding in the intended direction. The only way we can do this is through assessment. That is why assessment is, indeed, the bridge between teaching and learning.*"

Quadro 1 – Princípios da Avaliação: explicação e perguntas para reflexão

Princípio	Explicação	Perguntas para reflexão
Praticabilidade	Refere-se à viabilidade de realizar a atividade avaliativa dentro das condições de tempo, espaço e recursos disponíveis.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Meus alunos terão tempo e condições adequadas para realizar a atividade avaliativa?</i> ➤ <i>O espaço e os recursos necessários (materiais, equipamentos, tecnologia) estão disponíveis e apropriados?</i> ➤ <i>A logística da atividade avaliativa é viável para todos os alunos?</i>
Confiabilidade	Refere-se à consistência e estabilidade dos resultados da atividade avaliativa, independentemente de circunstâncias externas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Os resultados da atividade avaliativa refletem de forma consistente o aprendizado do estudante, sem serem influenciados por fatores externos?</i> ➤ <i>O aluno conhece o gênero avaliativo e compreende claramente as instruções e formatos da atividade?</i> ➤ <i>A administração da atividade avaliativa é organizada, padronizada e adequada às condições do ambiente?</i>
Validade	Verifica se a atividade avaliativa realmente mede os conhecimentos ou habilidades pretendidas, está alinhada aos objetivos e conteúdo de ensino, representa situações reais de uso e assegura coerência entre a interpretação dos resultados e o propósito original da avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>A atividade realmente mede o que se propõe a medir, está alinhada aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos apresentados em aula?</i> ➤ <i>A atividade exige as habilidades, processos de raciocínio e competências desejadas, é suficiente para abranger o conteúdo trabalhado e permite prever o desempenho do estudante em contextos reais?</i> ➤ <i>Os participantes do processo (professores e estudantes) reconhecem a avaliação como válida e significativa?</i> ➤ <i>A avaliação permite prever o desempenho do estudante em contextos reais?</i> ➤ <i>Os resultados da avaliação estão sendo utilizados de forma coerente com o propósito para o qual a atividade foi planejada?</i>
Autenticidade	Verifica se a atividade avaliativa representa o uso genuíno do conhecimento em situações reais ou significativas para os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>A atividade avaliativa reflete o uso real do conteúdo aprendido?</i> ➤ <i>A atividade insere situações contextualizadas que os alunos podem encontrar em sua vida cotidiana ou prática profissional?</i> ➤ <i>A proposta permite que o aluno aplique conhecimentos de forma significativa e autêntica?</i>
Efeito Retroativo	O efeito retroativo considera o impacto da atividade avaliativa na aprendizagem e no engajamento dos alunos, nas práticas pedagógicas dos professores e na maneira como o conteúdo é ensinado e assimilado.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>A atividade avaliativa e o feedback gerado contribuem para a aprendizagem dos alunos, promovendo engajamento e motivação?</i> ➤ <i>A atividade está alinhada aos objetivos futuros e às demais atividades de ensino com critérios claros?</i> ➤ <i>Os alunos tiveram oportunidade de se preparar de forma adequada e significativa para a atividade ou prova?</i> ➤ <i>A atividade estimula reflexão, autoavaliação e planejamento de ações futuras pelos envolvidos no processo?</i>
<p>Observação: O termo <i>atividade avaliativa</i> refere-se a qualquer instrumento utilizado para verificar o progresso ou desempenho dos alunos, seja prova, trabalho, apresentação, projeto ou outra estratégia.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brown e Lee (2015), Brown e Abeywickrama (2018), Green (2014) e Quevedo-Camargo (2024c, 2024d, 2024e, 2024f, 2024g).

Ao seguir esses princípios, é fundamental questionar-se e refletir criticamente sobre o processo e os instrumentos de avaliação utilizados na prática docente para oferecer um ensino de qualidade aos alunos. À medida que o professor aprofunda sua compreensão sobre avaliação, fortalece seu letramento avaliativo e desenvolve a capacidade de analisar e aprimorar continuamente suas próprias práticas. Esses elementos são, portanto, essenciais para que o docente amplie seu conhecimento e aperfeiçoe suas estratégias avaliativas, tema que será explorado com maior detalhamento na seção seguinte.

2.2 Letramento em avaliação

O letramento em avaliação é uma área de estudo que tem ganhado relevância nas últimas décadas. O termo foi cunhado pelo professor Rick Stiggins em 1991. Conforme explicado por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), na obra *Assessment Literacy*, Stiggins expressa sua preocupação com a tendência estadunidense de valorizar excessivamente dados quantitativos e classificatórios como evidências de desempenho. Ele também questiona a validade desses dados e a capacidade dos professores de tomar decisões pedagógicas coerentes e eficazes corretas com base neles, considerando que tais decisões afetam diretamente a vida dos estudantes.

Esse conceito surge da necessidade de uma compreensão mais abrangente do campo da avaliação e de seu potencial, com objetivos que vão além da simples mensuração de habilidades básicas. O letramento em avaliação também visa promover mudanças ou adequações nos processos de ensino-aprendizagem e nas políticas educacionais (Stiggins, 1991).

Além do campo da avaliação, o termo “letramento” é utilizado em diferentes áreas, como a acadêmica, científica, digital, matemática e linguística. Mas, afinal, o que é letramento por si só? De forma originária, o conceito surgiu da necessidade de ampliar a compreensão sobre leitura e escrita, distinguindo o domínio técnico de ler e escrever da capacidade de utilizar essas habilidades de forma crítica, funcional e contextualizada nas diversas práticas sociais em que são exigidas (Soares, 1999; Kleiman, 2008).

Soares (1999) explica que o termo "letramento" ganhou popularidade em meados da década de 1980, sendo que Mary Kato é reconhecida por apresentar uma das primeiras ocorrências desse termo em seu livro de 1986. Posteriormente, Leda Verdiani Tfouni em 1988, também utilizou o conceito ao diferenciar alfabetização de letramento, consolidando-o como um termo técnico no léxico educacional.

Ao discutir a origem da palavra, derivada do inglês *literacy*, e realizar comparações entre as definições de alfabetização (e suas palavras derivadas) e letramento (e seus derivados),

Soares (1999) chega à conclusão que a diferença fundamental entre os dois conceitos é que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se **apropriou** da leitura e da escrita, incorporando as **práticas sociais** que as demandam” (Soares, 1999, p. 19, grifos meus). Essa diferenciação, como explica Soares (1999), tornou-se necessária porque, na sociedade atual, não basta saber ler e escrever; é preciso saber fazer uso dessas habilidades na realidade contemporânea, respondendo às exigências que a leitura e a escrita impõem no cotidiano.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 18-19) definem letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ser suficientemente letrado implica ter a capacidade de construir significados e usar signos para se comunicar em diversas **práticas sociais**, além de possuir uma **compreensão crítica e reflexiva**, utilizando a leitura e escrita de forma **eficiente** em diferentes situações do dia a dia (Soares, 1999; Kleiman, 2008).

Os multiletramentos, por sua vez, referem-se à disponibilidade e à representação de informações em diversas formas. Com a globalização e a sociedade tecnológica, a linguagem contemporânea incorpora **novas modalidades**, exigindo habilidades de compreensão e produção de informações adequadas (Rojo, 2012).

Portanto, é possível estabelecer um paralelo entre letramento e letramento em avaliação. O professor com baixo nível de letramento em avaliação pode ser considerado “alfabetizado”, ainda não letrado, ou seja, possui conhecimento apenas superficial sobre a temática, incluindo conceitos centrais, princípios teóricos, tipos de avaliação e instrumentos avaliativos, mas ainda não consegue aplicá-los de forma crítica ou contextualizada na prática docente. À medida que o professor amplia seu nível de letramento em avaliação, ele passa a se apropriar efetivamente da prática avaliativa, compreendendo não apenas os conceitos teóricos, mas também as funções sociais da avaliação, suas implicações éticas e pedagógicas, e a forma de articular diferentes instrumentos e estratégias para promover o aprendizado. Nesse estágio, torna-se capaz de interpretar e utilizar os resultados de maneira crítica e reflexiva, integrando-os às decisões pedagógicas e aos objetivos do ensino.

Seguindo o paralelo com os conceitos de letramento, pode-se afirmar que o professor mais letrado em avaliação desenvolve uma compreensão crítica sobre os processos avaliativos, empregando-os de forma eficiente em distintos momentos do processo de ensino-aprendizagem.

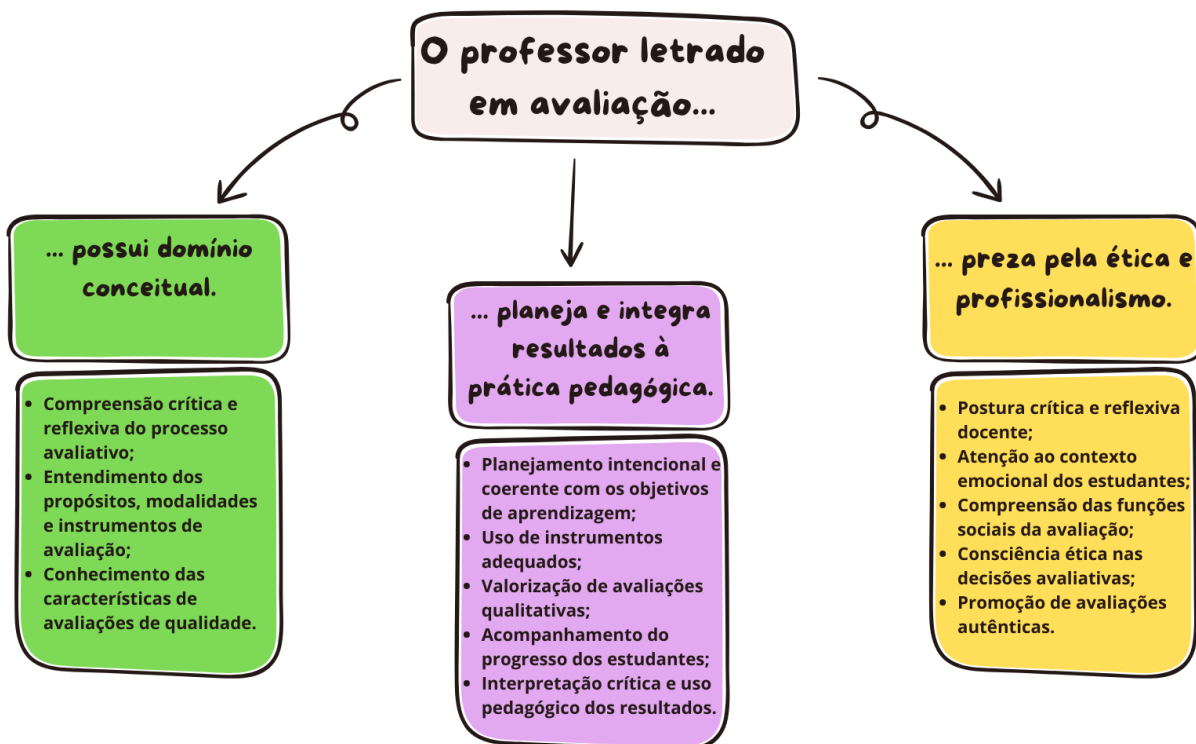
Ademais, com o avanço da tecnologia e da globalização, as práticas pedagógicas vêm se transformando e novas abordagens de avaliação têm sido introduzidas. Essas transformações

exigem dos professores habilidades específicas para elaborar, corrigir, compreender, refletir sobre e interpretar os dados avaliativos de forma adequada, além da capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas a partir dessas informações.

O letramento em avaliação, portanto, refere-se ao domínio especializado da avaliação, incluindo uma compreensão crítica e reflexiva sobre o processo avaliativo, seus propósitos, modalidades e o uso de instrumentos, bem como a capacidade de lidar com os resultados de maneira eficiente (Scaramucci, 2016; Pastore, 2023). Segundo Stiggins (1991), um professor letrado em avaliação compreende os objetivos da avaliação, conhece as características essenciais de avaliações de alta qualidade e sabe o que deve ser evitado em relação a práticas avaliativas ineficazes. Ele é capaz de selecionar e aplicar métodos adequados para coletar dados e medir o progresso dos alunos, priorizando avaliações qualitativas, específicas e transparentes. Esse conjunto de conhecimentos e habilidades é crucial para a condução eficaz da avaliação em sala de aula, sendo uma prioridade tanto em pesquisas quanto em políticas educacionais (Pastore, 2023).

A Figura 2, a seguir, apresenta uma síntese do conceito de letramento em avaliação docente, destacando seus principais eixos constitutivos.

Figura 2 – Síntese do conceito de letramento em avaliação docente.



Embora o professor desempenhe um papel central na avaliação, é fundamental que alunos e toda a comunidade escolar também desenvolvam uma compreensão clara da prática avaliativa (Stiggins, 1991). A percepção dos alunos sobre o progresso avaliado pelo professor, assim como o impacto dessa avaliação sobre eles, deve ser analisada tanto pelo avaliador quanto pelo avaliado, integrando-se ao processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o letramento em avaliação envolve diversos agentes. Ser letrado em avaliação não é uma responsabilidade exclusiva dos professores; é essencial que alunos e toda a comunidade escolar também estejam engajados, pois todos participam dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Cada indivíduo desempenha um papel específico, com suas respectivas funções e níveis de responsabilidade dentro desses processos.

Aconselha-se o letramento em avaliação por parte do aluno para que ele se aproprie dos parâmetros usados para análise da sua própria evolução linguística. Dessa forma, o educando estará mais envolvido em seu próprio processo de aprendizagem. Stiggins (1991) ainda defende que os alunos devem ser preparados para receber *feedback* dos seus professores de forma crítica, assim como ser capacitados para defenderem seus interesses ao longo do processo de avaliação. Os pais devem ser orientados para uma melhor compreensão dos resultados acadêmicos de seus filhos. A equipe escolar deve receber formação sobre os critérios de uma avaliação de alta qualidade. Por fim, como o processo avaliativo requer frequentes reformulações e ajustes, é primordial que os educadores se mostrem receptivos a revisões críticas de seus próprios métodos de avaliação.

No que tange ao ensino em uma determinada instituição escolar, torna-se interessante que os professores estejam alinhados dentro de uma mesma perspectiva avaliativa, considerando a diversidade dos instrumentos próprios de cada docente e as peculiaridades inerentes a cada grupo de estudantes. O letramento em avaliação pelo discente torna-se relevante para que ele saiba que está sendo avaliado de forma justa e transparente. Conforme Hamp-Lyons (2000, p. 30):

Os julgamentos dos alunos sobre seus próprios desempenhos são fortemente influenciados pelo grau de severidade ou leniência do professor em relação ao erro de forma geral e pelas metas de desempenho que os professores estabelecem para eles e aceitam deles. Portanto, os professores precisam ser qualitativamente padronizados para que os alunos tenham um melhor autoconhecimento, de modo que não sejam enganados pelo incentivo do professor para que se considerem mais bem-sucedidos do que são, ou pelas críticas do professor para que se considerem menos bem-sucedidos do que são.¹⁰

¹⁰ No original, “*Students' judgements of their own performances are heavily influenced by their teacher's degree of harshness or leniency toward error, and by the performance targets their teachers set for them and accept from them. Therefore, teachers need to be benchmarked so that students will have better self-knowledge, so that they will not be misled by their teacher's encouragement to view themselves as more successful than they are, or by*

Portanto, pode-se considerar que a avaliação funciona como um espelho para que os alunos tenham consciência e reflitam sobre seu próprio desempenho. No entanto, essa percepção pode ser significativamente influenciada pelo grau de rigor ou flexibilidade que o professor adota no processo de avaliação, o que pode resultar que o aluno tenha visões distorcidas ou equivocadas acerca de suas habilidades e progressos. Dessa forma, conforme defendido por Hamp-Lyons (2000), torna-se fundamental que os professores utilizem critérios de avaliação coerentes e justos, assegurando que os estudantes tenham uma visão mais realista e precisa do seu desenvolvimento.

Complementando essa perspectiva, a professora Gladys Quevedo-Camargo (2024b) recorre a uma fábula adaptada pela professora Clarilza Souza, apresentada em um vídeo intitulado *A rainha e o espelho*¹¹, disponível em seu canal no YouTube *Avaliação & Línguas*, para ressaltar a importância de tornar os propósitos da avaliação claros para todos os envolvidos. A narrativa, apresentada de forma bem-humorada, propõe uma reflexão crítica sobre o ato de avaliar. Nela, uma rainha — semelhante à do conto *Branca de Neve e os sete anões* — pergunta ao espelho mágico se é a mais bonita do reino. No entanto, a resposta do espelho é inesperada: ele afirma que, para responder, precisa saber por que e como ela deseja ser avaliada, quais critérios devem ser utilizados, quem será o responsável pela avaliação e qual é a finalidade dessa avaliação.

A fábula transmite a mensagem de que toda avaliação deve ter clareza de objetivos, critérios justos e métodos adequados. Traçando um paralelo com o espelho, pode-se dizer que a avaliação também deve funcionar como um espelho para os alunos, permitindo que reflitam sobre seu próprio progresso. Não é justo que o estudante tenha uma percepção equivocada de seu desenvolvimento devido a uma abordagem excessivamente leniente, nem que se sinta subestimado diante de uma rigidez desproporcional. O desafio, portanto, está em encontrar um equilíbrio justo entre exigência e apoio, favorecendo o crescimento real do aprendiz.

Nesse sentido, o conceito de letramento em avaliação (Stiggins, 1991; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018) pode oferecer diretrizes valiosas para a construção de práticas avaliativas mais equitativas e eficazes. Para evitar discrepâncias ou flutuações significativas nos critérios de avaliação, é fundamental que os professores de uma mesma instituição estejam alinhados em relação às concepções e aos conhecimentos sobre avaliação. Professores com maior nível de letramento em avaliação tendem a desenvolver uma capacidade crítica e

their teacher's criticisms to view themselves as less successful than they are."

¹¹ Quevedo-Camargo, Gladys. *A rainha e o espelho* ♦ *Avaliação & Línguas*. YouTube, 11 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZsNQpPujuk>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

reflexiva mais apurada, o que os habilita a tomar decisões fundamentadas, considerando tanto o contexto emocional dos estudantes quanto os objetivos de aprendizagem, promovendo, assim, avaliações mais autênticas e representativas da realidade dos alunos. Esses aspectos apontam para a importância de se investigar os conhecimentos docentes necessários sobre avaliação, tema que será abordado a seguir.

2.3 Conhecimentos docentes necessários sobre avaliação

À medida que os estudos sobre avaliação avançam, ampliam-se também as discussões acerca de sua relevância na trajetória educativa e de seu impacto social, tanto sobre os alunos quanto sobre a escola e a comunidade. Paralelamente, começam a surgir, ainda que de forma incipiente, pesquisas voltadas aos conhecimentos necessários aos professores no campo da avaliação. A maior parte dos estudos que identifiquei, após diversas buscas com diferentes palavras-chave, concentra-se na área de aprendizagem de línguas, sobretudo por meio do uso do termo *letramento em avaliação*.

A oferta de programas de letramento em avaliação foi uma das ações propostas por Stiggins (1991) para enfrentar a carência de conhecimentos sobre avaliação, identificada por ele no sistema escolar estadunidense. Essa lacuna continuou a ser investigada, posteriormente, por diversos pesquisadores ao redor do mundo. Os pesquisadores colombianos López e Bernal (2009) observaram que a formação em avaliação influencia diretamente as percepções dos professores sobre o tema. Segundo os autores, professores que recebem uma formação adequada nessa área tendem a desenvolver visões mais positivas em relação à avaliação, o que lhes permite selecionar ou elaborar procedimentos avaliativos mais apropriados a seus contextos e capazes de gerar informações relevantes para o percurso formativo discente.

No Brasil, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 239) sugerem, no âmbito da formação inicial de professores, a promoção de “minicursos, oficinas, palestras, cursos de extensão, ou quaisquer outras ações que façam com que o assunto seja levado aos estudantes de Letras para reflexão e discussão”. Para as docentes em serviço, as autoras enfatizam a necessidade de que “programas sistematizados sejam implementados, e que a natureza de tais programas esteja em total consonância com os contextos atendidos”. Dessa forma, ressalta-se a relevância da implementação de cursos de letramento em avaliação, concebidos de forma teoricamente fundamentada, com objetivos bem definidos, estrutura organizada, e que sejam adequados ao contexto em que docentes (e seus alunos) se inserem.

Moraes (2023), por sua vez, ressalta que, para a promoção do letramento em avaliação

docente, é essencial investigar as necessidades dos professores nesse campo, considerando sua formação prévia, ou mesmo a ausência dela, em avaliação. Nesse sentido, a realização de uma análise de necessidades constitui etapa imprescindível para o planejamento de cursos sistemáticos e contextualizados, capazes de atender às demandas reais dos docentes.

Contudo, diante da impossibilidade de coletar dados diretamente com os professores inseridos no contexto desta pesquisa, por meio de entrevistas ou procedimentos semelhantes, devido às limitações de tempo, optou-se pela análise de estudos prévios desenvolvidos no Brasil e no exterior. Esses estudos foram selecionadas a partir de dois eixos: indicações de professores e pesquisadores, no contexto das disciplinas do mestrado e do grupo de pesquisa GEP-LALIS, e buscas em bases acadêmicas, como o Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e repositório do IF Goiano. Priorizou-se a consulta a autores reconhecidos na área, bem como às referências citadas nas obras analisadas, assegurando maior abrangência e consistência ao corpus.

Entre as produções selecionadas, destacam-se investigações de caráter documental, voltadas à análise de currículos de cursos de licenciatura, com o objetivo de localizar possíveis lacunas na formação inicial em avaliação; assim como estudos empíricos que buscaram mapear, por diferentes procedimentos investigativos, as necessidades formativas de docentes no campo da avaliação.

Esses estudos são apresentados, a seguir, em dois subtópicos: análises de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de licenciatura e pesquisas empíricas com professores em formação e em exercício.

2.3.1 Estudos sobre PPCs em cursos de licenciatura

As pesquisas voltadas à análise de PPCs de cursos de licenciatura consideradas nesta investigação estão sintetizadas no quadro a seguir, organizada em ordem cronológica, das mais antigas às mais recentes. Na sequência, procede-se a uma descrição mais detalhada desses estudos, destacando os principais achados relacionados às lacunas identificadas na formação inicial no que se refere ao letramento em avaliação.

Quadro 2 – Pesquisas voltadas à análise de PPCs de cursos de licenciatura

Autor(es)	Título	Síntese
Quevedo-Camargo (2020)	Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil.	Estudo documental que examinou PPCs, currículos e ementas de Licenciaturas em Língua Estrangeira Moderna de universidades federais do Brasil, com foco na presença e no tratamento da temática da avaliação na formação inicial.
Fernandes, Souza e Fonseca (2022)	Letramento em avaliação para professores em formação inicial do Instituto Federal de Brasília – IFB.	Análise dos PPCs dos cursos de Licenciaturas do IFB, acompanhada de dados empíricos sobre a abordagem da avaliação na formação docente.
Andrade (2025)	Avaliação para quem? Letramento em avaliação na formação de professoras de PBSL e o compromisso ético com a justiça social de surdos, indígenas e quilombolas.	Investigação do PPC do curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da UnB, voltada a identificar como o letramento em avaliação é contemplado na estrutura curricular, especialmente em perspectivas relacionadas à inclusão.

Fonte: Autoria própria.

Quevedo-Camargo (2020) realizou uma análise documental dos PPCs disponíveis online das Licenciaturas em Língua Estrangeira Moderna (LEM), incluindo currículos e ementas de disciplinas de graduação e pós-graduação de 50 universidades federais brasileiras. A autora destacou, como um dos resultados mais preocupantes, que apenas 12% dos cursos de Licenciatura em LEM oferecem disciplinas específicas sobre avaliação na área, sendo o tema geralmente abordado em disciplinas de caráter mais amplo, o que limita a formação de conhecimentos necessários ao processo avaliativo para a atuação docente. A pesquisa evidenciou uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos professores, decorrente da ausência de disciplinas voltadas à avaliação nos cursos.

De forma complementar, Fernandes, Souza e Fonseca (2022) analisaram os PPCs dos cursos de Licenciatura dos dez campi do Instituto Federal de Brasília (IFB). O estudo revelou que apenas 25% dos campi apresentam em seus PPCs um componente curricular obrigatório voltado à avaliação. Além da análise documental, os autores aplicaram entrevistas e questionários abertos junto a professores em formação em alguns desses cursos, sendo que as demandas relativas às áreas em que necessitam aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação serão apresentadas na subseção seguinte.

Andrade (2025) investigou de que forma o letramento em avaliação de línguas está contemplado no curso de Letras – Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), da Universidade de Brasília (UnB), considerando a inclusão de grupos historicamente

minorizados. Ao analisar o PPC do referido curso, a autora constatou a ausência de disciplina específica voltada à avaliação na estrutura curricular.

Além disso, observou-se a carência de elementos concretos e detalhados relacionados à avaliação nos próprios PPCs: as ementas careciam de referências bibliográficas e de fundamentação teórica sobre conceitos e teorias que sustentassem a concepção de avaliação; verificou-se também a ausência de orientações práticas e de discussões sobre implicações éticas. Andrade (2025, p.113) identificou, assim, “uma lacuna formativa significativa” no que se refere à avaliação, especialmente no que diz respeito à inclusão.

Ademais, a autora concluiu que essa carência não se restringe a casos isolados, mas decorre da forma como os cursos de formação docente de diversas áreas no Brasil são concebidos e implementados, configurando um problema sistêmico que afeta todo o sistema de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. A relevância de sua análise para este estudo reside no fato de basear-se em um PPC recente, atualizado em 2022, o que evidencia que também docentes recém-formados necessitam de formação específica em avaliação. Almeja-se que, em um futuro próximo, os PPCs dos cursos de licenciatura em diferentes áreas sejam atualizados, acompanhando o avanço dos estudos nessa área.

2.3.2 Pesquisas empíricas com professores em formação e em exercício

Algumas das investigações desta subseção foram identificadas a partir do trabalho de Moraes (2023), que reuniu estudos com docentes, realizados por meio de diferentes instrumentos de coleta com o objetivo de mapear necessidades formativas relacionadas ao letramento em avaliação de línguas. Destacam-se, entre esses estudos, os de Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004), Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005), Montee *et al.* (2013), Vogt e Tsagari (2014) e Giraldo e Murcia (2018). Esses e os demais estudos utilizados neste trabalho estão sintetizados no quadro a seguir, organizado cronologicamente, seguido de uma descrição mais detalhada dos principais achados, especialmente no que se refere às lacunas da formação inicial em letramento em avaliação.

Quadro 3 – Pesquisas empíricas com professores em formação e em exercício

Autor(es)	Título	Síntese
Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004)	<i>European survey of language testing and assessment needs. Part 1.</i>	Primeira parte de um levantamento europeu sobre necessidades de letramento em avaliação de línguas; análise geral das respostas de questionários aplicados a professores.
Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005)	<i>European survey of language testing and assessment needs. Part 2: Regional findings.</i>	Segunda parte do mesmo levantamento europeu de Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004); categorização dos dados por região e elaboração de relatórios regionais mais detalhados.
Montee <i>et al.</i> (2013)	LCTL teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study.	Investigação com professores de LCTL nos EUA, envolvendo questionário pré-curso e análise das atividades de um programa de formação continuada em avaliação.
Vogt e Tzagari (2014)	<i>Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study.</i>	Estudo em larga escala com mais de 800 professores europeus de diferentes contextos educacionais, examinando sua formação e práticas relacionadas à avaliação.
Giraldo e Murcia (2018)	<i>Language assessment literacy for pre-service teachers: course expectations from different stakeholders.</i>	Pesquisa sobre a formação inicial de professores de inglês na Colômbia, com foco em um curso voltado ao desenvolvimento de competências em avaliação.
Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021)	Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações.	Análise da formação docente em avaliação no Ensino Fundamental brasileiro, baseada em questionários e observações de Conselhos de Classe.
Silva, Azêvedo e Azevedo (2022)	Avaliação da aprendizagem: uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica.	Levantamento com docentes do IFAC sobre formação inicial e continuada em avaliação, seguido do desenvolvimento e apresentação de um curso formativo.
Fernandes, Souza e Fonseca (2022)	Letramento em avaliação para professores em formação inicial do Instituto Federal de Brasília – IFB.	Estudo com licenciandos de Biologia e Matemática do Distrito Federal, utilizando questionários abertos para investigar percepções e experiências sobre avaliação.
Quevedo-Camargo e Sousa (2022)	Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo.	Microestudo com professores de um CIL, voltado à reflexão sobre o papel do letramento em avaliação e seu impacto nas práticas docentes.
Moraes (2023)	A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês.	Levantamento com professores formadores de universidades públicas do Paraná, integrando questionários, oficina online e artefatos de aprendizagem para mapear necessidades formativas em avaliação.
Fernandes (2025)	Literacidad en evaluación del profesorado de español como lengua adicional en Brasil: un análisis y una propuesta pedagógica.	Pesquisa-ação com professores de Espanhol como Língua Adicional no Brasil, envolvendo curso online e aplicação de questionários para avaliar mudanças no letramento em avaliação.

Fonte: Autoria própria.

Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004), seguidos pelos estudos de Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005), constituem investigações complementares, correspondendo, respectivamente, às partes 1 e 2 de um levantamento sobre as necessidades de letramento em avaliação em contextos de línguas (LAL) de professores de línguas na Europa. Com base nas respostas dos participantes aos questionários, Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004) elaboraram o relatório de resultados gerais (parte 1), enquanto Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005) categorizaram os dados por região e apresentaram um relatório detalhado com os resultados regionais (parte 2).

Os resultados revelaram que a maioria dos docentes não havia recebido formação formal em avaliação de línguas, adquirindo conhecimentos sobretudo por meio da prática, sem suporte teórico consistente. Os autores concluíram que há uma discrepância relevante entre as exigências reais da prática docente e a formação recebida, ressaltando a necessidade de iniciativas para ampliar o letramento em avaliação dos professores.

Em um contexto distinto, mas dialogando com essas conclusões, Montee *et al.* (2013) realizaram uma análise da participação de professores de línguas adicionais menos comuns (LCTL – *Less Commonly Taught Languages*) nos Estados Unidos em um curso de formação continuada desenvolvido para suprir suas necessidades de letramento em avaliação. Os autores aplicaram um questionário antes do início do curso, com o objetivo de identificar as necessidades dos participantes, e realizaram uma análise dos dados produzidos durante o curso para avaliar seu desenvolvimento e desempenho.

Segundo os autores, esses professores geralmente enfrentam desafios específicos relacionados à avaliação, uma vez que ensinam línguas com poucos recursos pedagógicos e atividades disponíveis. Wang (2009 *apud* Montee *et al.*, 2013) destaca que muitos professores de LCTL carecem de formação pedagógica formal, o que se assemelha ao perfil de alguns docentes do IF Goiano, especialmente aqueles que atuam na área técnica, conforme evidenciado nesta pesquisa.

Essa constatação também se articula com os resultados dos questionários aplicados nesse estudo, os quais indicaram que muitos docentes nunca haviam cursado uma disciplina de avaliação em nível universitário. Embora vários tivessem participado de ações de formação continuada, alguns relataram nunca ter recebido qualquer tipo de formação prévia em avaliação. Diante disso, foi identificada uma necessidade clara de iniciativas de letramento em avaliação voltadas a esse grupo de professores.

Retomando o cenário europeu, Vogt e Tzagari (2014) ampliaram esse panorama ao realizar um levantamento com mais de 800 professores de diferentes contextos educacionais.

Seus achados confirmaram a persistência das lacunas formativas identificadas em estudos anteriores. Os autores reforçam a importância da formação continuada, da clareza quanto aos propósitos da avaliação e do desenvolvimento de práticas de *feedback* mais eficazes.

Na sequência, Giraldo e Murcia (2018) investigaram um curso de formação inicial de professores de inglês na Colômbia, concluindo que os docentes necessitam de formação em compreensão geral de avaliação, fundamentos teóricos da avaliação e desenvolvimento de instrumentos avaliativos, entre outros aspectos. Os autores observaram que as necessidades docentes refletiam diretamente mudanças recentes no currículo nacional, voltadas à implementação do ensino bilíngue, e destacaram que o planejamento de programas formativos em avaliação deve necessariamente considerar o contexto de atuação dos professores.

No Brasil, Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021) analisaram a formação docente por meio de questionários aplicados a professores com formação em pedagogia ou em licenciaturas, atuantes no ensino fundamental, e de observações em Conselhos de Classe de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ademais, os autores salientam que estudos anteriores¹² utilizados como base para sua pesquisa, indicam que o tema continua sendo pouco abordado nos cursos de licenciatura. Seus resultados evidenciaram tanto a necessidade de formação continuada em avaliação da aprendizagem quanto um descompasso entre concepções e práticas avaliativas, especialmente no que se refere à definição de critérios e ao uso de instrumentos de avaliação.

Dando continuidade às investigações desenvolvidas no contexto brasileiro, destaca-se um estudo particularmente próximo ao foco desta pesquisa: Silva, Azêvedo e Azevedo (2022), realizado com docentes licenciados, bacharéis e tecnólogos do Instituto Federal do Acre (IFAC), atuantes no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional. A pesquisa consistiu em um levantamento sobre a formação inicial e continuada desses professores, realizado por meio de questionários que evidenciaram a avaliação como uma temática “problemática e carente de formações no Campus” (Silva, Azêvedo e Azevedo, 2022, p. 4). A partir das informações coletadas, foi desenvolvido um produto educacional materializado em um curso de formação continuada, posteriormente apresentado aos participantes para avaliação, também via questionários.

Os resultados de Silva, Azêvedo e Azevedo (2022) evidenciaram fragilidades na formação em avaliação, com predominância de concepções tradicionais, especialmente o uso excessivo da prova escrita. Ademais, a maioria dos participantes (87%) indicou a necessidade

¹² Os estudos anteriores mencionados por Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021) são: Gatti et al. (2010); Rojas (2007); Silva et al. (2016); Villas Boas e Soares (2016).

de iniciativas e políticas de formação no âmbito do Campus, destacando a importância de ampliar as oportunidades de formação continuada sobre avaliação. Os autores também recorrem a Imbernón (2010) ao destacar que a formação continuada não deve se basear em temáticas genéricas, mas sim priorizar a realidade cotidiana do contexto de atuação dos docentes. Esse enfoque possibilita o desenvolvimento de ações alinhadas às demandas contemporâneas da educação, considerando as especificidades da EPT, bem como os princípios de inclusão e transformação social.

Ainda no cenário brasileiro, no Distrito Federal, Fernandes, Souza e Fonseca (2022) ampliaram essa discussão ao realizarem uma análise documental e uma análise de conteúdo dos depoimentos de nove alunos dos cursos de Licenciatura em Biologia e Matemática, coletados por meio de questionários abertos. A investigação mostrou que muitos desses futuros professores ainda não haviam tido acesso a componentes curriculares específicos sobre avaliação durante a formação inicial e demonstraram interesse pela temática. As respostas dos participantes revelaram a percepção da necessidade de aprofundar conhecimentos sobre planejamento pedagógico, definição de objetivos avaliativos, critérios, diversidade de instrumentos e uso do *feedback*, evidenciando que essa lacuna formativa se manifesta já durante a licenciatura.

Na mesma região, Quevedo-Camargo e Sousa (2022) desenvolveram um microestudo envolvendo professores de um CIL. Entre os objetivos do estudo, destaca-se a reflexão acerca do papel do letramento em avaliação e dos benefícios que sua aplicação pode trazer tanto para os docentes quanto para os contextos em que atuam. Os resultados evidenciaram, mais uma vez, uma lacuna na formação acadêmica inicial, reforçando a necessidade de programas de formação continuada que possibilitem aos professores lidar com os processos de avaliação de forma crítica, reflexiva e alinhada às demandas reais da sala de aula.

Além disso, estudo revelou a receptividade dos docentes à participação em cursos de formação em avaliação, reconhecendo seu potencial de qualificação profissional e de aprimoramento das práticas avaliativas. Esse achado se mostra relevante para esta pesquisa, pois sinaliza uma predisposição favorável do corpo docente a propostas formativas semelhantes no contexto do IF Goiano. Assim, as demandas identificadas nos estudos apresentados nesta subseção, em consonância com o contexto investigado, serão aprofundadas no capítulo de análise de dados a seguir.

Ainda no campo da formação de professores de línguas, Moraes (2023) contribuiu de maneira expressiva ao sistematizar estudos sobre necessidades formativas em letramento em avaliação de línguas e ao realizar seu próprio levantamento com um grupo de 15 professores

formadores de sete universidades públicas do Paraná. A coleta de dados incluiu questionários de levantamento de necessidades, gravações transcritas de uma oficina online de 20 horas, artefatos de aprendizagem (como análises de documentos, memes e imagens autorreflexivas) e questionários de autoavaliação e avaliação da própria oficina. Os resultados obtidos confirmaram a necessidade de uma formação específica em avaliação, alinhada às demandas concretas dos docentes.

Mais recentemente, Fernandes (2025) realizou uma pesquisa-ação com professores de Espanhol como Língua Adicional no Brasil. A autora justificou seu estudo com base em pesquisas anteriores, como Quevedo-Camargo (2020), destacando três aspectos principais: a escassez de componentes curriculares específicos sobre avaliação nos cursos de formação inicial de professores de línguas no Brasil; a resistência de alguns docentes em adotar novas perspectivas avaliativas; e a insuficiência de estímulos à formação continuada.

Os participantes realizaram um curso online, e a autora aplicou questionários antes e depois da formação, com o objetivo de avaliar o letramento em avaliação (LEL) dos professores. Os resultados indicaram que o curso promoveu avanços significativos tanto no conhecimento teórico quanto na prática avaliativa dos participantes, fortalecendo suas competências e incentivando a reflexão crítica sobre avaliação.

Em conjunto, esses achados evidenciam, de forma robusta e consistente, um problema recorrente e ainda não solucionado ao longo dos anos: a insuficiência de formação docente na área de avaliação. Embora tenham sido identificadas pesquisas realizadas em diferentes contextos, no Brasil e no exterior, constatou-se a existência de apenas um estudo voltado ao letramento em avaliação docente no contexto do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal (Silva, Azêvedo e Azevedo, 2022), no qual atuam tanto professores licenciados quanto não licenciados.

A insuficiência de estudos nessa área limita a compreensão das demandas das práticas avaliativas, bem como dos desafios e das necessidades formativas dos docentes que atuam tanto na educação básica quanto na formação profissional no Ensino Médio Integrado. A ausência de dados mais aprofundados sobre esse contexto compromete a formulação de políticas de formação continuada mais adequadas, tornando-as inexistentes ou potencialmente restritas e fragilizadas diante das exigências dessa modalidade de ensino.

Tal constatação reforça a urgência de programas e cursos que promovam o desenvolvimento e ampliação do letramento em avaliação, especialmente em contextos educacionais como o do IF Goiano.

2.4 Considerações sobre o capítulo

Ao refletir sobre a fundamentação teórica apresentada em relação à avaliação, torna-se essencial considerar o papel do professor nesse contexto. A concepção inicial deste projeto nasceu, em parte, dessa reflexão, e, após uma extensa investigação, acredito ser crucial fazer uma pausa para examinar como os diferentes conceitos se interligam e se solidificam, antes de avançar.

Muitas vezes, falamos e refletimos tanto sobre o papel do professor em sala de aula, em estratégias para transmitir o conhecimento de maneira eficiente e promover a aprendizagem, que corremos o risco de negligenciar ou não dar a devida atenção à verificação do progresso dos alunos, ou seja, certificar-se que o aprendizado está realmente seguindo na direção esperada. Se o nosso objetivo é alcançar a aprendizagem do aluno por meio do ensino, é fundamental reconhecer e valorizar essa "ponte" que conecta esses dois elementos: a avaliação.

A avaliação, portanto, é um processo contínuo e construtivo, indispensável para verificar a aprendizagem e aprimorar o ensino (Brown; Lee, 2015; Luckesi, 2005; Pedder; James, 2012; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022). É necessário estabelecer parâmetros claros e objetivos para reduzir a subjetividade e promover uma avaliação justa e eficaz (Brown; Abeywickrama, 2018; Hamp-Lyons, 2000). A avaliação realizada ao longo do processo, por meio da avaliação formativa, fornece dados importantes para ajustes estratégicos que possam ser necessários a fim de alcançar os objetivos; já a avaliação que verifica o alcance dos objetivos, a avaliação somativa, ocorre ao final de um ciclo (Brown; Abeywickrama, 2018; Wiliam, 2017). O uso de uma não exclui a outra, pois ambas se complementam para garantir um processo avaliativo holístico. De qualquer forma, é essencial identificar onde os aprendizes se encontram, por meio de uma avaliação diagnóstica como ponto de partida, definir os objetivos como ponto de chegada e traçar estratégias para alcançá-los ao longo do processo.

Para ilustrar, imagine que você é o motorista em uma viagem de Brasília (ponto de partida) a Caldas Novas (ponto de chegada), que leva cerca de quatro horas. Ao final do trajeto, você verifica se chegou ao destino desejado. Esse momento de verificação final representa a avaliação somativa, necessária para confirmar se o objetivo foi alcançado.

No entanto, não é prudente esperar apenas o fim da viagem para descobrir se você seguiu a rota correta — há o risco de ter tomado o caminho errado. Por isso, ao longo do percurso, é essencial utilizar recursos como placas de sinalização, mapas ou GPS. Essas ferramentas permitem verificações constantes, possibilitando ajustes na rota sempre que

necessário, garantindo que você chegue ao destino final e que a viagem seja bem-sucedida.

Da mesma forma, a avaliação formativa funciona como esse sistema de navegação: ela acompanha o processo, fornece *feedback* contínuo e, por meio de estratégias adequadas, contribui para que o aluno avance na direção correta, aumentando as chances de alcançar os objetivos de aprendizagem com sucesso.

Ambas as formas de avaliação são importantes em momentos distintos, e o equilíbrio entre elas é crucial. Esse equilíbrio pode ser a chave para desmistificar a avaliação como vilã do processo de ensino e aprendizagem. A verificação da aprendizagem é necessária, mas não precisa ser necessariamente vinculada à mensuração de sucesso por meio de ranqueamento, aprovação ou reprovação. Repetir uma etapa pode ser necessário e pode ser evidenciado pela avaliação ao final do ciclo. No entanto, antes de chegar a esse ponto, a avaliação formativa pode desempenhar um papel crucial ao fornecer evidências da necessidade de intervenções durante o ciclo de aprendizagem.

Além disso, é essencial considerar o letramento em avaliação, que envolve uma compreensão crítica e reflexiva dos processos avaliativos e a habilidade de utilizar os resultados de maneira eficiente (Scaramucci, 2016; Pastore, 2023). Esse conceito se aplica não apenas aos professores, mas também aos alunos, que devem ser agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, e à comunidade escolar, promovendo um entendimento coletivo que favoreça práticas avaliativas mais coerentes, justas, transparentes e eficazes (Stiggins, 1991). O letramento em avaliação capacita todos os envolvidos no processo educativo a entender e aplicar os instrumentos avaliativos de forma eficiente, promovendo, ao mesmo tempo, uma padronização qualitativa entre os professores, o que contribui para a consistência e equidade das práticas avaliativas.

Ao integrar esses conceitos na prática avaliativa, acredito que podemos encontrar maneiras mais eficazes de promover o desenvolvimento dos alunos e de suas competências comunicativas em língua inglesa. Ao buscar aprimorar o processo avaliativo, fortalecemos a eficácia dessa "ponte" entre o ensino e a aprendizagem, garantindo que o progresso dos alunos seja acompanhado de forma contínua e permitindo os ajustes e intervenções pedagógicas necessários. Isso possibilita, além do alcance dos objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e do engajamento dos alunos em seu próprio processo formativo.

Em resumo, nesta seção, apresentei alguns fundamentos teóricos sobre avaliação, letramento em avaliação e conhecimentos docentes necessários sobre avaliação que embasaram o trabalho metodológico desta pesquisa. Na próxima seção, abordarei a

metodologia do estudo, detalhando a abordagem, o método, os procedimentos e o contexto relacionados à pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento (Gil, 2008, p. 8).

À luz da perspectiva de Leffa (2001), que distingue o texto literário do texto científico, observa-se que, no primeiro, o autor não explicita o esforço empregado na escrita; o texto deve ser tão fluido e leve que transmite a impressão de ter sido produzido apenas por inspiração. Não é incomum, portanto, atribuir a determinados escritores um “dom para escrever”. A qualidade estética do texto literário é tamanha que o trabalho subjacente não se torna visível.

O texto científico, ao contrário, deve evidenciar esse esforço como condição de sua validação. Essa explicitação é necessária porque, embora contenha interpretações do pesquisador, sua construção se ancora em dados e fontes confiáveis, sustentados por um processo investigativo rigoroso. Para Leffa (2001), o texto científico se qualifica justamente por essa amostra de esforço, ou de “transpiração”, do autor.

Partindo dessa premissa, este capítulo apresenta o percurso investigativo que fundamenta a pesquisa. São detalhados os aspectos metodológicos que situam o estudo no âmbito acadêmico, incluindo o caminho percorrido para a definição dos objetivos, os objetivos da pesquisa, a natureza e o tipo de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como o contexto em que a investigação foi desenvolvida.

3.1 O caminho percorrido para a definição dos objetivos

Minha trajetória e as indagações que me levaram a pesquisar sobre avaliação foram apresentadas na introdução; por isso, não as retomarei aqui. Essa trajetória confirma meu desejo não apenas de estudar a avaliação, com vistas a ampliar meus horizontes e implementar um sistema avaliativo mais justo e eficaz na minha prática docente, mas também de compartilhar esse conhecimento, possibilitando que outros professores tenham acesso a oportunidades de aprimoramento nessa área.

Ao ingressar no mestrado, colegas mais experientes alertaram-me de que o pré-projeto passaria por alterações ao longo do curso. Inicialmente, duvidei, pois estava convicta do tema que desejava investigar. Contudo, mudanças no trabalho e na residência tornaram inevitáveis

alguns ajustes no projeto. Além disso, o contato com novas disciplinas e a participação no grupo de estudos GEP-LALIS ampliaram meus horizontes. Embora desejasse incorporar todos esses aprendizados à pesquisa, as orientações recebidas ressaltaram a importância de delimitar o objeto de estudo, a fim de evitar um escopo excessivamente amplo e garantir a viabilidade da pesquisa dentro do prazo do mestrado.

A proposta inicial da pesquisa consistia em realizar um levantamento bibliográfico sobre teorias e práticas relacionadas à avaliação oral em língua adicional (inglês) e investigar o letramento em avaliação de línguas. Pretendia-se analisar as concepções de avaliação presentes nos documentos norteadores do ensino de línguas dos Centros de Línguas do Distrito Federal e realizar um levantamento de necessidades por meio de questionários aplicados aos professores, com o objetivo de identificar seus conhecimentos e demandas em relação ao Letramento em Avaliação de Línguas (LAL). Complementarmente, buscava-se propor um curso de letramento em avaliação destinado aos colegas do Centro de Línguas em que eu atuava, oferecendo maior suporte a professores que, por vezes, relatavam insegurança diante dessa tarefa. Após diversas alterações no projeto, a proposta manteve-se essencialmente a mesma, embora o contexto em que seria desenvolvida tenha mudado significativamente.

Diante das mudanças profissionais, pessoais e dos prazos do mestrado, foi necessário ajustar o projeto para concluí-lo em 24 meses. Mantive o foco no letramento em avaliação, direcionando-o aos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, muitos sem formação específica na área. Em razão da limitação temporal, optei por um levantamento de estudos sobre necessidades formativas de professores no campo da avaliação, em vez de aplicar questionários.

Assim, embora a proposta atual contemple um curso de formação para professores de diferentes áreas, esta pesquisa apoia-se nos conhecimentos construídos sobre avaliação de línguas. Essa área, frequentemente considerada subjetiva, especialmente em relação às produções oral e escrita, demanda o uso de critérios específicos que contribuam para reduzir a subjetividade e aumentar a confiabilidade dos resultados. Por essas características, professores da área de línguas tendem a adotar uma perspectiva mais prática, enquanto, em outras áreas, predominam abordagens teóricas ou filosóficas. Essa visão permite um olhar pragmático sobre a avaliação, articulando teoria e prática, especialmente no âmbito do letramento em avaliação, tema amplamente investigado nos últimos anos.

Para maior clareza, na subseção seguinte apresento os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

3.2 Panorama da pesquisa

O objetivo geral que guiou esta pesquisa foi **propor a estrutura de um curso de formação continuada para a promoção do letramento em avaliação destinado aos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, que atuam no Ensino Médio Integrado**. Nesse sentido, a pergunta geral que orientou o percurso investigativo foi: *Quais elementos devem compor a estrutura de um curso de formação continuada voltado à promoção do letramento em avaliação para os docentes do IF Goiano – Campus Cristalina que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico?*

Para responder a essa questão, tornou-se necessário avançar por etapas, sendo definidas as seguintes perguntas de pesquisa, elaboradas a partir dos objetivos específicos. Com o intuito de oferecer ao leitor uma visão panorâmica, apresento no quadro a seguir o objetivo geral, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa.

Quadro 4 – Panorama da pesquisa

Objetivo geral	Pergunta geral de pesquisa
Propor a estrutura de um curso de formação continuada para a promoção do letramento em avaliação destinado aos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina, que atuam no Ensino Médio Integrado.	<i>Quais elementos devem compor a estrutura de um curso de formação continuada voltado à promoção do letramento em avaliação para os docentes do IF Goiano – Campus Cristalina que atuam no Ensino Médio Integrado?</i>
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa
Descrever teorias e práticas relacionadas à avaliação no contexto da pesquisa.	<i>Quais são as principais teorias e práticas de avaliação discutidas na literatura especializada que podem embasar esta pesquisa?</i>
Realizar um levantamento das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação a partir de estudos anteriores.	<i>Quais necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação são evidenciadas em pesquisas nacionais e internacionais já realizadas?</i>
Caracterizar a formação acadêmica e o perfil profissional dos docentes vinculados ao IF Goiano – Campus Cristalina.	<i>Quais são as características da formação acadêmica e do perfil profissional dos docentes vinculados ao IF Goiano – Campus Cristalina?</i>
Identificar as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais federais e institucionais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina.	<i>Quais concepções de avaliação estão expressas nos documentos oficiais federais e institucionais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina?</i>
Articular os fundamentos teóricos, as análises das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação e as análises documentais para a elaboração da proposta do curso.	<i>De que maneira os fundamentos teóricos, o diagnóstico das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação e as análises documentais podem subsidiar a elaboração da proposta de um curso de formação continuada voltado ao letramento em avaliação no contexto investigado?</i>

Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, concluída a exposição dos objetivos e das perguntas de pesquisa, a próxima seção descreve a classificação da pesquisa.

3.3 Natureza e tipo de pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, um processo dinâmico e interativo no qual a construção do conhecimento ocorre a partir do contato constante entre o pesquisador e o objeto de estudo (Braun; Clarke, 2013; González Rey, 2005), de modo que o pesquisador atribui significados aos fenômenos a partir de sua interpretação (Chizzotti, 2006). Dessa forma, a experiência acadêmica e profissional desta pesquisadora desempenha um papel central na compreensão dos significados e interpretações dos dados (Flick, 2009), uma vez que possibilita atribuir sentido às informações coletadas, estabelecer conexões com as múltiplas realidades do contexto investigado e revisar continuamente as interpretações sempre que necessário.

Trata-se de um estudo de caso qualitativo e aplicado, com caráter exploratório e propositivo, que investiga a formação continuada em letramento em avaliação para professores do IF Goiano – Campus Cristalina, a partir da análise de documentos oficiais, projetos pedagógicos e tendências em cursos similares, visando propor um modelo inicial de curso adaptado ao contexto investigado.

Chizzotti (2006, p. 136) define o estudo de caso como “uma busca intensiva de dados de uma situação particular”, com o objetivo de compreendê-la em sua totalidade, descrevê-la detalhadamente, analisar os resultados das ações, compartilhar essa compreensão e subsidiar a tomada de decisões. Nesta pesquisa, o caso estudado é a proposição da estrutura de um curso de formação continuada para a promoção do letramento em avaliação, destinado a professores(as) do IF Goiano – Campus Cristalina, atuantes no Ensino Médio Integrado. Para isso, foi realizada uma análise aprofundada do contexto, na qual se examinou:

- a formação acadêmica e o perfil profissional dos docentes vinculados ao IF Goiano;
- documentos oficiais nacionais que norteiam o trabalho com avaliação no Ensino Médio Integrado: LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018) e Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021);
- documentos oficiais institucionais: Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (Instituto Federal Goiano, 2020) e os PPCs dos cursos de Ensino

Médio Integrado ofertados pelo IF Goiano – Campus Cristalina (Instituto Federal Goiano, 2023a, 2023b, 2023c);

- estudos prévios sobre necessidades docentes e tendências de cursos similares.

Por não envolver dados numéricos passíveis de análises mais objetivas, a revisão bibliográfica e documental realizada dentro do campo de estudo da avaliação consistiu em textos que exigiam conhecimento especializado e experiência em educação para serem compreendidos e interpretados adequadamente. Inserida no contexto estudado, a pesquisadora pôde compreender e interpretar os textos de forma crítica, revisitando continuamente suas interpretações para apresentá-las de maneira clara, consistente e fundamentada, sustentando a proposta do curso de formação continuada em letramento em avaliação.

A pesquisa aplicada “tem por objetivo gerar novos conhecimentos”, visando resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias (Paiva, 2019, p. 11). No caso desta investigação, busca-se produzir conhecimento útil e aplicável ao contexto estudado, ao buscar reduzir a lacuna existente na formação docente em letramento em avaliação, por meio da proposição de um curso inovador que gera novos conhecimentos e contribui para a formação continuada dos professores.

Gonsalves (2003, p. 65) define a pesquisa exploratória como “aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno que é pouco explorado.” A presente pesquisa possui caráter exploratório, por realizar um levantamento teórico destinado a subsidiar a promoção do letramento em avaliação dos docentes, sendo o fenômeno central investigado. Possui, ainda, caráter descritivo, ao realizar o levantamento das necessidades de conhecimento docente e a identificação de tendências em cursos de letramento em avaliação. Por fim, apresenta caráter propositivo, ao articular fundamentos teóricos e análises documentais para propor um modelo inicial de curso, cuja estruturação didática tem como objetivo “oferecer uma visão panorâmica”, ampliando o conhecimento dos participantes sobre o tema da avaliação.

Segundo González Rey (2005, p. 7), "o processo de construção do conhecimento encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo." Este processo contínuo reflete a interação ativa entre o pesquisador e o objeto de estudo, sendo conduzido por métodos flexíveis e exploratórios, como a pesquisa bibliográfica e a análise documental, que permitem uma compreensão profunda e abrangente do tema.

A troca de significados resultante dessa interação exige que o pesquisador assuma a responsabilidade de interpretar e gerar novas compreensões que contribuem para o avanço do conhecimento na área. Ao investigar teorias e práticas relacionadas à avaliação e confrontá-las com dados empíricos, surgem novas construções e significados que podem ser aplicados, particularmente na implementação do curso para os professores. Dessa forma, o conhecimento é gerado de forma contínua e permanente, refletindo a interação entre teoria, prática e reflexão, conforme destacado por González Rey (2005) e Braun e Clarke (2013). A constante interação entre os dados produzidos, o pesquisador e a prática pedagógica constitui um elemento essencial para a evolução do campo de estudo e suas aplicações educacionais. Sendo assim, o método interpretativista emerge como um instrumento fundamental para a perspectiva do pesquisador, tema abordado na subseção a seguir.

3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nesta subseção, apresentam-se os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, realizou-se a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de construir o embasamento teórico do estudo. Em seguida, procedeu-se à análise documental, voltada à compreensão do contexto institucional e à identificação das diretrizes e concepções de avaliação expressas nos documentos oficiais.

Para o tratamento e a interpretação dos dados, adotou-se o método interpretativista, articulado à análise temática, os quais orientaram a apreciação crítica das informações obtidas tanto na pesquisa bibliográfica quanto na análise documental. Essa articulação metodológica possibilitou não apenas a descrição e a análise do fenômeno investigado, mas também o aprofundamento de sua compreensão, subsidiando a proposição de um modelo de curso de formação continuada alinhado à realidade institucional e às necessidades dos docentes.

3.4.1 Pesquisa bibliográfica

Partindo do princípio que buscar suporte na bibliografia é essencial para o embasamento científico de uma pesquisa, a presente pesquisa adota a revisão bibliográfica como um dos métodos de coleta de dados. Essa abordagem se baseia em materiais já

publicados que foram analisados e interpretados por diversos autores e pesquisadores, permitindo o aprofundamento do conhecimento e a construção de bases teóricas sólidas (Prodanov; Freitas, 2013). Trata-se, portanto, de um procedimento fundamental para contextualizar o estudo, fundamentar as discussões e evidenciar o conhecimento já produzido sobre os temas de avaliação, letramento em avaliação e dos conhecimentos docentes necessários sobre avaliação.

O objetivo principal dessa revisão não é ser um fim em si mesma, mas sim servir de alicerce para a proposta do curso. ao considerar as contribuições de especialistas na área, busca-se assegurar que as conclusões apresentadas sejam válidas e que a proposta didática possa ser continuamente aprimorada. Ademais, conforme a definição de Severino (2017, p. 147):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Considerando esse direcionamento, as fontes consultadas sobre avaliação e letramento em avaliação foram selecionadas com base em dois eixos principais: (i) textos indicados por professores e pesquisadores da área; (ii) textos identificados por meio de pesquisas em bases acadêmicas, como o Portal de Periódicos da CAPES, o repositório do IF Goiano e o Google Acadêmico.

As indicações de textos ocorreram tanto no contexto das disciplinas cursadas no mestrado, ao longo dos dois anos, quanto nas discussões promovidas no grupo de pesquisa GEP-LALIS. Já as pesquisas foram realizadas a partir de autores renomados na área de avaliação, avaliação de línguas e letramento em avaliação, assim como de autores citados nas referências dos textos indicados, incluindo buscas com palavras-chave voltadas ao levantamento de conhecimentos docentes necessários sobre avaliação.

Alguns exemplos dessas referências são apresentados no Quadro 5, na sequência.

Quadro 5 – Origem das fontes da pesquisa bibliográfica

Textos indicados por professores e pesquisadores da área.	Fontes oriundas das disciplinas do mestrado e encontros de orientação.	Andrade (2025); Aragão (2011); Black e Wiliam (1998); Brown e Abeywickrama (2018); Brown e Lee (2015); Harmer (2007); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Kleiman (2008); Larsen-Freeman (2001); MacIntyre (2002); Quevedo-Camargo (2020); Quevedo-Camargo (2021); Quevedo-Camargo e Sousa (2022); Quevedo-Camargo; Pinheiro (2021); Rojo (2012); Wiliam (2017). Carless (2007); Earl (2013); Hamp-Lyons (2000); Moraes (2023); Pastore (2023); Retorta e Marochi (2018); Schellekens et al. (2021).
	Fontes oriundas do grupo de pesquisa GEP-LALIS.	Carless (2007); Earl (2013); Fernandes (2025); Green (2014); Hamp-Lyons (2000); Moraes (2023); Pastore (2023); Retorta e Marochi (2018); Schellekens et al. (2021).
Textos identificados por meio de pesquisas em bases acadêmicas.	Pesquisas de autores renomados na área de avaliação, avaliação de línguas e letramento em avaliação.	Brown e Abeywickrama (2018); Brown e Lee (2015); Harmer (2007); Luckesi (2005, 2011, 2013); Perrenoud (1999); Scaramucci e Quevedo-Camargo (2018).
	Autores citados nas referências dos textos indicados.	Brookhart (2024); Deci e Ryan (2000); Giraldo e Murcia (2018); Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004); Haydt (2007); Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005); Pedder e James (2012); Soares (1999); Stiggins (1991); Stiggins (2005); Tagliante (2005); Tavano (2021); Vogt e Tsagari (2014).
	Buscas com palavras-chave para levantamento de conhecimentos docentes necessários sobre avaliação	Fernandes, Souza e Fonseca (2022); Quevedo-Camargo e Sousa (2022); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022); Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021).

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir desse corpus inicial, a pesquisa foi ampliada para contemplar especialistas amplamente reconhecidos na área, além da consulta às referências bibliográficas dos textos lidos, estratégia que possibilitou identificar outras obras relevantes e assegurar uma cobertura mais abrangente do campo. Ainda assim, manteve-se o cuidado de selecionar fontes atuais, confiáveis e pertinentes ao objeto de estudo, priorizando aquelas que apresentassem conexão direta ou indireta com os temas abordados nesta pesquisa.

A busca por estudos prévios sobre os conhecimentos docentes necessários em avaliação foi a que demandou mais tempo e maior número de ajustes nas palavras-chave. O primeiro artigo analisado foi *Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil*, de Quevedo-Camargo (2020). No decorrer da pesquisa, houve uma mudança de foco: de um curso voltado ao letramento em avaliação para professores de inglês para uma proposta mais abrangente, destinada a professores de licenciatura em geral. Para tanto, foram realizadas buscas específicas em diferentes bases.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca com as palavras-chave “formação de

professores” e “letramento em avaliação” (2010–2025, produção nacional, idioma português) resultou em 50 trabalhos, dos quais apenas quatro foram selecionados. Constatou-se que a maioria dos artigos tratava de letramento em avaliação no ensino de línguas, sobretudo inglês, ou de outros tipos de letramento (digital, midiático, literário, entre outros). Uma nova busca, com a expressão “letramento em avaliação nos cursos de licenciatura”, retornou 17 resultados, mas não acrescentou novos trabalhos relevantes.

No Google Acadêmico, a busca inicial apresentou mais de 60.000 resultados. Com o refinamento para “Formação de Professores” e “Letramento em Avaliação” no Brasil (2010–2025), foram encontrados 122 trabalhos. Desses, quatro foram incorporados à análise, por apresentarem maior proximidade com a proposta, ainda que predominassem estudos voltados a professores de línguas estrangeiras.

No repositório do IF Goiano, diferentes combinações de palavras-chave (“letramento em avaliação”, “avaliação da aprendizagem” e “formação de professores + avaliação”) resultaram em poucos trabalhos, nenhum deles pertinente ao objeto desta pesquisa.

Diante do levantamento realizado, foram selecionados como principais referências os estudos de Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021), Fernandes, Souza e Fonseca (2022) e Silva, Azêvedo e Azevedo (2022), por serem pesquisas recentes e contemplarem professores de diferentes áreas de formação. Além desses, devido à escassez de pesquisas voltadas especificamente às licenciaturas de forma geral, optou-se por incluir alguns estudos citados por Moraes (2023): Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004), Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005), Montee *et al.* (2013), Vogt e Tsagari (2014) e Giraldo e Murcia (2018), bem como trabalhos de pesquisadores do GEP-LALIS, como Andrade (2025) e Fernandes (2025).

Esses estudos também foram examinados e apresentados no capítulo 4, com o objetivo de identificar seus contextos, metodologias e principais resultados. Além disso, a investigação buscou reconhecer as necessidades de avaliação apontadas nas pesquisas e, particularmente, examinar as iniciativas formativas apresentadas por Montee *et al.* (2013), Silva, Azevedo e Azevedo (2022) e Fernandes (2025), a fim de subsidiar a elaboração da proposta de curso deste trabalho.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica desempenhou papel essencial ao fornecer suporte para o cumprimento dos objetivos específicos, que envolveram: descrever teorias e práticas relacionadas à avaliação no contexto da pesquisa e realizar um levantamento das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação, a partir de evidências

disponibilizadas em estudos anteriores.

Por fim, além da revisão bibliográfica, foi realizada também uma pesquisa documental, detalhada a seguir. Essa etapa teve como objetivo complementar o levantamento de conhecimentos docentes necessários em avaliação, servindo de guia para traçar o perfil do professor e, ao mesmo tempo, moldar a proposta de curso em consonância com os documentos oficiais federais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano.

3.4.2 Análise documental

A análise documental, ao contrário da pesquisa bibliográfica, baseia-se na utilização de fontes que ainda não passaram por uma análise aprofundada. Esse tipo de pesquisa permite a exploração e interpretação original dos documentos, alinhando-se aos objetivos da investigação (Prodanov; Freitas, 2013). Segundo Lüdke e André (2018, p. 45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Tendo em vista essas características, a análise documental foi conduzida com base em dois objetivos específicos desta pesquisa. O primeiro consiste em delimitar as características relativas à formação dos docentes, a partir dos documentos institucionais selecionados. O segundo objetivo é identificar as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais federais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano, garantindo que a proposta elaborada esteja em consonância com as diretrizes normativas vigentes.

Os documentos considerados para cada objetivo são apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Documentos formais



Fonte: Elaborada pela autora.

A fim de caracterizar a formação acadêmica e o perfil profissional dos docentes vinculados ao IF Goiano – Campus Cristalina, foram realizadas duas etapas complementares de análise. Inicialmente, buscou-se na Resolução CNE/CP nº 01/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, a formação inicial prevista do professor que atua nesse nível e modalidade de ensino. Além disso, solicitou-se à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) um levantamento quantitativo contendo o tipo de formação dos docentes efetivos no momento de ingresso na instituição, distinguindo entre licenciatura e bacharelado/curso tecnológico.

Na segunda etapa, procedeu-se a uma análise minuciosa dos dois concursos mais recentes para provimento de cargos docentes no IF Goiano, referentes aos anos de 2018 e 2024. Os editais foram examinados a partir de duas dimensões principais:

- exigência de formação inicial: identificação dos diplomas aceitos (licenciatura, bacharelado, tecnólogo) para ingresso nas diferentes áreas, tanto as disciplinas técnicas quanto aquelas do núcleo comum;
- conhecimentos pedagógicos requeridos: verificação dos conteúdos relacionados à avaliação da aprendizagem presentes nas listas de temas das provas (dissertativas e de desempenho didático) e identificação de como o edital orienta a demonstração de competências avaliativas durante o processo seletivo.

Esse procedimento possibilitou compreender não apenas o tipo de formação formalmente exigida, mas também em que medida os editais reconhecem, ou não, a relevância dos conhecimentos pedagógicos, especialmente aqueles relacionados à avaliação, para a atuação docente na EPT.

Com vistas a identificar as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais federais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano e nos documentos oficiais institucionais, adotou-se um procedimento de análise em etapas.

Inicialmente, realizou-se uma leitura global de cada documento, com o objetivo de compreender sua estrutura, finalidade e modo de organização. Em seguida, procedeu-se à busca sistemática do termo “avaliação”, bem como de expressões correlatas, tais como avaliação da aprendizagem, processo avaliativo, práticas avaliativas, procedimentos avaliativos, verificação da aprendizagem e acompanhamento da aprendizagem, a fim de localizar os trechos que tratavam diretamente do tema.

Para sistematizar os achados, elaboraram-se quadros, apresentados no capítulo 4, nas quais se registraram os artigos ou seções que tratavam da avaliação, acompanhados da análise correspondente de cada trecho identificado. Esse procedimento possibilitou comparar documentos, observar convergências e divergências conceituais e, sobretudo, compreender como a avaliação é concebida no conjunto de orientações que regem o Ensino Médio Integrado no âmbito do IF Goiano.

Essas análises tiveram como finalidade verificar o alinhamento entre as diretrizes nacionais, locais e institucionais. Dessa forma, a pesquisa documental não se restringiu à consulta das normativas educacionais, mas abrangeu também a análise do contexto no qual o curso será implementado, contribuindo para subsidiar a seleção dos tópicos que

compõem a proposta de curso apresentada neste trabalho, o que garante maior coerência com as exigências do sistema educacional vigente.

3.4.3 Método Interpretativista

Denzin e Lincoln (2018, p. 40) ressaltaram que “os métodos interpretativistas não buscavam generalizações universais, mas compreensões situadas e contextuais, ancoradas na experiência vivida dos participantes”. Na mesma direção, Stake (2010, p. 20) destacou que “o pesquisador interpretativista não era um mero observador neutro, mas um participante ativo na construção do conhecimento, uma vez que sua subjetividade influenciava o processo de interpretação”.

Assim, partiu-se do pressuposto de que o pesquisador se aproximava da realidade investigada por meio de um processo interpretativo contínuo. A análise dos dados não ocorreu de maneira estritamente objetiva; ao contrário, foi atravessada pela subjetividade, pela trajetória pessoal e pela experiência profissional desta pesquisadora na área de avaliação. Ao examinar os dados, buscou-se atribuir sentido às informações e estabelecer conexões entre as múltiplas realidades que compunham o contexto estudado, revisitando e ajustando as interpretações sempre que necessário.

Com base nessa perspectiva, a elaboração do curso proposto incorporou os aspectos mais pertinentes ao contexto investigado e à complexidade das variáveis decorrentes da vivência e do conhecimento especializado da pesquisadora. Essa abordagem permitiu valorizar suas percepções, interpretações e interações com os dados, garantindo que a proposta de formação continuada em letramento em avaliação fosse construída a partir de uma compreensão crítica, situada e contextualizada das necessidades e práticas docentes.

3.4.4 Análise Temática

A análise temática, conforme Braun e Clarke (2013), foi adotada como abordagem procedimental para o tratamento dos dados, uma vez que se buscou identificar e examinar padrões ou temas recorrentes nas informações coletadas ao longo da pesquisa. De acordo com as autoras, essa abordagem é empregada para compreender e interpretar significados, experiências e percepções presentes nos dados provenientes dos instrumentos metodológicos aplicados.

A análise temática foi conduzida mediante uma investigação sistemática e contínua dos dados provenientes tanto da revisão bibliográfica quanto da análise documental, caracterizando um movimento constante de ida e volta entre os textos, conforme indicado por Braun e Clarke (2013). Como exemplo, ao se identificar na LDB (Brasil, 1996) uma concepção de avaliação associada a metodologias que favoreciam o desenvolvimento da iniciativa e da participação ativa do educando (Brasil, 1996), retornou-se aos textos teóricos sobre avaliação, nos quais se constatou que a LOA, proposta por Carless (2007), apresentava elementos convergentes com essa perspectiva, justificando sua inclusão como tópico relevante para a proposta de curso.

No que se refere à seleção dos tópicos que compuseram a proposta de curso, a condução da análise temática seguiu as etapas delineadas por Braun e Clarke (2013), também descritas por Souza (2019), contemplando um conjunto sistematizado de procedimentos que possibilitou uma compreensão aprofundada dos resultados. Inicialmente, realizou-se a familiarização com os dados por meio de leituras reiteradas dos materiais provenientes da pesquisa bibliográfica e dos documentos oficiais, com o objetivo de alcançar uma visão global do conteúdo e das concepções de avaliação neles apresentadas.

Na sequência, procedeu-se à geração dos códigos iniciais, identificando-se trechos relevantes que expressavam concepções e diretrizes de avaliação, tanto nas pesquisas sobre necessidades docentes relacionadas ao letramento em avaliação quanto nos documentos oficiais que orientavam as práticas avaliativas. Na etapa de busca por temas, esses códigos foram organizados e agrupados segundo proximidades conceituais, o que facilitou a identificação de padrões recorrentes.

Posteriormente, os temas foram revisados de maneira crítica, a fim de verificar sua consistência interna e seu alinhamento aos objetivos da pesquisa. Após esse refinamento, os temas foram definidos e nomeados, de modo a expressar de forma precisa seus significados centrais.

Por fim, os resultados da análise foram sistematizados e apresentados no capítulo 4, por meio de explicações textuais e quadros sintéticos. Essa articulação teórico-analítica permitiu que os achados se constituíssem como base consistente para a proposição do modelo de curso de formação continuada desenvolvido neste estudo.

Considerando que os instrumentos e procedimentos de coleta de dados já foram apresentados, procede-se, a seguir, à contextualização do cenário no qual a pesquisa se desenvolveu. A descrição do contexto de pesquisa torna-se fundamental para aprofundar a compreensão da realidade local e institucional em que a proposta foi concebida.

3.5 Contexto de pesquisa

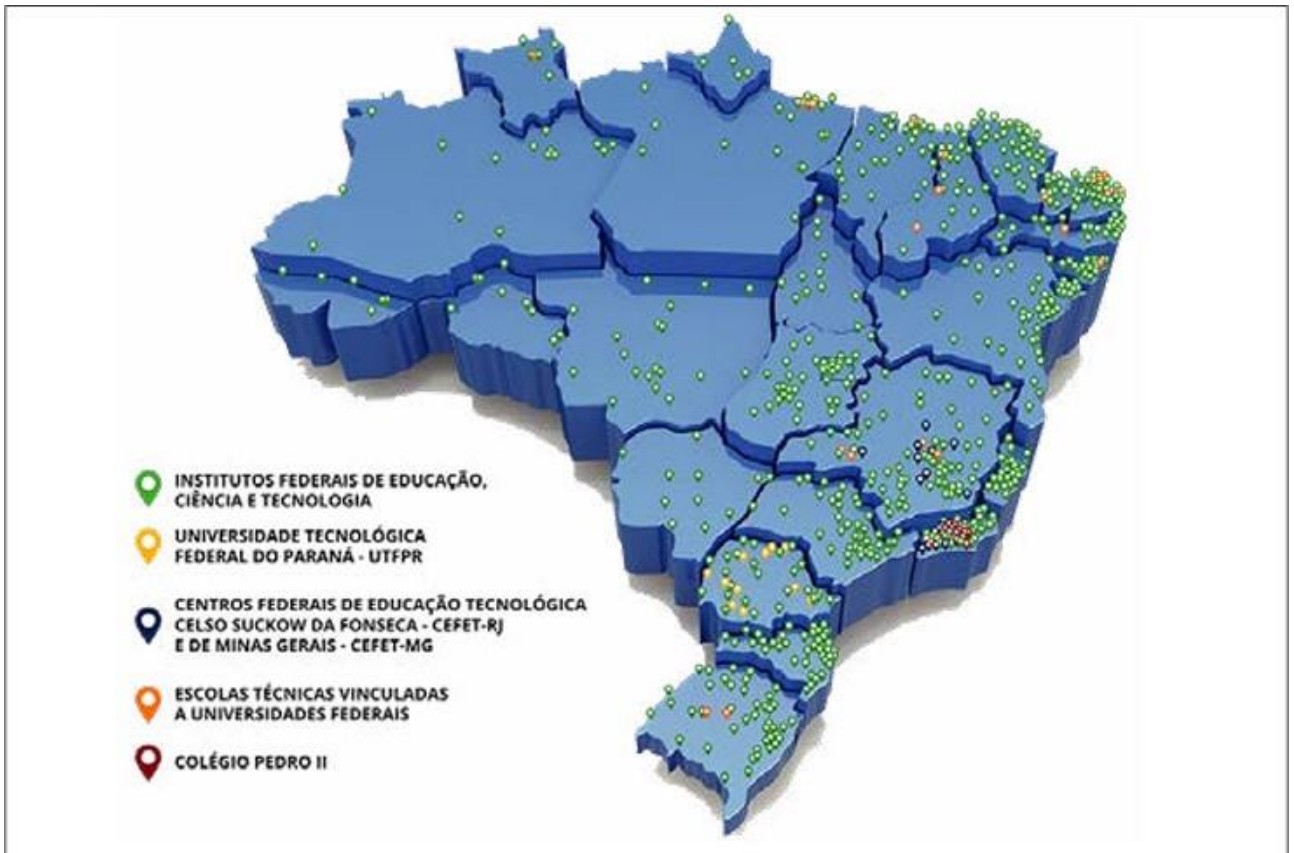
Para proporcionar uma compreensão mais abrangente de como os elementos da pesquisa foram estabelecidos, é importante entender o contexto de pesquisa selecionado para a execução do trabalho. Nas próximas subseções, farei uma descrição detalhada acerca da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do IF Goiano - Campus Cristalina, da cidade de Cristalina e da relevância dessa instituição para o município.

3.5.1 Breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estabeleceu-se no Brasil em 1909, com a fundação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, futuros Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Instituídas por um decreto presidencial assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, essas escolas foram criadas com o objetivo de dar apoio educacional e crescimento profissional às classes desfavorecidas e mais carentes (Brasil, 2023).

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que determinou a reorganização de 31 Cefets, 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, formando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2023). Esses institutos são autarquias federais com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, sendo equiparados às universidades federais. A Figura 4 mostra onde eles estão localizados no Brasil.

Figura 4 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Da Hora, 2022, p. 142.

Desde essa importante conquista, essas instituições de educação superior, básica e profissional, têm oferecido educação profissional gratuita em todo o país na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Articulados a projetos de pesquisa e extensão, esses cursos beneficiam a todos que buscam se profissionalizar, com foco especial na comunidade mais carente.

Destaca-se que, do total de vagas ofertadas nas diversas modalidades e cursos, 50% devem ser destinadas à educação profissional técnica de nível médio, voltada a estudantes egressos do ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos, preferencialmente por meio de cursos integrados (Brasil, 2008). Além disso, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) prevê a verticalização do ensino, possibilitando que o estudante que ingressa no Instituto Federal no ensino médio tenha a oportunidade de prosseguir sua formação em níveis superiores e, posteriormente, em programas de pós-graduação, percorrendo diferentes etapas formativas dentro da mesma instituição.

No Campus Cristalina, por exemplo, há estudantes que concluíram o ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária ou Agronegócio e posteriormente ingressaram no curso de Bacharelado em Agronomia. Em um contexto local como o de Cristalina, onde o Instituto Federal constitui a única instituição pública de ensino superior, essa trajetória representa uma importante oportunidade para estudantes que não dispõem de condições financeiras para custear um curso superior privado ou arcar com o deslocamento para universidades federais situadas a mais de cem quilômetros da cidade.

Por isso, em várias regiões do Brasil, os IFs são de grande importância social, pois oferecem educação profissional de qualidade e acessível a todas as classes sociais, em diferentes níveis e faixas etárias, a partir do ensino médio.

Entre os Institutos Federais, apresento a seguir o IF Goiano – Campus Cristalina, situado no estado de Goiás, cujos cursos contribuem para o avanço educacional da região Centro-Oeste.

3.5.2 IF Goiano – Campus Cristalina

O IF Goiano foi estabelecido pela Lei 11.892/2008, como resultado da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. No estado de Goiás, também existe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Vale ressaltar que, inicialmente, o IF Goiano tinha um foco voltado para a agricultura e o agronegócio, enquanto o IFG se dedicava à formação voltada para a indústria. No entanto, hoje ambos os Institutos oferecem cursos diversificados, adaptando-se às demandas contemporâneas.

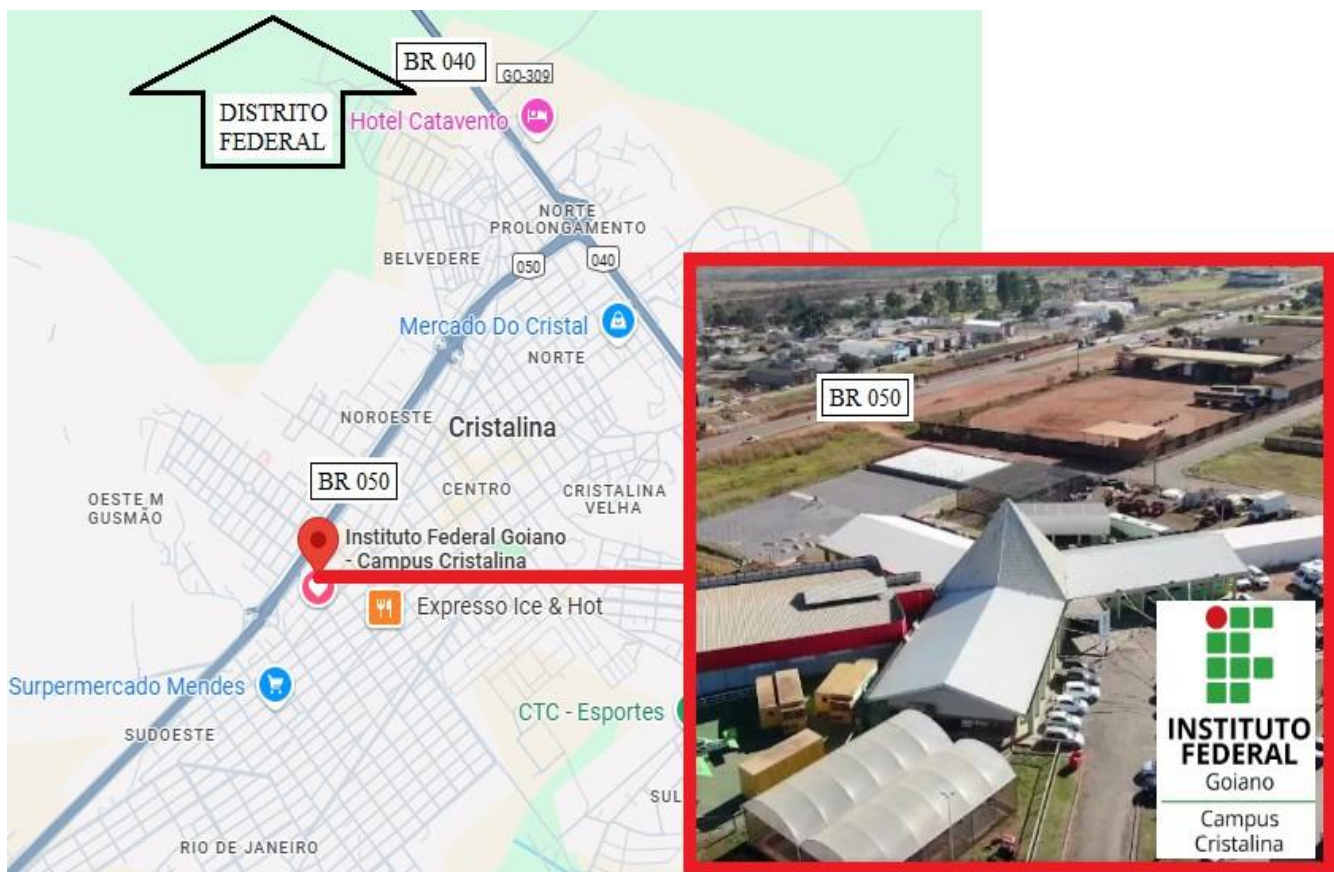
Atualmente, o IF Goiano conta com doze campi com administração descentralizada, estrategicamente distribuídos em diversas cidades do estado de Goiás, a fim de atender às necessidades regionais. São eles: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí, atendendo mais de seis mil alunos provenientes de diferentes localidades (Instituto Federal Goiano, ©2015). A Reitoria do IF Goiano está instalada na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás.

Para delimitar o contexto da pesquisa, o Campus Cristalina foi escolhido como objeto de estudo. Ele é o local de trabalho da pesquisadora e dos professores para quem o curso será proposto, além de ser o ambiente onde a formação desenvolvida neste estudo

será futuramente implementada. Inicialmente estabelecido como Campus Avançado Cristalina em 2014, passou, em 2016, à condição de campus pleno (Instituto Federal Goiano, ©2015), com a ampliação na oferta de cursos e serviços à comunidade.

O campus está situado em um terreno de 14.935 m², com um prédio de 1.700 m² de área, cedido ao IF Goiano pela Prefeitura de Cristalina como contrapartida pela implantação do campus na cidade. O terreno e o prédio estão localizados na região urbana de Cristalina, perto da BR-050, conforme apontado no mapa na Figura 5. A localização proporciona fácil acesso de carro, bicicleta (meio de transporte utilizado por muitos alunos e alguns professores) e a pé.

Figura 5 – Campus Cristalina no mapa



Fonte: Elaborada pela autora com base em imagens do GOOGLE MAPS (2025).

Atualmente, o campus oferece três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, destinados a alunos oriundos do Ensino Fundamental, na modalidade presencial e em período integral (matutino/vespertino): Técnico em Agropecuária, Técnico em Agronegócio e Técnico em Informática. No nível tecnológico, o campus oferece o curso de Tecnologia em Horticultura, também na modalidade presencial, no período noturno. No

nível superior, o campus oferece o Bacharelado em Agronomia, na modalidade presencial, em período integral (matutino/vespertino), e o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância. Além disso, o campus desenvolve diversos projetos de ensino, programas de pesquisa, além de iniciativas e ações voltadas para a extensão. Na próxima subseção, apresentarei a cidade de Cristalina, GO, e um pouco de sua história. O objetivo é contextualizar a pesquisa e destacar a relevância do IF Goiano - Campus Cristalina para a região.

3.5.3 Cristalina, GO

Localizada a 130 km de Brasília, no estado de Goiás, conforme ilustrado na Figura 6, a cidade de Cristalina teve sua origem por volta de 1797. A história da cidade começou com a descoberta do Cristal de Rocha, a mais pura variedade de quartzo, pelos bandeirantes. Embora inicialmente pouco valorizado, o mineral ganhou destaque ao ser exportado para a França. A exploração foi impulsionada por austríacos e franceses, transformando a região em um núcleo comercial relevante, que atraiu garimpeiros e expandiu a exportação do cristal para diversos países europeus.

Figura 6 – Localização de Cristalina no Goiás



Fonte: ABREU (2006).

No final do século XIX, a construção de casas e a chegada de estrangeiros,

principalmente alemães, estimularam e deram início ao desenvolvimento local. Em 1901, a região foi elevada a distrito com o nome São Sebastião dos Cristais. Anos depois, tornou-se vila e, em 1916, município autônomo, recebendo o nome Cristalina em 1918. Durante o século XX, a cidade passou por urbanização e recebeu visitas de autoridades, consolidando-se como uma importante cidade da região (Cristalina, 2025).

A economia da cidade, portanto, como o nome sugere, esteve fortemente ancorada na exploração de cristais, cuja extração, além de ser direcionada para a Europa, também integrou as joias da nobreza ocidental. No entanto, por volta da década de 1970, esse cenário começou a mudar com a chegada de produtores rurais do sul do país e o início do cultivo de diferentes culturas. Com a elevação do município, seu clima tropical e ameno, juntamente com a alta qualidade do solo, possibilitaram a adoção de uma técnica agrícola inovadora à época: a irrigação. Essa prática permite que as plantações se mantenham eficazes mesmo nos períodos de seca, devido à instalação de numerosos pivôs que captam a água das centenas de nascentes e rios do município, garantindo uma distribuição uniforme e constante da quantidade necessária.

Atualmente, o município é repleto de grandes propriedades agrícolas que empregam milhares de pessoas. A agricultura tem tanta importância na região que tanto as instituições de ensino superior particulares quanto a única pública, o IF Goiano, oferecem cursos de nível superior na área agrícola.

Em relação ao sistema educacional de Cristalina, o município conta com uma oferta diversificada de ensino básico. A pesquisa em *sites* de busca e o conhecimento da pesquisadora, que mora na cidade, mostram que a região possui um Instituto Federal, que oferece Ensino Médio Integrado, seis escolas estaduais e quatro escolas particulares com Ensino Médio. Portanto, o aluno que busca qualificação profissional gratuita simultaneamente ao Ensino Médio tem como única opção o IF Goiano - Campus Cristalina.

3.5.4 A Importância do IF Goiano em Cristalina, GO

Durante uma formação pedagógica em julho de 2015, uma palestrante nativa de Cristalina compartilhou um ponto de vista interessante sobre a chegada do IF Goiano à cidade. Ela comentou com os professores que a mentalidade dos jovens mudou drasticamente na última década, desde a implementação do IF Goiano - Campus Cristalina. Segundo a palestrante, se antes a única possibilidade de ascensão social era "casar com um fazendeiro rico", a chegada dos "doutores" do IF Goiano (como ela se referia aos docentes) trouxe um novo horizonte de possibilidades, inspirando os jovens e mostrando que a

educação é um caminho viável para a mudança de vida.

Complementando essa percepção, o *ranking* do ENEM de 2024, apresentado na Figura 7, reforça a excelência da instituição. O IF Goiano ocupa o quarto lugar na cidade, superado apenas por três escolas particulares. Além disso, no ensino superior, é a única instituição pública da cidade, o que ressalta sua importância social para o município. O instituto não apenas oferece um Ensino Médio Integrado de excelência, mas também é a única porta de entrada para o ensino superior gratuito na região.

Figura 7 – Ranking do ENEM de 2024 de Cristalina

Posição Geral ▲	Posição ▼	Escola ▼	Cidade ▼
2481	1	COLEGIO AGORA 52104176	Cristalina Goiás
4684	2	COLEGIO MARIA MONTESSORI 52045579	Cristalina Goiás
5618	3	COLEGIO QUARTZO 52073564	Cristalina Goiás
8229	4	IFGOIANO - CAMPUS CRISTALINA 52100898	Cristalina Goiás
8681	5	CENTRO DE ENSINO EM PERIODO INTEGRAL ZULCA PEIXOTO DE PAIVA 52082202	Cristalina Goiás
16136	6	COLEGIO ESTADUAL DA POLICIA MILITAR DE GOIAS OLGA AGUIAR MOHN 52045595	Cristalina Goiás
19417	7	COLEGIO ESTADUAL CAMPOS LINDOS 52092143	Cristalina Goiás
21617	8	COLEGIO ESTADUAL JOSE DE GOIAS BRASIL 52045641	Cristalina Goiás

enem.evolutcional.com.br

Fonte: Evolutcional, 2026.

Dada a relevância do IF Goiano para a comunidade de Cristalina, a oferta de um curso de letramento em avaliação para os docentes da instituição representa uma oportunidade de aprimorar os serviços educacionais. Espera-se que essa proposta, fruto da pesquisa, impacte positivamente a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, a trajetória dos alunos.

3.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo, descreveu-se de forma detalhada o percurso metodológico que orientou a construção da pesquisa. Apresentaram-se os procedimentos adotados para a definição dos objetivos, bem como o panorama geral do estudo, incluindo suas questões norteadoras, a natureza e o tipo de pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e, por fim, o contexto institucional em que a investigação se desenvolveu. Esse conjunto de elementos permitiu explicitar as bases epistemológicas e operacionais que sustentaram o trabalho.

Concluída a apresentação da metodologia, inicia-se, a seguir, o capítulo de análise, no qual são expostos e discutidos os resultados decorrentes dos procedimentos aqui detalhados. É nesse próximo capítulo que se tornam evidentes as interpretações construídas a partir dos dados.

4 ANÁLISES

A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (Minayo, 2012, p. 28).

Neste capítulo, apresento as características relativas à formação dos docentes do IF Goiano, com o objetivo de delimitar as especificidades do público para o qual o curso foi elaborado. Além disso, analiso os documentos que orientam e estabelecem as diretrizes do curso em que esses docentes atuam, o Ensino Médio Integrado, a fim de identificar as concepções de avaliação nele presentes. Realizo, também, uma análise dos estudos discutidos no capítulo de fundamentação teórica sobre as necessidades relativas ao letramento em avaliação docente e sobre os modelos e experiências de cursos voltados a esse tema, cujos resultados subsidiaram o desenho da proposta, considerando o contexto institucional e as especificidades do público-alvo.

4.1 Características relativas à formação dos docentes do IF Goiano

Esta seção está organizada em quatro subseções: Perfil dos docentes do Campus Cristalina, Concurso público para docentes do IF Goiano de 2018, Concurso público para docentes do IF Goiano de 2024 e Reflexões sobre a formação docente e o letramento em avaliação.

4.1.1 Perfil dos docentes do IF Goiano – Campus Cristalina

O docente efetivo do IF Goiano é um professor pertencente à Rede Federal de Educação, integrante da carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Essa carreira, instituída pela Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, apresenta características semelhantes à carreira docente das Universidades Federais, abrangendo de forma articulada atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, embora o professor do EBTT possa atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, sua principal área de atuação está direcionada à EPT, especialmente no Ensino Médio Integrado, que articula a formação geral do estudante com a qualificação técnica para o exercício profissional (Brasil, 2008; Lima; Mercês, 2021).

A EPT tem como finalidade central preparar os estudantes para o desempenho de

atividades técnicas específicas e inserção no mercado de trabalho. Paralelamente, sua proposta pedagógica busca a formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento da cidadania e a participação crítica na sociedade (Lima; Mercês, 2021; Machado, 2008). Isto posto, Lima e Mercês (2021) destacam que o papel do professor que atua na EPT vai além da capacitação técnica para o trabalho, envolvendo a articulação entre teoria e prática e a promoção de uma formação que integre saberes científicos, tecnológicos, culturais, humanísticos e, especialmente em função de sua atuação na educação básica, saberes pedagógicos.

Contudo, em virtude das particularidades do ensino profissional, não é exigido o diploma de curso de licenciatura para o exercício da docência na EPT, sendo suficiente a qualificação em nível superior na área específica. Dessarte, a questão da formação e as competências desses professores tem sido objeto de ampla discussão e constante atualização por diferentes normas¹³ ao longo dos anos (Lima; Mercês, 2021). A legislação mais recente, a Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, nas quais se estabelece que, de acordo com a legislação em vigor e com as normas específicas instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada por meio de cursos de graduação, programas de licenciatura ou outras formas de formação” (Brasil, 2021, Art. 53º).

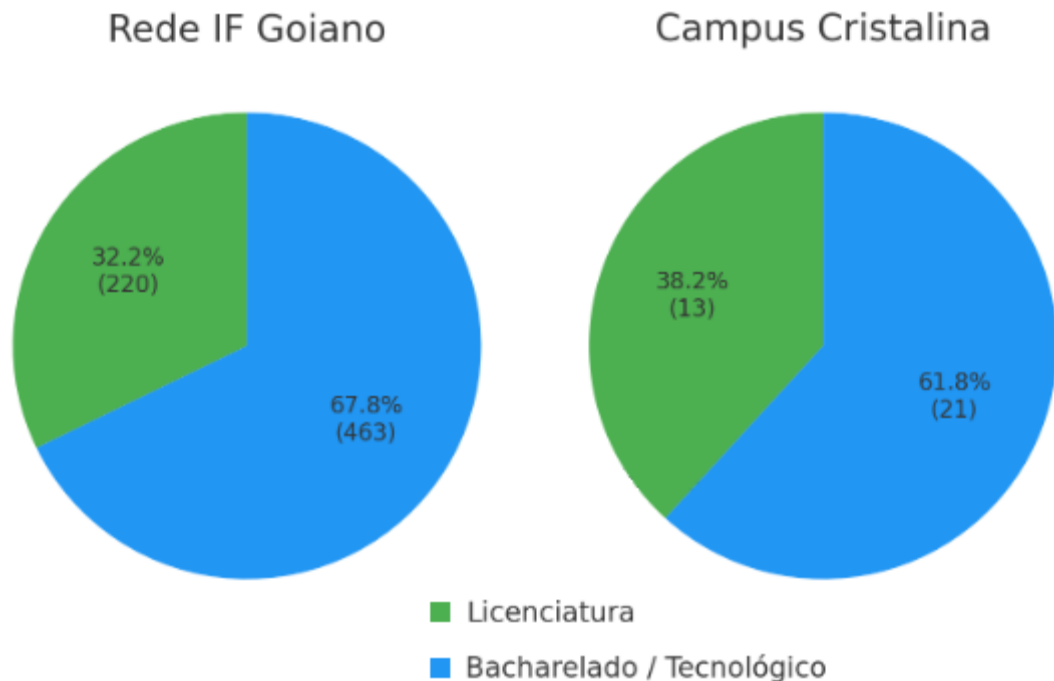
Para fins desta pesquisa, em julho de 2025, a PROGEP realizou um levantamento do quantitativo de docentes efetivos do IF Goiano com formação em licenciatura e bacharelado no momento do ingresso na instituição, desconsiderando eventuais formações complementares. Conforme esses dados, identificou-se que, em toda a rede do IF Goiano, 220 docentes possuem formação em licenciatura e 463 em bacharelado ou curso superior de tecnologia, o que evidencia a predominância de profissionais com formação técnica no quadro docente.

No Campus Cristalina, constatou-se que 13 docentes possuem formação em licenciatura e atuam predominantemente nas disciplinas propedêuticas. Por outro lado, 21 docentes têm formação em bacharelado ou curso superior de tecnologia, desempenhando funções nas disciplinas da área técnica (como Agropecuária, Informática e Administração). A análise desses dados permite constatar uma tendência já observada em âmbito da rede e confirmada no contexto local: observa-se que a formação predominante entre os docentes é em bacharelado ou

¹³ De acordo com Lima e Mercês (2021), o histórico normativo da formação docente na EPT inclui: Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997; o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; o Parecer CNE/CP nº 05, de 2006; a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012; a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015; a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e a Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021.

curso superior de tecnologia. A Figura 8, a seguir, ilustra essa proporção entre as formações docentes na rede e no campus.

Figura 8 – Proporção de Formação Docente por Local



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados da PROGEP do IF Goiano.

Esses dados evidenciam que, tanto no campus analisado quanto na rede como um todo, o número de professores com formação em bacharelado ou tecnólogo é significativamente superior ao de professores com formação em licenciatura, sendo mais do que o dobro no âmbito da rede e quase o dobro no Câmpus Cristalina. Esse panorama reforça a necessidade de atenção à formação didático-pedagógica desses profissionais, especialmente no que se refere à prática docente e à avaliação da aprendizagem, considerando que a licenciatura é, tradicionalmente, o curso que contempla esses conteúdos em sua matriz curricular.

Embora o ingresso na carreira de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica não exija, formalmente, formação em licenciatura, observa-se que, nos concursos públicos para provimento desses cargos, tem sido cada vez mais comum a expectativa de que o candidato demonstre conhecimentos pedagógicos. Essa exigência pode se manifestar tanto nas provas objetivas e discursivas quanto na prova de desempenho didático, conforme verificado por esta pesquisadora a partir do acompanhamento de editais de concursos realizados pelos Institutos Federais nos últimos anos.

Nessa mesma direção, Cruz e Vital (2014) corroboram essa constatação ao analisarem os editais e as provas de concursos públicos para docentes dos Institutos Federais da região Centro-Oeste, no período de 2008 a 2012. Os autores identificaram uma tendência de organização dos certames em três etapas: prova escrita (objetiva e/ou discursiva), prova de desempenho didático e prova de títulos. No entanto, observaram que, embora o conhecimento pedagógico pudesse ser avaliado na prova escrita, “o conhecimento específico parece ter lugar de destaque em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos” (Cruz; Vital, 2014).

Considerando esse cenário e visando compreender de que forma os conhecimentos pedagógicos vêm sendo contemplados nos concursos mais recentes, a próxima seção apresenta a análise dos critérios estabelecidos nos editais do IF Goiano para o provimento de cargos docentes.

4.1.2 Concurso público para docentes do IF Goiano de 2018

O concurso público para provimento de cargos docentes no IF Goiano realizado em 2018 foi regulamentado pelo Edital nº 29, publicado em setembro daquele ano. As convocações e nomeações tiveram início ainda em 2018 e se estenderam ao longo dos anos seguintes. Como o campus Cristalina foi inicialmente estabelecido como campus avançado em 2014, os primeiros docentes, em número reduzido, vieram de outros campi da rede. Desse modo, esse certame constituiu a principal forma de ingresso de novos docentes no Campus Cristalina até a abertura do concurso subsequente, em 2024.

De acordo com o Edital nº 29, de 12 de setembro de 2018 (Instituto Federal Goiano, 2018), a escolaridade exigida, tanto para os docentes das áreas técnicas quanto para os do núcleo comum, consistia em um dos seguintes títulos: diploma de licenciatura, de bacharelado ou, em determinadas áreas técnicas, de curso superior de tecnologia na respectiva área, conforme disposto no Quadro de Vagas do edital. Para fins de esclarecimento, apresenta-se na, Figura 9, uma página desse documento, uma vez que o original ocupa seis páginas.¹⁴

¹⁴ Trata-se do quadro de vagas extraído do edital disponibilizado pelo Instituto Federal Goiano (2018). Destaca-se que os trechos em vermelho foram, aparentemente, acrescentados posteriormente para indicar retificações, segundo comparação com o edital consultado em: <https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-concurso-if-goiano-go-29-2018>.

Figura 9 – Vagas e Escolaridade Exigida no Concurso IF Goiano 2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

ANEXO I – QUADRO DE VAGAS

Vagas	Nº Máximo de Aprovados	R.T.	Local de Atuação	Área do Concurso	Área de Atuação	Escolaridade Exigida	Campus Responsável
01	05	DE	Campos Belos	Administração	Administração	- Bacharelado em Administração - Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - Curso Superior de Tecnologia em Agronegócios - Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais	Campos Belos
01	05	DE	Campos Belos	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas/Biologia	- Bacharelado em Ciências Biológicas ou Biologia - Licenciatura em Ciências Biológicas ou Biologia - Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia	Campos Belos
01	05	DE	Campos Belos	Engenharia Agrícola	Engenharia Agrícola	- Bacharelado em Engenharia Agrícola - Bacharelado em Agronomia ou Engenharia Agrônômica - Bacharelado em Engenharia Agrícola e Ambiental - Bacharelado em Engenharia Florestal - Bacharelado em Engenharia de Biosistemas	Campos Belos
01	05	DE	Campos Belos	Informática	Informática	- Graduação na área de Informática	Campos Belos
01	05	DE	Campos Belos	Letras	Português / Inglês / Literatura	- Licenciatura em Letras - Bacharelado em Letras	Campos Belos
01	05	DE	Campos Belos	Química	Química	- Bacharelado em Química - Licenciatura em Química	Campos Belos
01	05	DE	Ceres	Educação	Metodologia do ensino / Didática / Prática de ensino / Oficinas Pedagógicas / Psicologia do Desenvolvimento / Psicologia da aprendizagem	- Bacharelado em Pedagogia - Bacharelado em Psicologia - Licenciatura em Pedagogia - Licenciatura em Psicologia	Ceres
01	05	DE	Ceres	Educação Física	Educação Física / Lutas / Academia / Recreação e Lazer	- Licenciatura em Educação Física - Bacharelado em Educação Física	Ceres
01	05	DE	Cristalina	Ciências Biológicas	Genética / Virologia / Cultura de	- Licenciatura em Ciências Biológicas ou	Cristalina

19

Fonte: Instituto Federal Goiano (2018, p.19).

Portanto, mesmo sem a exigência de licenciatura para os cargos docentes, o candidato precisou demonstrar domínio de conhecimentos pedagógicos nas diferentes etapas do concurso, em conformidade com o estabelecido no edital. O certame foi estruturado em quatro etapas, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Etapas do Concurso Público para Docentes do IF Goiano 2018.

Etapa	Pontuação	Caráter	Descrição
Prova Dissertativa	100 (cem) pontos	eliminatório e classificatório	Discorrer sobre dois temas sorteados no momento da prova, selecionados de uma lista de conteúdos programáticos/temas da área previamente disponibilizada.
Prova de Desempenho Didático	100 (cem) pontos	eliminatório e classificatório	Ministrar uma aula expositiva, teórica e/ou prática, com duração de 45 minutos, sobre um tema sorteado publicamente da lista de conteúdos programáticos/temas da área, excluídos os já sorteados para a Prova Dissertativa.
Prova de Títulos	100 (cem) pontos	classificatório	Avaliação do currículo do candidato de acordo com os critérios estabelecidos no edital.
Projeto de Pesquisa ou Extensão	30 (trinta) pontos	classificatório	Elaborar e defender um projeto de pesquisa e/ou extensão, considerando a exequibilidade da proposta, a qualidade do tema e a coerência com a área do concurso, de acordo com os critérios definidos no edital.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Instituto Federal Goiano (2018).

A lista de conteúdos programáticos e temas da área não constava no edital. O documento previa que essa relação deveria ser apresentada nas Normas Complementares expedidas pelo campus responsável pela vaga (Instituto Federal Goiano, 2018); dessa forma, cada campus publicaria suas próprias listas, podendo haver múltiplas versões. Contudo, tais normas não foram localizadas no site do IF Goiano, o que impossibilitou a análise detalhada dos temas e a verificação se havia tópicos relacionados à avaliação da aprendizagem.

No entanto, dentre as etapas do concurso, a exigência de ministrar uma aula na Prova de Desempenho Didático evidencia a valorização das competências didático-pedagógicas como elemento essencial à prática docente. Nessa etapa, destacam-se critérios como a elaboração e organização do plano de aula, a clareza e contextualização na introdução, o domínio do conteúdo, a postura e interatividade durante a exposição, o uso adequado dos recursos didáticos e a capacidade de síntese e avaliação na finalização, conforme exposto na figura a seguir.

Figura 10 – Prova de Desempenho Didático no Concurso IF Goiano 2018

ANEXO III - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A PROVA DE DESEMPENHO DIDÁTICO

Avaliador (a):			
Área:			
Nome do (a) Candidato (a):			
INÍCIO DA AULA:		TÉRMINO DA AULA:	
ITEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	MOTIVOS DE ATRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO	PONTOS
1	PLANO DE AULA: Elaboração e organização do Plano (apresentação, descrição, clareza), adequação dos objetivos ao conteúdo planejado, adequação dos processos de verificação de aprendizagem, referência bibliográfica citada.		0 - 20
2	INTRODUÇÃO: Clareza, aspectos motivacionais, conexão entre o tema e outros conhecimentos (contextualização), exposição clara e precisa dos objetivos da aula.		0 - 10
3	CONTEÚDOS: Domínio de conteúdo, utilização de exemplos e analogias, desenvoltura e segurança nas respostas aos questionamentos, coerência, adequação de vocabulário e termos técnicos.		0 - 30
4	PROCEDIMENTOS: Espontaneidade, movimentação, postura, dicção, tom de voz, autocontrole, manejo de classe, interatividade		0 - 20
5	RECURSOS: Adequação dos recursos didáticos às técnicas, aos objetivos e aos conteúdos propostos; momento de utilização dos recursos e uso adequado dos mesmos.		0 - 10
6	FINALIZAÇÃO-AVALIAÇÃO Capacidade de síntese, cumprimento das etapas previstas no plano, dosagem do conteúdo em relação ao tempo previsto, utilização de procedimentos avaliativos, <i>feedback</i> .		0 - 10
TOTAL			0 - 100

25

Fonte: Instituto Federal Goiano (2018, p.25).

Embora não tenha sido possível analisar detalhadamente a lista de conteúdos programáticos e os temas das provas discursiva e de desempenho didático, observa-se que, na Prova de Desempenho Didático, um dos critérios de avaliação está relacionado à avaliação da aprendizagem, conforme indicado no item 6 da figura acima: “utilização de procedimentos avaliativos, *feedback*”. Considerando que este é apenas um dos seis critérios a serem avaliados em uma aula de 45 minutos, o tempo disponível para avaliar a capacidade do candidato é bastante reduzido.

Por um lado, pode-se supor que esse tempo seja insuficiente para evidenciar de forma abrangente o conhecimento e as habilidades do candidato na área, especialmente porque a avaliação da aprendizagem escolar envolve aspectos que vão além do momento final de uma aula. Por outro lado, essa etapa do processo seletivo evidencia que se espera que o candidato demonstre competência tanto nas dimensões pedagógicas relacionadas à condução da aula quanto nos procedimentos de avaliação e *feedback*, reforçando a importância de articular

conhecimento técnico, planejamento didático e prática avaliativa no desempenho docente.

4.1.3 Concurso público para docentes do IF Goiano de 2024

Em 2024, foi realizado um novo concurso público para provimento de cargos docentes no IF Goiano. Conforme o Edital de Abertura nº 06/2024 – Concurso Público para Docentes do IF Goiano (Instituto Federal Goiano, 2024), no concurso para o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ainda vigente.

Observa-se que, para grande parte das vagas da área técnica, o requisito mínimo exigido foi o diploma de bacharelado na área específica, sem a obrigatoriedade de formação pedagógica. Inclusive, para algumas vagas da área comum, foi admitida a formação em bacharelado ou licenciatura, assim como ocorreu no concurso de 2018. Considerando que o quadro completo se estende por seis páginas, apresenta-se na Figura 11 uma de suas páginas, permitindo ao leitor observar os detalhes pertinentes.

Figura 11 – Vagas, Escolaridade e Requisitos no Concurso IF Goiano 2024

Cargos/Área	Área de Atuação	Campus do IF Goiano	Vagas				CH Semanal	Escolaridade e Requisito
			AC	PcD	N	Total		
Linguagens 2	Língua Portuguesa / Literatura / Língua Inglesa	Cristalina-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura ou Bacharelado em Letras Português/Inglês; ou Licenciatura ou Bacharelado em Letras Português; ou Licenciatura ou Bacharelado em Letras Inglês.
Linguagens	Língua Portuguesa / Língua Inglesa	Ipameri-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Letras com habilitação em Português - Inglês.
Linguagens	Língua Portuguesa/Língua Inglesa	Iporá-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Letras-Português ou Bacharelado em Letras-Português ou Licenciatura em Letras-Inglês ou Bacharelado em Letras-Inglês.
Linguagens	Língua Portuguesa / Língua Inglesa	Morrinhos-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Letras com habilitação em Português-Inglês.
Linguagens	Língua Portuguesa / Língua Inglesa / Literatura Brasileira	Posse-GO	-	1	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Letras Português-Inglês ou Bacharelado em Letras Português-Inglês ou Licenciatura em Letras Inglês ou Bacharelado em Letras Inglês.
Matemática	Matemática	Campos Belos-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Matemática ou Bacharelado em Matemática.
Matemática	Matemática / Estatística	Cristalina-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Matemática ou Bacharelado em Matemática.
Matemática	Matemática	Ipameri-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Licenciatura em Matemática ou Bacharelado em Matemática.
Medicina Veterinária 1	Medicina veterinária preventiva, com ênfase em suínos e pequenos ruminantes	Urutaí-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Bacharelado em Medicina Veterinária.
Medicina Veterinária 1	Medicina veterinária preventiva, com ênfase em suínos e pequenos ruminantes	Urutaí-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Bacharelado em Medicina Veterinária.
Medicina Veterinária 2	Clínica Cirúrgica Animal	Urutaí-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Bacharelado em Medicina Veterinária.
Nutrição 1	Nutrição e Saúde / Nutrição Clínica	Urutaí-GO	1	-	-	1	40h – D.E	Bacharelado em Nutrição.

Em relação às etapas do concurso, conforme o edital (Instituto Federal Goiano, 2024), elas são idênticas às do concurso de 2018, apresentadas no Quadro 6 – Etapas do concurso público para docentes do IF Goiano de 2018, a saber: Prova Dissertativa, Prova de Desempenho Didático, Prova de Títulos e Projeto de Pesquisa ou Extensão. Para as provas dissertativa e de desempenho didático, o edital previa o sorteio de dois temas dentre uma lista de dez por área no momento da prova dissertativa. Já para a prova didática, o tema era sorteado entre os oito restantes com 24 horas de antecedência, e o candidato deveria ministrar uma aula expositiva de 40 a 50 minutos, seguida de arguição pela banca examinadora.

Quanto aos temas para a prova dissertativa e para a Prova de Desempenho Didático, diferentemente do certame de 2018, estes estão explicitamente incluídos no edital de 2024, possibilitando sua análise. Observa-se, entretanto, que a presença de conteúdos diretamente voltados à avaliação não foi uniforme entre os diferentes cargos. Os temas se estendem por nove páginas do edital, uma vez que estão detalhados por área de atuação e por campus. Em razão disso, serão apresentados apenas alguns recortes representativos desses temas.

Na primeira página do Anexo IV– Conteúdo Programático do edital (Instituto Federal Goiano, 2024), conforme a Figura 12, são apresentadas seis áreas de atuação do Campus Campos Belos, das quais três pertencem ao núcleo comum (Biologia, Linguagens e Matemática) e três à área técnica (Administração, Engenharia Elétrica e Zootecnia). Observa-se que, nesta página, há apenas um tema relacionado à avaliação, correspondente ao item 10 da área de Linguagens – Língua Portuguesa / Língua Inglesa: *English classes: from planning lessons to assessment in the Technical Technological High School Context* (Aulas de inglês: do planejamento das aulas à avaliação no contexto do Ensino Médio Técnico e Tecnológico).

Figura 12 – Conteúdo Programático do concurso do IF Goiano de 2024



EDITAL DE ABERTURA N° 06/2024

ANEXO IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

CÂMPUS CAMPOS BELOS

ADMINISTRAÇÃO

1. Análise da viabilidade de projetos e fundamentos da gestão de projetos para o agronegócio. 2. Administração financeira e orçamentária para micro e pequenas empresas no agronegócio. 3. Análise das demonstrações financeiras e contábeis. 4. Teoria Geral da Administração no contexto das novas abordagens da administração. 5. Gestão e Análise de Custos para micro e pequenas empresas. 6. Administração de materiais e logística no controle de estoques. 7. Desenvolvimento de estratégias de marketing aplicadas ao agronegócio. 8. Associativismo e Cooperativismo no meio rural. 9. Sistema e subsistemas de gestão de pessoas. 10. Os sistemas de planejamento e controle de produção.

BIOLOGIA

1. Aspectos gerais da embriologia. 2. Fotossíntese e fluxo de energia e matéria nos seres vivos. 3. Noções de histologia animal. 4. Microbiologia: histórico, classificação e metabolismo de fungos, bactérias e vírus. 5. Introdução à parasitologia. 6. Biologia molecular: ácidos nucleicos, funções, estrutura química, autoduplicação e código genético. 7. Estratégias ecológicas de plantas do Cerrado. 8. Anatomia e fisiologia do sistema digestório humano. 9. A diversidade dos seres vivos atuais e sua importância no ensino de Genética e Evolução. 10. Ensino de biotecnologia a partir do enfoque CTSA.

ENGENHARIA ELÉTRICA COM FOCO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E AUTOMAÇÃO

1. Fundamentos de circuitos elétricos. 2. Eletrônica analógica e digital. 3. Microcontroladores e Microprocessadores. 4. Sistemas de automação e controle. 5. Internet das Coisas (IoT). 6. Sistemas embarcados. 7. Tecnologias de comunicação sem fio. 8. Energias renováveis e sistemas de potência. 9. Instrumentação eletrônica. 10. Projetos integrados em engenharia elétrica e informática.

LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA / LÍNGUA INGLESA

1. O ensino de gramática da Língua Portuguesa e a construção da textualidade e dos efeitos de sentido. 2. Leitura e produção de texto: a constituição dos diferentes gêneros textuais/discursivos e o ensino de língua no contexto técnico e tecnológico do Ensino Médio. 3. O ensino da literatura no Ensino Médio Técnico e Tecnológico e a formação do leitor crítico. 4. Linguagem e tecnologia: possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio Técnico e Tecnológico. 5. O ensino de língua portuguesa na perspectiva sociolinguística: linguagem, língua, discurso, funções da linguagem, noção de correto, variação linguística e uso do padrão linguístico. 6. The integrated teaching skills in classes of English as a foreign language in a Technical Technological High School context. 7. English language and its literatures: approach possibilities of different modes and processes of comprehension and production of literary texts in Technical Technological High School Context. 8. English classes: the use of Technologies as a process of teaching and learning languages. 9. Theories of acquisition and learning of foreign language in the Technical Technological High School Context. 10. English classes: from planning lessons to assessment in the Technical Technological High School Context.

MATEMÁTICA

1. Funções: caracterização da função afim, linear e poligonal. 2. Funções exponencial, logarítmica e trigonométrica. 3. Funções de uma variável real: limite, derivada e integral. 4. Regimes de capitalização. Juros. Descontos. Estudo das taxas. Fluxo de caixa. Séries de pagamentos. Amortização e seus Sistemas. Correção Monetária. 5. Análise Combinatória: Permutações, Arranjos e Combinações. 6. Geometria Analítica: Cônicas. 7. Tendências de centralidade e medidas de dispersão. 8. Geometria plana e espacial. 9. Teorema da probabilidade total e o teorema de Bayes. 10. Educação matemática e o ensino técnico profissionalizante em nível médio.

ZOOTECNIA 1 - NÃO RUMINANTES / TECNOLOGIA DE PRODUTOS CÁRNEOS E PESCADOS / FORMULAÇÃO E FÁBRICA DE RAÇÃO

1. Programas de luz na avicultura de corte e de postura. 2. Importância da qualidade da água na piscicultura. 3. Exigências nutricionais de cães e gatos. 4. Manejo alimentar e nutricional de equinos nas diferentes fases de produção. 5. Qualidade na produção de rações (controle de matérias primas e BPF). 6. Nutrição de precisão na produção de

Ao observar os temas disponibilizados nas nove páginas do no Conteúdo Programático deste edital, constata-se que poucos abordavam aspectos da docência, como ensino ou avaliação, privilegiando, em maior medida, conteúdos relacionados às áreas de formação específica. Foram identificados apenas três temas, distribuídos em quatro vagas distintas, diretamente ligados à avaliação, apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Temas Relacionados à Avaliação no Concurso do IF Goiano 2024

Tema	Área de atuação	Campus
<i>English classes: from planning lessons to assessment in the Technical Technological High School Context</i> (Aulas de inglês: do planejamento das aulas à avaliação no contexto do Ensino Médio Técnico e Tecnológico).	Linguagens Língua Portuguesa / Língua Inglesa	Campos Belos e Posse
<i>Language learning and assessment</i> (Aprendizagem e Avaliação de Línguas).	Linguagens Língua Portuguesa / Língua Inglesa	Iporá
O significado, as funções e os diferentes níveis de planejamento e avaliação no ensino de ciências e biologia.	Biologia	Posse

Fonte: Elaborada pela autora com base em Instituto Federal Goiano (2024).

Conforme listados acima, os temas relacionados à avaliação estavam predominantemente associados às vagas das áreas de Linguagens e Ciências Biológicas, não identificados temas equivalentes nas vagas das áreas técnicas.

Dessa forma, é possível inferir que alguns docentes admitidos não foram exigidos a demonstrar preparo para abordar conteúdos relacionados à avaliação conforme o conteúdo programático de conhecimentos específicos desse edital para concorrer às suas vagas. Além disso, os docentes oriundos de cursos de bacharelado ou de nível superior tecnológico podem ter tido acesso limitado à formação didático-pedagógica na formação inicial, em função da natureza de seus cursos.

4.1.4 Reflexões sobre a formação docente e o letramento em avaliação

A partir da experiência docente e da observação de diferentes contextos escolares por parte desta pesquisadora, percebe-se que o professor iniciante, em geral, é acolhido pelos colegas, havendo uma constante troca de experiências no cotidiano escolar, especialmente durante os momentos de coordenação pedagógica. É comum que os docentes solicitem apoio entre si e compartilhem estratégias na busca por soluções para os desafios enfrentados em sala de aula.

Dessa forma, professores menos experientes tendem a recorrer aos mais experientes em busca de orientação, evidenciando que as interações colaborativas permeiam o processo de desenvolvimento profissional docente. Tal perspectiva também é corroborada por Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021), ao destacarem que os professores aprendem com seus pares, com as orientações da coordenação pedagógica e com a prática cotidiana.

Essa prática de construção coletiva do conhecimento é mencionada por Quevedo-Camargo e Sousa (2022). As autoras, ao citarem Pimenta (2002), explicam que essa “comunidade de aprendizagem” se constitui por meio das interações e da busca conjunta por conhecimento, com o objetivo de preencher lacunas tanto na prática de ensino quanto nos processos de avaliação. No entanto, Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021) chamam a atenção para o fato de que até mesmo os professores mais experientes podem apresentar fragilidades semelhantes em sua formação.

Dessa forma, é pertinente refletir sobre o fato de que, embora o aprendizado com docentes veteranos seja valioso, a sua adoção como única fonte de formação pode levar o docente iniciante a reproduzir práticas ultrapassadas ou pouco fundamentadas. A situação pode ser comparada ao ato de aprender a dirigir com um familiar, em vez de em uma autoescola: com o tempo, muitas pessoas desenvolvem hábitos baseados apenas na experiência, nem sempre alinhados às normas técnicas ou ao conhecimento atualizado. Já na autoescola, aprende-se não apenas a prática, mas também os fundamentos teóricos e normativos, ou seja, o que é considerado correto sob a perspectiva científica e legal.

Nesse sentido, Leffa (2022) discute os tipos de conhecimento: senso comum, autoridade e pesquisa. O autor observa que o senso comum se caracteriza por sua natureza acrítica, aceitando informações como verdadeiras sem questionamento, o que dificulta a produção de novos conhecimentos e perpetua práticas baseadas apenas na experiência. Essa perspectiva pode ser associada à tendência de observar e reproduzir rotinas consolidadas no contexto escolar, sem uma compreensão aprofundada dos fundamentos teóricos que as sustentam.

O conhecimento baseado na autoridade, por sua vez, situa-se em nível superior, pois busca compreender informações provenientes de pessoas reconhecidas por seu notório saber. No contexto educacional, essa forma de conhecimento pode estar associada ao aprendizado mediado por orientações da coordenação pedagógica, geralmente composta por docentes mais experientes. Entretanto, conforme argumentam Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021, p. 9), essa tarefa é frequentemente atribuída a profissionais “para a qual eles mesmos também não tiveram formação específica”, o que sugere limitações na transmissão do conhecimento avaliativo.

Portanto, o conhecimento produzido por meio da pesquisa é construído em rede e tem

como base dados coletados ou gerados para responder perguntas específicas. Nesse caso, a ênfase não está na tradição do senso comum nem no prestígio da autoridade, mas na investigação científica e na análise sistemática das evidências. Ainda que a interpretação do pesquisador seja relevante, o foco recai sobre os dados e os resultados obtidos. Assim, é possível associar o aprendizado sobre avaliação em cursos específicos à dimensão do conhecimento científico.

Para tanto, o IF Goiano busca promover iniciativas de formação continuada em diversas áreas, abrangendo aspectos relacionados à didática e à dinâmica de sala de aula. Essas formações ocorrem ao longo do semestre e, especialmente, durante as semanas pedagógicas, que costumam acontecer no início de cada semestre letivo. Destaco, por exemplo, a formação realizada na semana pedagógica do primeiro semestre de 2025, no dia 04 de fevereiro, ministrada pelo Professor Dr. Vitor Sérgio de Almeida, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo tema foi “formas de avaliação contínua, cumulativa e continuada”.

Os docentes presentes demonstraram grande interesse pela temática. Estive presente nesse momento e, como pesquisadora e estudiosa da área, posso afirmar que, embora a palestra tenha sido bastante produtiva, o tempo de duas horas não foi suficiente para explorar o tema em toda a sua complexidade. Ao final, muitos docentes manifestaram o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação, demonstrando genuíno interesse na temática.

Outra iniciativa da instituição voltada à formação continuada de seus servidores é a disponibilização de uma plataforma própria¹⁵, que oferece cursos à distância (EaD) no formato MOOC (*Massive Open Online Course*)¹⁶. No entanto, ao realizar uma pesquisa no site, constatei que não há cursos especificamente voltados ao tema da avaliação educacional. Entre os cursos disponíveis, o único que aborda a avaliação de forma parcial é o intitulado *Práticas educativas para estudantes com necessidades educacionais específicas*, que contempla os seguintes conteúdos: Práticas de Colaboração, Práticas de Avaliação, Práticas de Instrução e Práticas com foco em aspectos sociais, emocionais e comportamentais. Ainda assim, o conteúdo sobre avaliação aparece como um dos tópicos, voltado a um público específico, o que não atende à demanda mais ampla dos docentes por formação em avaliação da aprendizagem.

Portanto, considerando a possível ausência de formação específica em educação entre professores das áreas técnicas, bem como a inexistência de exigência formal de conhecimentos

¹⁵ Disponível em: <https://mooc.ifgoiano.edu.br/>. Oferece cursos totalmente a distância, acessíveis via internet, gratuitos, sem necessidade de processo seletivo e sem limite de vagas, sendo destinados a todos os servidores da instituição.

¹⁶ Trata-se de cursos abertos, massivos e online.

sobre práticas avaliativas nos concursos, tanto para esses docentes quanto para grande parte dos cargos de licenciatura, e diante do interesse manifestado pelos docentes durante a palestra mencionada, considero que o letramento em avaliação pode e deve ser ampliado, especialmente entre os profissionais da área técnica. Assim, a proposição de um curso de formação continuada nessa temática mostra-se uma estratégia pertinente e eficaz para buscar suprir lacunas formativas e a contribuir para a qualificação profissional, especialmente no que se refere ao letramento em avaliação desses docentes.

Portanto, embora seja comum e válido aprender na prática e por meio da orientação de colegas mais experientes, Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021) citam Tardif (2013), que defende a superação de uma prática docente baseada apenas no conhecimento prático e empírico, em favor de uma atuação sustentada por conhecimento científico e fundamentados em investigação acadêmica. Além disso, os autores afirmam que “a formação inicial, cujas bases orientam o ingresso à docência, mostra-se insuficiente e até isenta de conhecimentos quanto aos fundamentos conceituais, procedimentais e técnicos da prática avaliativa”, o que evidencia a necessidade de complementação por meio de cursos específicos e de aprofundamento teórico na área. Assim, torna-se essencial assegurar espaços de formação formal que possibilitem o acesso a conhecimentos científicos atualizados e promovam práticas avaliativas mais coerentes, críticas e fundamentadas.

4.2 Diretrizes sobre avaliação nos documentos oficiais nacionais

Os documentos oficiais federais orientam o trabalho pedagógico e refletem os princípios que fundamentam a política nacional de educação, servindo de referência para a organização curricular e quanto para os processos avaliativos nas instituições de ensino em todo o país. Para analisar as concepções de avaliação presentes nesses documentos, foram considerados a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e a Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021), por serem as normas mais relevantes no contexto da presente análise.

Esta seção está estruturada em três subseções, cada uma dedicada a um desses documentos: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Base Nacional Comum Curricular e Resolução CNE/CP nº 01/2021.

4.2.1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A LDB (Brasil, 1996), enquanto lei nacional, estabelece normas e regulamenta a

dinâmica do sistema de ensino no Brasil. Sua primeira versão foi publicada em 1961, pelo então presidente João Goulart, após 13 anos de tramitação até sua aprovação (Chaves, 2021). Uma década depois, em 1971, foi sancionada uma nova versão, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici. A versão mais recente, vigente desde 1996, foi promulgada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em atendimento à necessidade de atualização decorrente da Constituição Federal de 1988 (Chaves, 2021).

O texto de 1996 ampliou, atualizou e detalhou diversos aspectos da educação brasileira, como a inclusão da Educação Infantil na educação básica, a ampliação dos dias letivos, a adequação das exigências relativas à formação docente e a reformulação da organização dos níveis escolares, entre outros pontos (Chaves, 2021).

No que se refere à avaliação, observa-se uma evolução significativa ao longo das versões da LDB (Brasil, 1996). A lei de 1961 apresenta apenas uma menção ao tema; a de 1971 eleva esse número para três referências; e a de 1996 passa a abordá-lo de forma recorrente e detalhada, refletindo sua crescente relevância no processo educativo.

Na LDB de 1961, a avaliação era tratada de forma autoritária e centrada no professor, com ênfase em “exames e provas”, cabendo a este a “liberdade de formulação de questões e a autoridade de julgamento” (Brasil, Art. 39º, 1961). A LDB de 1971 avançou ao valorizar o processo, ressaltando a importância dos “aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final”, além de instituir a obrigatoriedade de estudos de recuperação para alunos com rendimento insuficiente (Brasil, Art. 14º, 1971).

Com o intuito de analisar as concepções de avaliação presentes na legislação atual, e de compreender como a avaliação é concebida e quais sentidos são a ela atribuídos no contexto legal, realizou-se um levantamento das ocorrências da palavra “avaliação” na LDB de 1996 (Brasil, 1996), totalizando vinte menções. Foram também identificadas formas derivadas, como “avaliar” (duas ocorrências) e “reavaliar” (uma ocorrência); contudo, essas foram desconsideradas, uma vez que aparecem em contextos que não se relacionam diretamente com o objeto desta pesquisa.

As ocorrências do termo distribuem-se de maneira ampla ao longo da lei, contemplando diferentes perspectivas e finalidades. Entretanto, observa-se que muitas delas não guardam pertinência direta com a temática aqui investigada.

A seguir, apresenta-se um quadro contendo todas as ocorrências identificadas, organizadas em sequência, com a indicação do artigo correspondente e uma breve análise acerca

do uso do termo em cada trecho. As ocorrências diretamente relacionadas ao contexto desta pesquisa encontram-se destacadas em **negrito**.

Quadro 8 – Levantamento das ocorrências da palavra “avaliação” na LDB

Sequência	Artigo	Análise do Trecho
1	Art. 7º, II	O termo avaliação refere-se à verificação de qualidade realizada pelo Poder Público para autorização de funcionamento do ensino na iniciativa privada.
2/3	Art. 9º, VI, VIII	Trata do processo nacional de avaliação do rendimento escolar, com o objetivo de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino, além do processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, sendo dever da União.
4	Art. 13º, V	Destaca as obrigações dos docentes em relação à participação integral nos períodos dedicados à avaliação, bem como em “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”.
5	Art. 24º, II, c	Prevê uma avaliação feita considerando a experiência prévia do aluno para fins de inserção na série ou etapa adequada.
6	Art. 24º, V, a	Determina que a verificação do rendimento escolar será realizada por meio de avaliação contínua e cumulativa, com ênfase nos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, priorizando o acompanhamento processual em detrimento de resultados isolados em provas finais.
7	Art. 31º	Dispõe sobre normas relativas à avaliação na educação infantil.
8	Art. 32º	Dispõe sobre normas referentes à avaliação no ensino fundamental.
9/ 10	Art. 36º, II, §1º	Estabelece normas para o currículo do ensino médio, definindo metodologias de ensino e avaliação que incentivem a iniciativa do estudante, assim como conteúdos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação que garantam a formação científica, tecnológica, linguística, filosófica e sociológica, fundamentais para a compreensão crítica e o exercício da cidadania pelo educando
11	Art. 41º	Estabelece que os conhecimentos obtidos na educação profissional, inclusive no trabalho, podem ser avaliados, reconhecidos e certificados para fins de continuidade ou conclusão dos estudos.
12 / 13	Art. 46º, §1º	Dispõe sobre avaliação relacionada à autorização e ao reconhecimento de cursos, bem como ao credenciamento de instituições de ensino superior.
14 / 15	Art. 47º	Dispõe sobre avaliação no ensino superior.
16	Art. 54º	Trata da avaliação institucional de universidades mantidas pelo Poder Público.
17 / 18	Art. 67º, IV, V	Estabelece que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação mediante a avaliação de desempenho, entre outros mecanismos.
19	Art. 80º, §3º	Estabelece que os programas de educação a distância devem ser submetidos a avaliação.
20	Art. 87º, IV	Determina a integração dos estabelecimentos de ensino fundamental ao Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar, com obrigação principal dos municípios e atuação supletiva do Estado ou da União quando necessário.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (1996).

A partir dessa investigação do uso do termo *avaliação* na LDB (Brasil, 1996), é possível identificar diferentes dimensões em que ele se manifesta. Observa-se a avaliação da aprendizagem do aluno, destinada a múltiplos fins, como a verificação do rendimento escolar em larga escala, em nível nacional; a validação de conhecimentos para fins de certificação, continuidade ou conclusão dos estudos; bem como a verificação do rendimento escolar do estudante nos diversos níveis e modalidades de ensino (educação básica, ensino médio, ensino superior e educação a distância). Além disso, a LDB (Brasil, 1996) contempla a avaliação de cursos, instituições e programas, voltada ao credenciamento, à avaliação institucional e ao

acompanhamento dos sistemas de ensino, assim como a avaliação dos profissionais da educação.

No que se refere à avaliação da aprendizagem como verificação do rendimento escolar, entendida como processo que gera dados para constatar o desempenho do aluno e a apropriação das habilidades previstas (Quevedo-Camargo, 2021), no contexto do ensino médio, foco central desta pesquisa, foram localizadas quatro menções na LDB (Brasil, 1996), distribuídas nos seguintes dispositivos: art. 13, inciso V; art. 24, inciso V, alínea “a”; art. 36, inciso II e §1º, apresentadas e comentadas a seguir.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (Brasil, Art. 13º, 1996)

A menção à avaliação no Artigo 13º da LDB (Brasil, 1996) evidencia que ela integra o conjunto de atribuições do docente, incluindo o dever de planejar a avaliação e comprometer-se com todos os momentos destinados ao planejamento. Nesse mesmo artigo, a lei estabelece a responsabilidade do professor de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, Art. 13º, 1996), bem como de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Dessa forma, percebe-se uma concepção de avaliação não como instrumento punitivo, mas como recurso pedagógico voltado à efetiva aprendizagem do estudante.

Assim, integra-se à responsabilidade docente proporcionar oportunidades efetivas de aprendizagem e oferecer apoio aos alunos com dificuldades, adaptando os instrumentos avaliativos para atender às diversas necessidades, pois os estudantes podem apresentar melhor desempenho em diferentes formatos (Brown; Lee, 2015). O desenvolvimento de estratégias de recuperação para alunos cujo desempenho não atenda aos parâmetros esperados constitui parte da reavaliação do planejamento inicial, visando oferecer novas oportunidades para o desenvolvimento das habilidades propostas. Esse entendimento reforça que o planejamento da avaliação deve ser um processo flexível, e não rígido ou engessado, em consonância com as ideias de Black e Wiliam (1998), Luckesi (2005, 2011, 2013), Perrenoud (1999), Wiliam (2017) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018).

Complementando as disposições do Art. 13º, o Art. 24º da LDB (Brasil, 1996) aprofunda o entendimento sobre a avaliação da aprendizagem, especificando critérios para a verificação do rendimento escolar na educação básica.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos

resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (Brasil, Art. 24º, 1996)

O Art. 24º representa uma atualização e um rompimento com a predominância da avaliação tradicional, caracterizada pela concentração de provas ao final do ciclo como forma de mensurar o conhecimento adquirido para fins de aprovação e classificação dos alunos (Brown; Abeywickrama, 2018; Earl, 2013). Ao estabelecer a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, esse artigo direciona o foco para a avaliação formativa, centrada no processo e no acompanhamento contínuo do desempenho do estudante, promovendo o aprimoramento constante tanto da aprendizagem quanto do ensino (William, 2017; Stiggins, 2005; Quevedo-Camargo, 2024), em consonância com a responsabilidade de zelar pela aprendizagem do aluno estabelecida no Art. 13º.

Seguindo adiante, o Art. 36º avança ao relacionar as metodologias de ensino e de avaliação diretamente aos objetivos do currículo do ensino médio.

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] II - adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; [...] § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, Art. 36º, 1996)

Esse artigo implica a necessidade de atualização das práticas pedagógicas, de modo a contemplar a realidade de um mundo contemporâneo. Nesse contexto, supera-se a visão tradicional do ensino apenas transmissivo em que o professor era o detentor exclusivo do conhecimento e o aluno apenas seguia orientações. Na atualidade, o estudante também assume o papel de protagonista no seu processo de aprendizagem, inclusive na avaliação.

A presença da avaliação nesse artigo evidencia que não basta adotar metodologias ativas apenas no ensino: é igualmente necessário repensar práticas avaliativas que estimulem a iniciativa dos estudantes. Seria a adoção de uma concepção de avaliação centrada na aprendizagem um caminho viável para promover o protagonismo estudantil em seu processo de ensino e aprendizagem? O envolvimento ativo do estudante no processo avaliativo amplia sua compreensão dos objetivos educacionais e favorece uma relação mais consciente e significativa com os critérios de desempenho, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de “aprender a aprender” (Carless, 2007).

Dessa forma, a avaliação se consolida como um componente essencial da formação integral do educando, articulando-se não apenas ao acompanhamento do desempenho, mas

também à construção da cidadania e ao desenvolvimento de competências necessárias à vida em sociedade, como a autonomia intelectual, a criatividade e a capacidade crítica.

As menções à avaliação na LDB de 1996, em comparação com as poucas ocorrências nas versões anteriores, refletem a evolução do conhecimento pedagógico e das concepções de ensino, que passaram a valorizar progressivamente o processo formativo do estudante em detrimento da simples apuração de resultados numéricos. Nesse sentido, a visão sobre a avaliação do rendimento escolar expressa nessa lei acompanha essa progressão.

Por sua vez, a LDB de 1996, não apenas ampliou a presença do termo na legislação, como também trouxe maior detalhamento e profundidade ao tema, fortalecendo a concepção de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno”. Ao enfatizar a avaliação da aprendizagem ao longo de todo o processo, e não apenas a classificação final (Brasil, Art. 24º, 1996), a LDB reafirma uma perspectiva formativa orientada para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

4.2.2 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC (Brasil, 2018) atua como orientadora do trabalho pedagógico das escolas, com o objetivo de estabelecer um patamar que contribua para a manutenção da qualidade da educação, direito assegurado a todos os alunos. A versão da BNCC (Brasil, 2018) publicada em 2018 constitui sua terceira edição, elaborada de forma colaborativa por profissionais da educação, por meio de consultas públicas, e coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), com a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Sua origem remonta à LDB (Brasil, 1996), que instituiu os princípios para a construção de uma base comum curricular em todo o país. Esse documento normativo define as aprendizagens essenciais para cada etapa e modalidade da educação básica, por meio de uma base comum, que garante o direito a aprendizagens fundamentais, independentemente do local onde o estudante se encontre, assim como uma parte diversificada, que contempla e valoriza as características culturais, sociais e as necessidades regionais de cada região do Brasil (Brasil, 2018).

Em 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE uma versão da BNCC (Brasil, 2018) que foi debatida em audiências públicas com especialistas em educação de todo o país. A etapa do ensino médio foi amplamente discutida, com sugestões de melhorias apresentadas por professores, gestores e técnicos da educação de escolas de todo o Brasil. Após esse processo, a Base para o ensino médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo então Ministro da

Educação, Rossieli Soares (Brasil, 2018).

Para tratar da concepção de avaliação na BNCC (Brasil, 2018), baseio-me na análise realizada por Quevedo-Camargo (2024). Conforme destacado pela autora, o termo “avaliação” aparece 27 vezes na BNCC (Brasil, 2018), sendo cinco ocorrências na introdução e sete na seção relativa ao Ensino Médio, etapa escolar que constitui o foco desta pesquisa. Portanto, comentarei apenas essas ocorrências, que são relevantes para o objetivo deste estudo.

Das cinco ocorrências mencionadas na introdução da BNCC (Brasil, 2018, p. 13), duas referem-se a nomes próprios de avaliações externas de larga escala: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Tais menções não são relevantes para o objeto desta investigação e, portanto, serão desconsideradas. As três ocorrências restantes dizem respeito à avaliação escolar em sala de aula, e os trechos correspondentes estão apresentados no quadro abaixo.

Quadro 9 – Levantamento das ocorrências da palavra “avaliação” na introdução da BNCC

Avaliação na introdução da BNCC	
Página	Trecho
8	<i>[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 8)</i>
17	<i>[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. [...]. Essas decisões, [...], referem-se, entre outras ações, a: [...] - construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; [...] (Brasil, 2018, p. 17)</i>
21	<i>Compete ainda à União [...] promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 21)</i>

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2018b).

A partir dessas menções na Introdução da BNCC (Brasil, 2018), percebe-se que o documento atua como um referencial que orienta e promove a harmonização das políticas e práticas de avaliação em todo o país, em níveis federal, estadual e municipal. Dessa forma, os procedimentos avaliativos devem estar alinhados aos objetivos e às competências previstas na BNCC (Brasil, 2018).

Quanto à avaliação realizada em sala de aula, a BNCC (Brasil, 2018) destaca que ela

deve ser “formativa, de processo ou de resultado” e considerar o “ambiente e as condições de aprendizagem”, com o objetivo de melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17). Assim, o documento prevê a utilização de práticas avaliativas tanto formativas quanto somativas, levando em conta as particularidades do ambiente escolar. No caso desta pesquisa, refere-se ao curso de Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina, considerando suas características específicas por ser um curso integrado e o local onde está inserido, a cidade de Cristalina, no interior de Goiás. Dessa forma, a avaliação deve atender às necessidades do curso e da comunidade escolar, adotando um enfoque não punitivo, voltado à melhoria do processo de ensino (focado no professor) e da aprendizagem (centrado no aluno).

Na seção voltada ao Ensino Médio, as menções ao termo avaliação não se referem diretamente à avaliação escolar, ou seja, à forma de avaliar o desempenho do aluno. Pelo contrário, estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades do estudante, envolvendo situações em que o próprio aluno realiza avaliações em determinados contextos. Na sequência, a Figura 13 apresenta os trechos em que o termo avaliação é mencionado nessa seção.

Figura 13 – Ocorrências do termo ‘avaliação’ na etapa do ensino médio da BNCC

Ocorrências do termo ‘avaliação’ na seção 5 - A etapa do ensino médio da BNCC.		
	Ocorrência	Página
1	Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum.	486
2	[...] o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação , apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), [...]	499
3	[...] à avaliação de projetos de intervenção	506
4	[...] avaliação da viabilidade e pertinência das propostas apresentadas, [...]	513
5	[...] a avaliação de potencialidades, limites e riscos do uso de diferentes materiais e/ou tecnologias para tomar decisões responsáveis e consistentes diante dos diversos desafios contemporâneos [...]	554
6	[...] avaliação das mudanças climáticas a médio e longo prazos [...]	566
7	[...] a construção e avaliação de hipóteses [...]	558

Fonte: Quevedo-Camargo (2024, p.4).

As menções nas páginas 486, 499 e 506 estão relacionadas às aprendizagens e habilidades, envolvendo a vivência de experiências significativas com práticas de linguagem.

Na página 513, a menção refere-se aos parâmetros para a organização e progressão curricular. Já nas páginas 554, 556 e 558, as menções dizem respeito às competências específicas e habilidades das Ciências da Natureza e suas tecnologias. Portanto, essas ocorrências do termo avaliação estão diretamente relacionadas às competências do estudante, voltadas ao desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão, tomada de decisão, ética e pensamento crítico por parte do aluno.

Dessa forma, a seção do ensino médio não apresenta indicações ou instruções específicas sobre como o professor deve avaliar o aluno. Entretanto, com base nessas informações, é possível refletir sobre como a avaliação escolar conduzida pelo professor pode contribuir para a formação crítica do estudante. Considerando as habilidades mencionadas nesta seção, bem como outras previstas na BNCC (Brasil, 2018), a autoavaliação, avaliação por pares e o *feedback* (Carless, 2007) configuram-se como abordagens pertinentes para o desenvolvimento dessas competências. Por meio do envolvimento ativo do aluno na avaliação, especialmente em práticas como a autoavaliação e a avaliação por pares, é possível promover o engajamento com os critérios avaliativos, oferecer *feedback* voltado à melhoria futura e desenvolver a capacidade de estudo autônomo, favorecendo que o estudante se torne mais reflexivo e crítico em relação ao próprio desempenho.

4.2.3 Resolução CNE/CP nº 01/2021

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, estabelece as normas nacionais gerais para a EPT, a qual pode ser ofertada por meio de cursos FIC, cursos técnicos de nível médio e cursos de formação de nível superior. Seu objetivo principal é preparar as pessoas para a atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 2021).

No que se refere ao processo avaliativo, a Resolução apresenta diretrizes semelhantes às estabelecidas pela LDB (Brasil, 1996) e pela BNCC (Brasil, 2018), focando nos aspectos formativos e qualitativos, e não apenas nos quantitativos.

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

A avaliação assume, portanto, papel central no processo formativo do profissional. Ressalta-se a importância de que essa prática seja coerente e fidedigna, especialmente nas áreas técnicas, uma vez que o diploma técnico habilita legalmente o egresso a exercer atribuições

profissionais e a assinar documentos, conforme a legislação específica de cada campo de atuação. Assim, uma avaliação consistente torna-se essencial para assegurar que o profissional formado possua as competências necessárias para atuar com segurança, ética e responsabilidade.

Além disso, o referido artigo destaca a relevância de a avaliação contribuir para que o educando continue aprendendo ao longo da vida, reforçando seu papel como instrumento do princípio “aprender a aprender”. Nesse sentido, mais do que medir conteúdos, a avaliação deve orientar o estudante no desenvolvimento de sua autonomia acadêmica e capacidade reflexiva sobre o próprio processo de aprendizagem.

Essa perspectiva dialoga com o Art. 36º da LDB (Brasil, 1996), que propõe metodologias de avaliação voltadas ao desenvolvimento da iniciativa e da participação ativa do educando, e se alinha à LOA, segundo Carless (2007), a qual ressalta o caráter pedagógico da avaliação, utilizando-a como instrumento para fortalecer seus aspectos formativos, favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e estimular a proatividade dos estudantes.

4.3 Diretrizes sobre avaliação nos documentos oficiais do IF Goiano

Os documentos oficiais da rede orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos oferecidos pelo IF Goiano. Para esta análise das concepções de avaliação presentes nesses documentos, foram considerados: o Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, bem como os PPCs dos cursos Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. As orientações contidas nesses documentos constituem diretrizes fundamentais para as práticas pedagógicas e norteiam o processo de avaliação escolar conduzido pelos docentes.

4.3.1 Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

O Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (Instituto Federal Goiano, 2020) constitui-se como um documento institucional que estabelece normas e diretrizes relativas à organização didático-pedagógica desses cursos. Conforme estabelecido nesse regulamento, os cursos têm como objetivo: “proporcionar conhecimentos, saberes e competências profissionais

necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais” Instituto Federal Goiano (Art. 1º, 2020).

O documento explicita que tais cursos podem ser ofertados de forma articulada ou subsequente ao ensino médio. Na modalidade articulada, que pode ocorrer de forma integrada ou concomitante, o estudante cursa simultaneamente o ensino médio e o curso técnico. Na forma integrada, o estudante possui matrícula única no campus do IF Goiano e cursa, em regime integral, tanto as disciplinas do ensino médio quanto as do curso técnico; já na forma concomitante, as matrículas são distintas, podendo o ensino médio ser cursado em outra instituição. No contexto desta pesquisa, destaca-se que o IF Goiano – Campus Cristalina oferta exclusivamente cursos na modalidade integrada.

Vale ressaltar que, para a obtenção do diploma de conclusão do curso técnico integrado ao ensino médio, é necessário que o estudante conclua com êxito todos os componentes curriculares previstos no PPC do respectivo curso (Instituto Federal Goiano, 2020). Dessa forma, a avaliação assume papel central no processo formativo do profissional, abrangendo tanto as disciplinas do núcleo comum do ensino médio quanto as do curso técnico. Sendo assim, ainda que o estudante seja aprovado em todas as disciplinas das áreas gerais do ensino médio, a reprovação em qualquer componente técnico, voltado à prática profissional, impede a emissão da certificação final. Torna-se, portanto, imprescindível o desempenho satisfatório em ambas as formações.

A seguir, apresenta-se uma análise detalhada sobre o disposto no referido regulamento acerca da avaliação do rendimento escolar. Sua primeira menção remete à responsabilidade docente em relação a esse processo.

Art. 60º. Os membros do corpo docente terão as seguintes atribuições:

I - Ministrar aulas teóricas e/ou práticas;

II - Acompanhar e avaliar o desempenho dos estudantes nos respectivos componentes curriculares;

III - Entregar as avaliações aos estudantes, em até 15 dias após a sua realização, respeitando o calendário escolar [...]. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 60º)

Art. 98º. A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa a sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua, cumulativa e integrada, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre as eventuais provas finais. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 98º)

Art. 99º. Caberá ao professor, no decorrer do processo educativo, promover meios para a aprendizagem e recomposição das competências não desenvolvidas pelos estudantes. §1º Os resultados de cada atividade avaliativa deverão ser analisados em sala de aula, no sentido de informar ao estudante sobre o seu desempenho [...]. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 99º)

O Artigo 60º torna explícito que a avaliação está entre as atribuições docentes, em

consonância com Brown e Lee (2015), que compreendem a avaliação como parte integrante do processo pedagógico. Observa-se, ainda, que não se trata apenas de avaliar, mas também de acompanhar o desempenho dos alunos, o que remete ao uso da avaliação formativa. Esse tipo de avaliação, entendida como um processo contínuo que acompanha o progresso dos estudantes ao longo de seu percurso educacional, fornece subsídios para que os professores compreendam as trajetórias de aprendizagem dos alunos e os envolvam em ações que promovam a melhoria de seu desempenho (William, 2017).

Essa concepção é reforçada pelo Artigo 98º, que explica que a avaliação da aprendizagem deve ser feita de forma contínua, acumulativa e com “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” e dos “resultados ao longo do processo sobre as eventuais provas finais”. Essa abordagem também se alinha às diretrizes da LDB (Brasil, 1996) e da BNCC (Brasil, 2018), que defendem a avaliação como uma ferramenta importante para acompanhar e promover a aprendizagem. Ainda no Artigo 98º, destaca-se que a avaliação está relacionada à progressão para o alcance do perfil profissional, o que reforça a necessidade de uma avaliação fidedigna também nas disciplinas do curso técnico, conforme mencionado anteriormente.

O Artigo 99º complementa o disposto no Artigo 60º, inciso II, ao atribuir ao professor o dever de promover meios para a aprendizagem a partir dos resultados obtidos nas avaliações. Isso significa que o docente deve utilizar as informações advindas desse processo para identificar quais aspectos do conhecimento ou competências necessitam de maior desenvolvimento e, com base nisso, planejar estratégias pedagógicas adequadas, como atividades extras, jogos interativos on-line, atendimentos individualizados ou monitorias.

No caso do IF Goiano – Campus Cristalina, há diversos programas de monitoria que contribuem para esse processo. Neles, um aluno bolsista que já cursou a disciplina, após processo seletivo, dedica parte de sua carga horária para auxiliar o professor e os colegas nos estudos e na aprendizagem. Dessa forma, o docente conta com um importante apoio para o acompanhamento individualizado, proporcionando aos estudantes com baixo rendimento novas oportunidades de aprendizagem e recomposição de competências que precisam ser mais bem desenvolvidas. Nesse sentido, o *feedback* individual e personalizado surge como uma ferramenta imprescindível.

O Artigo 60º também estabelece um prazo de até 15 dias para o retorno das “avaliações”¹⁷, que podem ser entendidas como atividades avaliativas, provas ou outros

¹⁷ O termo “avaliações” foi colocado entre aspas e definido como atividades avaliativas, uma vez que, para fins desta pesquisa, a avaliação é concebida como um processo, não sendo, portanto, adequado o uso do plural.

instrumentos. Esse retorno, conforme o Artigo 99º, deve ocorrer com o propósito de informar o estudante sobre o seu desempenho, realizando-se a análise dos resultados em sala de aula. Assim, o Artigo 99º, situado na seção referente à avaliação da aprendizagem, complementa e detalha o Artigo 60º, enfatizando que não é suficiente apenas devolver a atividade avaliativa com a atribuição de uma nota ou menção. É fundamental oferecer *feedback* e *feedforward*, explicando ao aluno como foi seu desempenho e orientando-o sobre como pode melhorar no futuro (Brown; Abeywickrama, 2018; Carless, 2007).

Wiliam (2017) ressalta que o *feedback* pode ocorrer em nível coletivo ou individual. Dessa forma, o professor pode analisar a atividade avaliativa juntamente com toda a turma, destacando aspectos positivos e negativos, e conduzindo a correção de modo que os estudantes compreendam seus equívocos e aprendam a corrigi-los. Também é possível fornecer *feedback* personalizado, voltado ao desempenho individual de cada aluno.

No contexto do Ensino Médio Integrado, o *feedback* desempenha um papel formativo essencial se relacionar diretamente com a dupla proposta do curso: a formação geral e a formação técnica. Considerando a elevada carga horária, o número de disciplinas cursadas e a organização em tempo integral, o retorno sobre o desempenho do estudante torna-se essencial como estratégia de acompanhamento pedagógico. A ausência de *feedback* em tempo hábil pode levar o estudante a se deparar, ao final do semestre, com dificuldades acumuladas em diversas disciplinas, o que pode tornar o processo de recuperação mais complexo e potencialmente desmotivador.

Por outro lado, quando há acompanhamento contínuo ao longo do percurso formativo, tornam-se mais viáveis intervenções pedagógicas oportunas e eficazes. Contudo, a oferta de *feedback* individualizado pode configurar-se como uma prática desgastante e demandar significativo investimento de tempo, especialmente em turmas numerosas, que frequentemente contam com cerca de 40 estudantes. Ainda assim, com um planejamento adequado, o professor pode organizar momentos em que a turma realiza atividades autônomas, possibilitando a realização de atendimentos individuais. Mesmo que tais momentos ocorram de forma pontual ao longo do semestre, tendem a produzir impactos pedagógicos relevantes.

Esses momentos, inclusive, podem ser planejados estrategicamente ao longo do semestre e previstos no plano de ensino. Esse documento representa a materialização da proposta pedagógica do docente para o período letivo e deve conter, entre outros elementos, os instrumentos e critérios de avaliação. Conforme o Instituto Federal Goiano (2020), o plano de ensino deve ser apresentado aos discentes no início de cada período letivo. Assim, o planejamento do processo avaliativo de cada disciplina deve ser elaborado previamente ao

início do semestre, em consonância com o que estabelece o referido regulamento, conforme os artigos apresentados a seguir.

Art. 79º. O professor deverá, ao início de cada período letivo, planejar individual e coletivamente a sua proposta pedagógica, apresentada no plano de ensino que deverá conter, obrigatoriamente, as seguintes informações: [...]

VIII - forma, número e critérios de avaliação (forma e número dos diferentes instrumentos utilizados) [...]. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 79º)

Art. 100º. Os instrumentos de avaliação de rendimento devem ser planejados e elaborados de acordo com os seguintes critérios:

I – Os instrumentos de avaliação devem contemplar os conteúdos ministrados e estabelecidos no plano de ensino;

II – Os instrumentos de avaliação de cada componente curricular devem estar previstos no plano de ensino e serem divulgados aos estudantes no início de cada período letivo;

III – Deverão ser utilizados, no mínimo, dois instrumentos avaliativos por etapa (bimestres, trimestres ou semestres), conforme previsto no plano de ensino. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 100º)

Art. 101º. A verificação do rendimento escolar será feita de forma diversificada e mais variada possível, de acordo com a peculiaridade de cada processo educativo, contendo entre outros:

I - Atividades individuais ou em grupos, tais como: pesquisa bibliográfica, demonstração prática, seminários, resolução de situações-problema e estudos de caso;

II - Pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos e relatórios;

III - Provas escritas ou orais, individuais ou em grupos;

IV - Produção científica, artística ou cultural;

V - Autoavaliação. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 101º)

Portanto, o processo avaliativo deve ser compreendido como parte integrante do planejamento da prática docente e estruturado de modo a alinhar-se aos objetivos de aprendizagem, utilizando instrumentos avaliativos diversificados e critérios claramente definidos, previamente compartilhados com os estudantes (Quevedo-Camargo, 2021; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022).

O regulamento do IF Goiano ainda prevê o uso de, pelo menos, dois instrumentos avaliativos distintos por etapa e ainda apresenta exemplos de práticas que tornam o processo avaliativo o mais diversificado possível. Além disso, as atividades avaliativas devem estar em consonância com os conteúdos ministrados e estabelecidos no plano de ensino, em conformidade com o princípio da validade (Brown; Lee, 2015; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021).

Vale ressaltar, entretanto, que o plano de ensino é, por natureza, um documento flexível, passível de ajustes à medida que o professor conhece melhor seus alunos e identifica suas necessidades ao longo do período letivo. Essa flexibilidade implica que a seleção e o uso de diferentes instrumentos avaliativos, ainda que previstos no plano de ensino, podem ser modificados de modo a atender às diversas demandas dos estudantes.

Essa possibilidade de reavaliação e adequação do plano de ensino pelo docente, com vistas à melhoria do aproveitamento dos alunos, está em consonância com as concepções de Black e Wiliam (1998), Luckesi (2005, 2011, 2013), Perrenoud (1999) e Wiliam (2017), que defendem uma avaliação contínua, reflexiva e comprometida com a aprendizagem. Essa perspectiva também é contemplada pelo regulamento institucional, que prevê a reflexão e o debate coletivo no âmbito do Conselho de Classe, como parte do processo de aprimoramento pedagógico.

Art. 67º. Compete ao Conselho de Classe: [...] III - refletir sobre o processo ensino / aprendizagem por meio da contínua revisão dos métodos e técnicas de ensino e de avaliação, face às exigências das necessidades apontadas[...]. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 67º)

Art. 69º. Caberá ao Conselho de Classe, em todas as suas reuniões, zelar para que se dê atenção, no processo avaliativo dos discentes, à predominância dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos. (Instituto Federal Goiano, 2020, Art. 69º)

Portanto, o regulamento confirma a necessidade de reflexão e reavaliação contínua da prática pedagógica, bem como das estratégias de ensino e de avaliação adotadas pelo professor, com base nos resultados obtidos. Essa orientação reforça a concepção de avaliação formativa já evidenciada nos artigos anteriormente citados, assim como nas análises da LDB (Brasil, 1996) e da BNCC (Brasil, 2018), consolidando a concepção de avaliação como um processo contínuo de acompanhamento, ajuste e aprimoramento das práticas pedagógicas, visando a promoção da aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.3.2 PPCs dos Cursos: Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

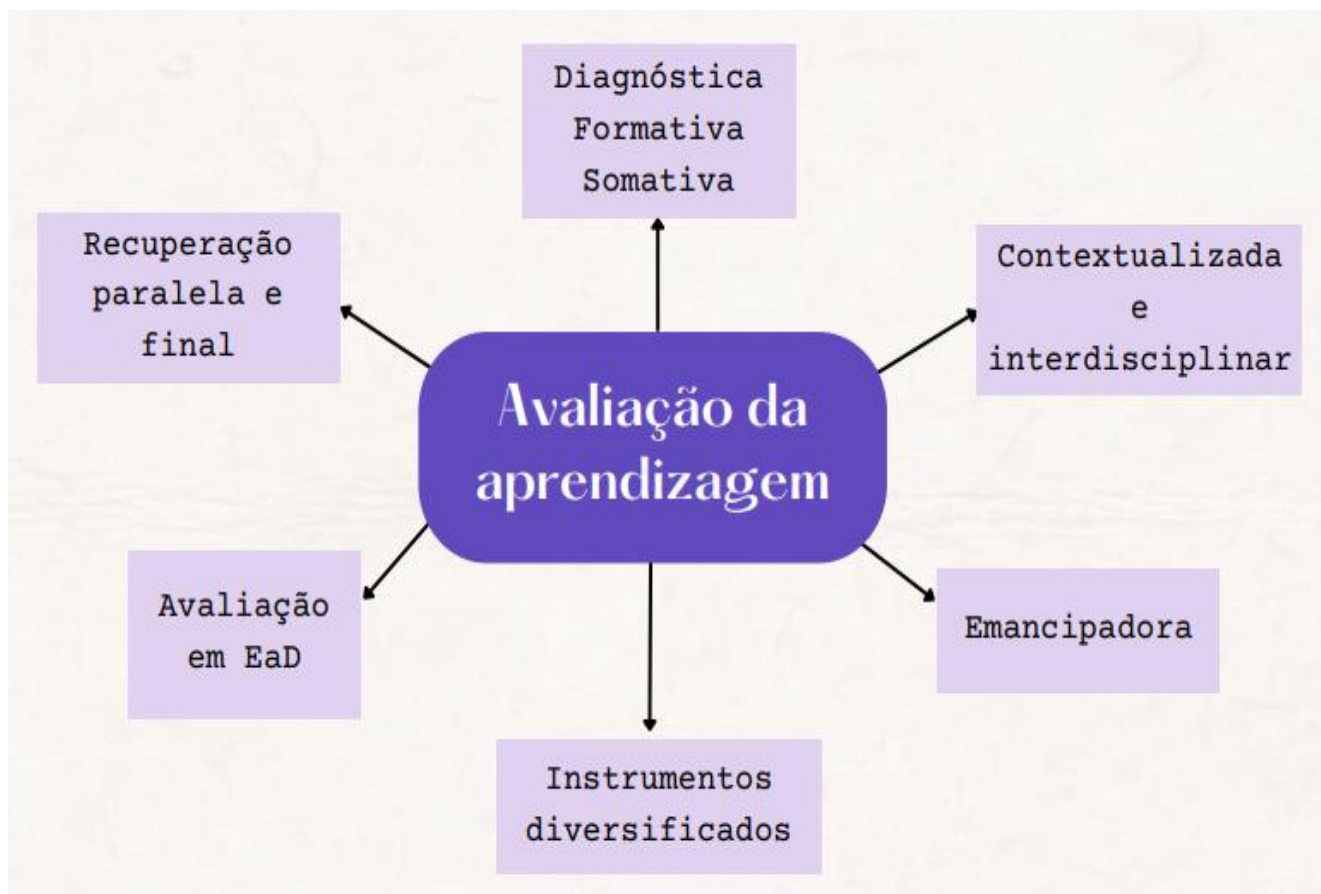
Os PPCs vigentes desses cursos (Instituto Federal Goiano, 2023a, 2023b, 2023c) foram elaborados em 2022, de forma coletiva, pelo corpo docente e servidores da instituição, passando a vigorar a partir de 2023. Esses documentos fundamentam-se nas diretrizes legais e nas políticas nacionais que orientam a educação brasileira, em geral, e o Ensino Médio Integrado, em particular, incluindo a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e a Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021), que regulamenta os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Goiano.

Embora os três PPCs apresentem diferenças na parte técnica específica de cada curso, eles são idênticos no que se refere ao núcleo comum de disciplinas propedêuticas, às diretrizes

pedagógicas e aos procedimentos de avaliação. Por esse motivo, serão tratados conjuntamente nesta análise.

Ao analisar o que cada documento estabelece sobre avaliação, foram identificadas algumas palavras-chave recorrentes, que estão listadas na Figura 14.

Figura 14 – Avaliação nos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados do Campus Cristalina



Fonte: Elaborada pela autora com base em Instituto Federal Goiano (2023a, 2023b, 2023c).

Como os PPCs se encontram fundamentados nas diretrizes previamente analisadas, torna desnecessária a retomada de tópicos relacionados à avaliação diagnóstica, formativa e somativa, bem como à diversificação de instrumentos avaliativos.

No que se refere à contextualização e à interdisciplinaridade, os PPCs estabelecem que “o processo avaliativo deve ser norteado pela articulação entre teoria e prática, a educação e o trabalho, a interdisciplinaridade e a contextualização das bases tecnológicas no processo ensino e aprendizagem” (Instituto Federal Goiano, 2023c, p.51). Isso significa que o curso técnico exige que o estudante demonstre não apenas o conhecimento teórico, mas também as

habilidades práticas correspondentes. Por exemplo, no curso de Agropecuária, não basta que o aluno apresente seu conhecimento sobre manejo agrícola em uma prova escrita; ele precisa demonstrar habilidade na aplicação das técnicas no campo.

Visando oferecer parâmetros ao docente, o PPC do curso de Agronegócio (Instituto Federal Goiano, 2023b) apresenta exemplos consistentes de instrumentos avaliativos alinhados a essa abordagem, incluindo: provas teóricas e práticas; relatórios individuais ou em grupo das atividades desenvolvidas (aulas práticas, visitas técnicas, saídas a campo, eventos e outros); e visitas técnicas supervisionadas.

Em relação à avaliação emancipadora, os PPCs preveem que a avaliação deve possibilitar “ao professor analisar sua prática e ao estudante comprometer-se com seu desenvolvimento intelectual e sua autonomia” (Instituto Federal Goiano, 2023c, p.51). Ou seja, a avaliação não deve apenas levar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica, mas também estimular o aluno a analisar seu próprio desenvolvimento e sua autonomia no processo de aprendizagem, viabilizando a participação do estudante na avaliação “por meio de instrumentos como a autoavaliação, considerando-se o senso de autocrítica e autodesenvolvimento do estudante” (Instituto Federal Goiano, 2023c, p.52).

O PPC prevê a realização de avaliações em EaD, considerando que até 20% da carga horária do curso pode ser cumprida nessa modalidade. O docente pode aplicar essas avaliações por meio da plataforma institucional, desde que o peso não ultrapasse 20% da nota total de cada disciplina, respeitando as datas previamente estabelecidas para as aulas. (Instituto Federal Goiano, 2023a, 2023b, 2023c).

Por fim, os PPCs também abordam as avaliações de recuperação, em conformidade com o Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Prevê-se a realização de avaliações paralelas para estudantes cujo rendimento esteja abaixo da média estabelecida (6,0) ao longo do período letivo, bem como a recuperação final ao término do ano letivo, destinada àqueles que tenham cumprido, no mínimo, 75% da carga horária das aulas (Instituto Federal Goiano, 2023a, 2023b, 2023c).

4.4 Concepções de avaliação nas normativas nacionais e institucionais

Após a apresentação das análises individuais das normativas nacionais e institucionais, realizadas nos subitens anteriores, foram identificados dois eixos centrais que orientam as concepções de avaliação presentes nos documentos analisados.

O primeiro eixo refere-se a uma perspectiva formativa, centrada na aprendizagem, na qual a avaliação é compreendida como um processo contínuo, com ênfase nos aspectos qualitativos do processo educativo. Nesse eixo, destacam-se os seguintes temas: avaliação contínua, cumulativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos; avaliação orientada à aprendizagem, à progressão do estudante e à formação integral e profissional; diversificação de instrumentos avaliativos; e *feedback* formativo com uso pedagógico dos resultados.

O segundo eixo aborda a avaliação como um processo voltado ao desenvolvimento da autonomia e ao protagonismo do estudante, ao estimular a participação ativa, a reflexão sobre a própria aprendizagem e a aprendizagem ao longo da vida.

No Quadro 10, a seguir, apresentam-se esses temas e a forma como são explicitados em cada uma das normativas analisadas, evidenciando convergências e especificidades entre os documentos.

Quadro 10 – Temas centrais da avaliação educacional nos documentos normativos

Temas	LDB	BNCC	Res. CNE/CP nº 01/2021	Regulamento IF Goiano	PPCs dos Cursos
Avaliação contínua, cumulativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos	Determina a avaliação como contínua e cumulativa, com prevalência do processo e dos aspectos qualitativos sobre resultados isolados em provas finais.	Orienta a avaliação formativa e processual, considerando os contextos de aprendizagem e o uso de registros para a melhoria do desempenho escolar.	Aborda a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, voltada à progressão contínua, com ênfase nos aspectos qualitativos.	Reafirma a avaliação contínua e cumulativa, com atenção prioritária aos aspectos qualitativos.	Reafirma a avaliação contínua e cumulativa, considerando o desenvolvimento conceitual (saber), procedimental (fazer) e subjetivo (ser) do estudante.
Avaliação orientada à aprendizagem, à progressão do estudante e à formação integral e profissional	Relaciona a avaliação à formação para o exercício da cidadania e ao desenvolvimento do estudante, prevendo estratégias de recuperação vinculadas à aprendizagem.	Vincula a avaliação ao desenvolvimento de competências gerais e específicas, articuladas à aprendizagem ao longo do percurso formativo.	Destaca a avaliação como elemento central da formação profissional, do aprendizado ao longo da vida e da atuação ética no trabalho.	Vincula a avaliação ao alcance do perfil profissional de conclusão, utilizando-a como base para recomposição de competências não desenvolvidas.	Avaliação integrada à teoria e à prática, orientada ao desenvolvimento de competências profissionais, considerando dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras e situações do cotidiano profissional.
Diversificação de instrumentos avaliativos	Não especifica instrumentos, mas rompe com a centralidade exclusiva de provas finais.	Relaciona a avaliação ao desenvolvimento de competências e habilidades, por meio de experiências significativas de aprendizagem.	Não especifica instrumentos, mas enfatiza a coerência formativa entre avaliação e competências profissionais.	Prevê o uso de instrumentos diversificados, no mínimo dois por etapa, e exemplifica diferentes práticas avaliativas.	Prevê instrumentos avaliativos diversificados, com exemplos que abrangem avaliações teóricas e práticas, entre outras estratégias.
Feedback formativo e uso pedagógico dos resultados	Não explicitado diretamente, mas implícito na concepção de avaliação formativa e na recuperação da aprendizagem.	Indica o uso dos registros avaliativos como referência para a melhoria do ensino e da aprendizagem.	Implícito na perspectiva formativa e na progressão contínua da aprendizagem.	Estabelece o acompanhamento do desempenho e a análise dos resultados, com devolutiva pedagógica aos estudantes.	Prevê acompanhamento contínuo e devolutivas, com base em observações diárias e na interpretação da aprendizagem.
Participação e protagonismo do estudante	Prevê metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.	Enfatiza o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas	Relaciona a avaliação ao princípio do “aprender a aprender”, orientando o desenvolvimento da autonomia acadêmica e da capacidade reflexiva.	Prevê a autoavaliação como instrumento avaliativo e a apresentação prévia dos critérios de avaliação no plano de ensino.	Reforça a autonomia, a autoavaliação e a coavaliação, promovendo autocrítica e autodesenvolvimento do estudante.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Brasil (1996, 2018, 2021) e Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c).

De modo geral, essas normativas demonstram uma concepção de avaliação formativa, processual e orientada à aprendizagem, à progressão e ao desenvolvimento integral do estudante. Para que os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado consigam concretizar plenamente essa proposta, é necessário que dominem conhecimentos e práticas avaliativas coerentes com tais princípios. Em consonância com essa perspectiva, como será discutido na próxima seção, os tópicos prioritários para a formação em avaliação docente, identificados a partir das pesquisas revisadas, apontam para muitos desses mesmos temas como necessidades centrais de letramento em avaliação.

4.5 Análise dos estudos sobre os conhecimentos docentes necessários para a avaliação

Nesta seção, serão retomados e analisados os estudos apresentados no capítulo 2, *Fundamentação Teórica*, que investigaram, de forma empírica, os conhecimentos necessários aos docentes no campo da avaliação. Dentre essas pesquisas, três também apresentaram propostas de cursos em Letramento em Avaliação: Montee *et al.* (2013), Silva, Azevedo e Azevedo (2022) e Fernandes (2025). Em conjunto, as contribuições desses trabalhos subsidiaram a elaboração da proposta formativa deste estudo, orientando tanto a definição dos temas quanto a organização estrutural do curso.

A análise está organizada em duas subseções: tópicos prioritários para a formação em avaliação docente, modelos e experiências de cursos de letramento em avaliação docente e sintetização dos dados.

4.5.1 Tópicos prioritários para a formação em avaliação docente

As investigações apresentadas nesta dissertação foram conduzidas em contextos distintos, mas apresentaram convergências significativas quanto às necessidades docentes relacionadas ao letramento em avaliação. Como observam Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021, p.3), “ainda que os resultados não sejam generalizáveis, as informações que eles expressam podem indicar hipóteses mais amplas e, sobretudo, adensar as problematizações aqui pretendidas”. De forma consistente, as pesquisas revisadas apontam que professores em formação e em exercício apresentam demandas recorrentes por ampliar seus letramentos em avaliação.

Dessa forma, é possível identificar pontos comuns nas demandas de letramento em

avaliação de professores em diferentes contextos, os quais podem refletir as necessidades dos docentes inseridos no âmbito desta pesquisa. A análise apresentada inclui uma interpretação qualitativa dos dados, considerando também a experiência profissional da pesquisadora, que possui quase duas décadas de atuação na área.

Esta subseção destaca as principais prioridades identificadas como potenciais tópicos a serem contemplados em um curso de letramento em avaliação destinado a docentes. No Quadro 11, são apresentados todos os estudos considerados, acompanhados de uma síntese do contexto, dos procedimentos metodológicos e dos tópicos prioritários apontados.

Quadro 11 – Possíveis tópicos a serem trabalhados no desenvolvimento do letramento em avaliação

Autores	Métodos	Contexto	Prioridades identificadas
Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004) e Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005)	Aplicação de questionários.	Europa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação “informal” e contínua; ➤ Uso de portfólios; ➤ Preparação de testes; ➤ Autoavaliação e avaliação por pares; ➤ Interpretação dos resultados; ➤ Estabelecimento de validade e confiabilidade; ➤ Critérios de desempenho; ➤ Interpretação dos resultados; ➤ <i>Feedback</i>.
Montee <i>et al.</i> (2013)	Aplicação de questionários.	Estados Unidos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação formativa e somativa; ➤ Confiabilidade e Validade; ➤ Efeito retroativo.
Vogt e Tzagari (2014)	Aplicação de questionários e realização de entrevistas.	Europa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaliação formativa e diagnóstica; ➤ Elaboração de testes e instrumentos avaliativos variados; ➤ Autoavaliação e avaliação por pares; ➤ Estabelecimento de validade e confiabilidade; ➤ Oferta de <i>feedback</i> construtivo; ➤ Uso de estatísticas para análise de resultados; ➤ Interpretação e utilização pedagógica dos resultados.
Giraldo e Murcia (2018)	Aplicação de questionários, realização de entrevistas e uso de diários dos pesquisadores.	Colômbia.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensão geral de avaliação; ➤ Fundamentos teóricos da avaliação; ➤ Políticas gerais de avaliação nacional; ➤ Articulação dessas políticas com princípios teóricos; ➤ Desenvolvimento e seleção de instrumentos avaliativos; ➤ Elaboração de testes e utilização de rubricas; ➤ Impacto da avaliação sobre o ensino e a aprendizagem.
Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021)	Aplicação de questionários e observações em Conselhos de Classe.	São Paulo, Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fundamentação teórica na prática avaliativa; ➤ Definição e aplicação de critérios avaliativos; ➤ Definição de instrumentos de avaliação; ➤ Princípios éticos e de justiça na avaliação.
Fernandes, Souza e Fonseca (2022)	Análise documental e aplicação de questionários.	Distrito Federal, Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento e objetivos da avaliação; ➤ Definição de critérios; ➤ Uso de instrumentos variados; ➤ <i>Feedback</i>.
Silva, Azêvedo e Azevedo (2022)	Aplicação de questionários.	Acre, Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Histórico, funções e concepções da avaliação; ➤ Aspectos legais e normativos, ➤ Impactos da avaliação; ➤ Estratégias, práticas e instrumentos de avaliação; ➤ Critérios de correção e padronização.
Quevedo-Camargo e Sousa (2022)	Análise documental e aplicação de questionários.	Distrito Federal, Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento de avaliações contextualizadas ao ambiente de atuação dos docentes; ➤ Elaboração de instrumentos avaliativos variados.
Fernandes (2025)	Questionários e observação das interações e desempenho no curso.	Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fundamentos da prática avaliativa no contexto escolar; ➤ Efeitos retroativos da avaliação; ➤ Planejamento e objetivos da avaliação; ➤ Critérios, transparência e tipos de avaliação; ➤ <i>Feedback</i> e uso de rubricas; ➤ Notas e sistemas de pontuação; ➤ Fundamentos psicométricos da avaliação (construto, validade, confiabilidade); ➤ Aspectos éticos e sociais da avaliação; ➤ Inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem; ➤ Ferramentas digitais e instrumentos de avaliação.

Fonte: Autoria própria.

Na sequência, discorro sobre essas investigações, descrevendo seus objetivos, caracterizando o contexto e os métodos empregados, e ressaltando os aspectos mais relevantes para esta pesquisa. Alguns estudos são analisados de forma mais aprofundada, por oferecerem discussões especialmente pertinentes aos objetivos do trabalho, enquanto outros são abordados de maneira mais sucinta.

Os estudos pioneiros de Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004) e de Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005) surgiram da necessidade de identificar as demandas de treinamento em LAL, possibilitando que a *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)*¹⁸ aprimorasse e compartilhasse práticas avaliativas no contexto europeu e oferecesse formação especializada, estruturando programas de capacitação mais adequados às necessidades de seus públicos-alvo (Hasselgreen; Carlsen; Helness, 2004).

Os estudos conduzidos por Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004) envolveram a aplicação de questionários a profissionais de mais de 37 países europeus, totalizando 914 respostas. Esses participantes compõem três grupos principais: professores de línguas, formadores de professores de línguas e especialistas de instituições responsáveis pela elaboração de testes e exames externos às escolas. Enquanto essa pesquisa apresentou um relatório geral sobre as necessidades de treinamento em LAL, o estudo de Huhta, Hirvalä e Banerjee (2005) complementou o trabalho anterior ao detalhar resultados específicos por região da Europa.

Para fins da presente pesquisa, foram analisados e apresentados aqui apenas os resultados dos questionários respondidos pelo grupo de professores. Os dados revelaram que determinadas práticas avaliativas já eram realizadas sem treinamento formal, como o uso de testes prontos, a oferta de *feedback* e a adoção de avaliação contínua e informal. Em contrapartida, atividades como a utilização de portfólios e a elaboração de testes próprios apresentaram baixa ocorrência entre profissionais sem formação específica.

No que se refere às percepções sobre necessidades de capacitação, identificou-se alta demanda por treinamento em tarefas mais complexas, como a elaboração de testes, a interpretação de resultados, a prática de autoavaliação e a oferta de *feedback* qualificado. Destacou-se, sobretudo, a necessidade de formação no uso de portfólios, indicada por cerca de 60% dos participantes, com pouquíssimas respostas negativas. Outras áreas de maior necessidade foram apontadas, como a elaboração de tarefas avaliativas, a construção de critérios

¹⁸ A European Association for Language Testing and Assessment (Associação Europeia de Avaliação de Línguas) foi fundada em 2004 com o objetivo de promover o entendimento dos princípios teóricos e práticos de avaliação (Hasselgreen; Carlsen; Helness, 2004).

e escalas de correção, a utilização pedagógica dos resultados das avaliações, e o estabelecimento de validade e confiabilidade. Considerando que os dois estudos se basearam nos mesmos questionários e respostas, ainda que com finalidades distintas nos relatórios finais, optou-se por apresentar os resultados conjuntamente na mesma linha no Quadro 11, visando maior sistematização.

Nos Estados Unidos, o estudo de Montee *et al.* (2013) envolveu 29 participantes que professores de LCTL, incluindo árabe, chinês, dari, hindi, persa/farsi, suaíli, turco e urdu, que atuavam majoritariamente no ensino médio, mas também em outros níveis da educação básica e, em alguns casos, no ensino superior. Os autores utilizaram um questionário diagnóstico com o objetivo de identificar as necessidades e os interesses dos participantes em temas potenciais para o curso de formação, cujos resultados serviram de base para ajustar o conteúdo às demandas e expectativas do grupo.

Diversos participantes relataram que não tiveram recebido instrução formal sobre avaliação. Mais da metade afirmou não estar familiarizada com termos e conceitos fundamentais, como avaliação formativa e somativa, avaliação de desempenho, confiabilidade, validade, efeito retroativo, além de outros conceitos pertinentes à área de avaliação de línguas. No entanto, os autores levantaram a hipótese de que, embora os participantes não estivessem familiarizados com a terminologia técnica e os conceitos teóricos associados à avaliação, em muitos casos compreendiam esses princípios na prática, uma vez que os haviam aprendido no exercício da docência e por meio da troca de experiências com colegas. Desse modo, Montee *et al.* (2013, p. 22) destacam que os esforços no campo do letramento em avaliação devem concentrar-se em “tornar essa terminologia acessível e significativa para os professores”.

Retomando o contexto europeu, Vogt e Tzagari (2014) adaptaram o questionário de Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004), aplicado a 878 participantes (com 97,2% de retorno), e o complementaram com entrevistas em países selecionados. O estudo abrangeu docentes do ensino fundamental e médio de sete países europeus: Chipre, Alemanha, Grécia, Noruega, Polônia, Espanha e Reino Unido. O objetivo foi aprofundar a investigação sobre as competências dos professores em avaliação de línguas e suas percepções individuais sobre a formação recebida na área, de modo a obter um panorama mais completo das necessidades de formação docente na Europa.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores não se sentia preparada para realizar avaliações em sala de aula, devido à formação inicial e continuada insuficientes. Muitos recorreram à aprendizagem informal com colegas ou mentores, o que, embora útil, limitou a adoção de práticas inovadoras. Verificou-se ainda baixo letramento em avaliação,

especialmente no que diz respeito à avaliação formativa e diagnóstica, insegurança na elaboração de instrumentos avaliativos e dificuldades na interpretação dos resultados. Formas alternativas, como portfólios, autoavaliação e avaliação por pares, foram apontadas como prioridades de formação, confirmando os achados de Hasselgreen, Carlsen e Helness (2004).

Na América do Sul, a pesquisa de Giraldo e Murcia (2018) identificou as expectativas de professores em formação e de docentes vinculados a um programa de ensino de línguas na Colômbia. Participaram da pesquisa cinco professores formadores com mais de seis anos de experiência, um professor especialista na área de ensino de línguas e trinta licenciandos do sétimo semestre, matriculados em um curso de desenvolvimento profissional sobre políticas linguísticas e bilinguismo, preparando-se para cursar a disciplina “Seminário em Avaliação de Línguas”. O objetivo foi identificar quais conteúdos os participantes consideraram relevantes para serem abordados nessa disciplina.

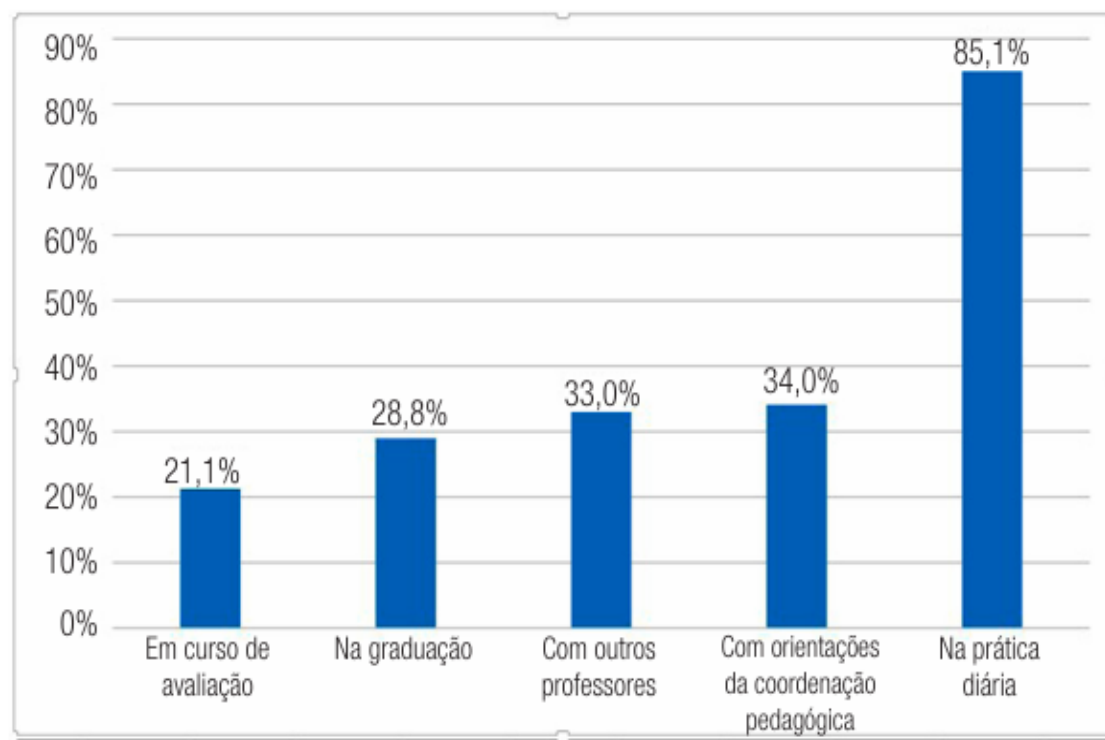
A investigação utilizou questionários, entrevistas e análise dos diários dos pesquisadores, guiados por expressões-chave como “Tendências identificadas nos dados” e “Decisão sobre tópicos para o curso de avaliação de línguas”. Os resultados revelaram que os participantes desejam aprender sobre políticas gerais de avaliação no contexto colombiano, incluindo regulamentos e diretrizes nacionais, sua articulação com princípios teóricos e políticas específicas para avaliação de idiomas. Os questionários também indicaram demandas específicas por parte dos licenciandos, como desenvolvimento de instrumentos avaliativos, seleção de atividades adequadas para diferentes propósitos e formação prática em testes e uso de rubricas.

Além disso, os especialistas destacaram que o curso deveria abordar o impacto da avaliação de línguas sobre o ensino e a aprendizagem. Esses dados reforçam a importância de integrar teoria, prática e questões gerais de avaliação, evidenciando a necessidade de que futuros professores desenvolvam um letramento sólido em avaliação, capacitando-os a atuar de forma crítica e informada.

No Brasil, o levantamento das necessidades em relação ao letramento em avaliação docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, conduzido por Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021), constatou que 85,1% dos 1.083 professores participantes, entre pedagogos e licenciados, indicaram aprender a avaliar principalmente por meio da prática cotidiana. Esse resultado é apresentado no Gráfico 1- *Como os professores aprendem a avaliar*, originalmente proposto por Freitas (2019), conforme citado por Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021). Ao analisar os dados, observa-se que essa forma de aprendizado é seguida por aprender a avaliar com orientações da coordenação pedagógica e com outros professores. Por fim, aparece o

aprendizado realizado na graduação e em cursos de avaliação. Cabe salientar que, segundo os autores, nesse item do questionário, os participantes puderam selecionar mais de uma resposta, indicando, portanto, múltiplas formas pelas quais aprendem a avaliar.

Gráfico 1 – Como os professores aprendem a avaliar



Fonte: Freitas (2019, p. 79).

Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021, p. 8) afirmam que essa situação merece investigação, pois “sugere um nível de amadorismo ou improviso, desprovido de bases teóricas no desenvolvimento dessa prática”. Esses dados indicam que as práticas avaliativas estão sendo desenvolvidas majoritariamente no âmbito do “senso comum” e, em menor medida, no da ciência.

Outro aspecto evidenciado pelo questionário diz respeito aos critérios de avaliação empregados pelos docentes participantes. Esses critérios foram considerados pelos pesquisadores como indicativos de subjetividade, uma vez que o mais recorrente foi a “participação nas aulas”, conforme apresentado no gráfico a seguir, originalmente elaborado por Freitas (2019) e referido por Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021).

Gráfico 2 – Critérios de avaliação



Fonte: Freitas (2019, p. 82).

Segundo os autores, “a frequência de critérios subjetivos nas respostas dos professores realça fragilidades na prática avaliativa que precisam ser destacadas” (Siqueira, Freitas e Alvarenga, 2021, p. 10). Tal constatação suscita questionamentos importantes: de que forma seria avaliada essa participação? O que ela engloba? Participação oral? Realização de anotações? O aluno mais reservado, que participa menos verbalmente, seria avaliado de forma menos favorável? Além disso, a observação do desempenho em turmas numerosas, com cerca de 40 alunos, apresenta desafios logísticos. Ademais, critérios como “esforço” e “interesse pelos estudos” carecem de objetividade e mensurabilidade, levantando dúvidas sobre se esses elementos devem ser considerados critérios de avaliação ou instrumentos avaliativos.

A fragilidade quanto à definição e aplicação de critérios, apontada pelos dados do questionário, é corroborada pelas análises das reuniões de conselhos de classe. Segundo os autores, esses conselhos, compostos pela equipe gestora e pelo corpo docente, constituem momentos de discussão sobre dificuldades e avanços do processo de ensino e aprendizagem, bem como de tomada de decisões coletivas relacionadas à avaliação, recuperação, promoção e retenção dos educandos, em conformidade com o regimento escolar. A análise desses encontros teve como objetivo “identificar de que forma os professores expressam seu julgamento acerca das produções de seus alunos, que descrição pedagógica fazem para fins de acompanhamento” (Siqueira, Freitas e Alvarenga, 2021, p. 11).

Os pesquisadores observaram que, ao emitir juízos de aprovação ou reprovação, muitos docentes apresentavam dificuldade para delimitar o objeto de avaliação, privilegiando comportamento e participação em detrimento da aprendizagem efetiva. Entre os achados, destacam-se “critérios e objetos de avaliação flutuantes, comportamento e participação dos

alunos como objetos preferenciais de avaliação” (Siqueira; Freitas; Alvarenga, 2021, p. 11), além de decisões de aprovação ou reprovação fundamentadas conforme o perfil disciplinar esperado.

Os resultados do estudo de Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021) evidenciam a necessidade de uma fundamentação teórica consistente na formação acadêmica do professor, assim como a importância do entendimento aprofundado dos critérios e instrumentos de avaliação. Além disso, destacam a relevância da aplicação dos princípios éticos e de justiça que devem orientar todo o processo avaliativo.

Na região Norte do Brasil, a investigação de Silva, Azêvedo e Azevedo (2022) revela-se particularmente relevante para esta pesquisa, uma vez que foi desenvolvida em um contexto semelhante, envolvendo docentes licenciados, bacharéis e tecnólogos de um Instituto Federal atuantes no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional. A partir de um diagnóstico sobre a formação inicial e continuada, bem como das necessidades de saberes relacionados à avaliação, realizado por meio de questionários respondidos por 33 docentes, foi elaborada uma proposta de curso destinada a “oportunizar aos servidores docentes conhecimentos e reflexões acerca dos processos avaliativos, proporcionando conhecimento sobre a história da avaliação, funções, concepções, aspectos positivos e negativos, normativos legais e instrumentos avaliativos” (Silva; Azêvedo; Azevedo, 2022, p. 6).

A proposta elaborada pelos autores abrangia os seguintes temas: histórico e funções da avaliação, concepções e práticas de avaliação, aspectos legais e normativos, impactos da avaliação, bem como instrumentos e estratégias de avaliação, incluindo critérios de correção e padronização. Após a apresentação dessa proposta aos participantes, 17 docentes, sendo 9 de áreas básicas do currículo e 8 de áreas técnicas, realizaram a avaliação por meio de questionários. Todos os docentes consideraram a temática e os conteúdos abordados como altamente relevantes, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 12 – Percepção dos docentes sobre a temática e conteúdo do curso

Questões	Nº de respostas	Respostas	%
3. Você considera a temática da formação/produto (avaliação da aprendizagem) como sendo?	17	Irrelevante	0 %
		Pouco Relevante	0 %
		Bastante Relevante	100 %
		Não sei informar	0 %
4. Quanto aos conteúdos/tópicos a serem abordados no curso você considera?	17	Irrelevante	0 %
		Pouco relevante	0 %
		Bastante relevante	100 %
		Não sei informar	0 %

Fonte: Silva, Azêvedo e Azevedo (2022, p.10).

Notadamente, o tópico instrumentos e estratégias de avaliação mostrou-se essencial e relevante. Na pesquisa, ao serem questionados sobre qual instrumento avaliativo utilizavam com maior frequência, conforme evidenciado na Figura 15, a maioria dos participantes indicou a prova.

Figura 15 – Instrumentos avaliativos mais utilizados no Campus Cruzeiro do Sul



Fonte: Silva, Azêvedo e Azevedo (2022, p.8).

A resposta, representada na nuvem de palavras, na qual o tamanho das palavras reflete sua frequência nas respostas, evidencia que a prova é o instrumento mais recorrente entre os docentes investigados. Os autores especulam que o uso da prova deve continuar sendo majoritário por ser um instrumento que “quando bem planejado e bem utilizado propicia segurança aos professores”, mas enfatizam a necessidade de “praticar um processo avaliativo mais diversificado e inclusivo” de modo que a educação atue conforme sua função social em prol da inclusão e da transformação social Silva, Azêvedo e Azevedo (2022, p.19). Para tanto, torna-se fundamental ampliar o conhecimento dos docentes acerca dos diferentes instrumentos avaliativos.

No Distrito Federal, Fernandes, Souza e Fonseca (2022) realizaram uma pesquisa no Instituto Federal de Brasília (IFB) com o objetivo de promover a reflexão dos licenciandos sobre o letramento em avaliação. O estudo analisou a presença de componentes curriculares voltados ao tema nos PPCs e avaliou a relevância da inclusão de uma disciplina obrigatória sobre avaliação na formação docente.

A análise de conteúdo baseou-se em dois questionários, um diagnóstico e outro final, aplicados antes e depois de um minicurso de três horas sobre avaliação da aprendizagem, com a participação de nove licenciandos dos cursos de Matemática e Biologia, dos campi Estrutural e Planaltina. O estudo também incluiu a análise dos PPCs das licenciaturas dos dez campi do IFB, constatando que apenas “25% dos campi apresentam em seu PPC componente curricular

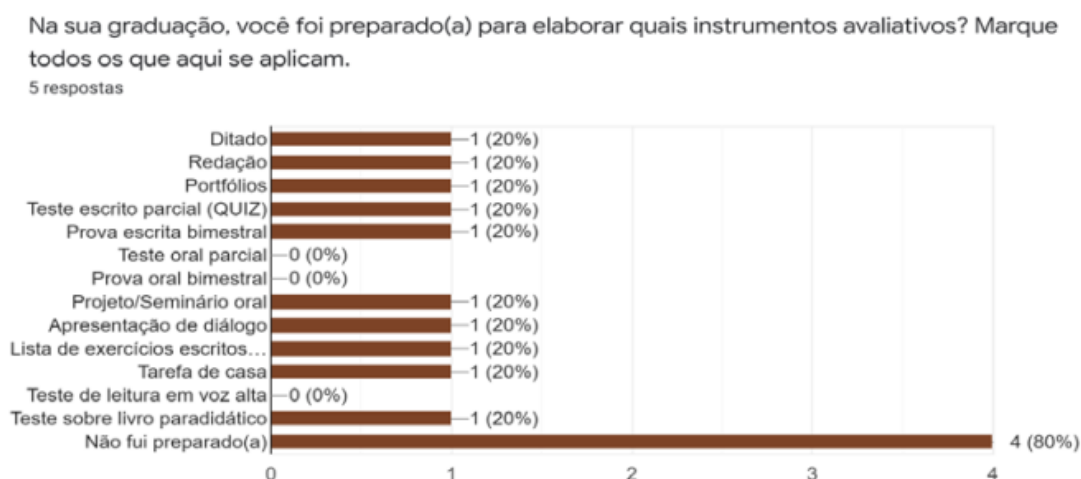
obrigatório específico sobre avaliação” (Fernandes, Souza e Fonseca, 2022, p. 236). Os autores reconhecem que essa temática pode ser abordada em outras disciplinas; contudo, dada a sua importância e abrangência, recomendam que os cursos de Licenciatura incluam explicitamente o tema em suas ementas.

As respostas aos questionários foram analisadas com o intuito de observar a evolução dos participantes entre o questionário diagnóstico e o questionário final, aplicados antes e após o minicurso, respectivamente, identificando suas necessidades em relação ao letramento em avaliação. Os resultados evidenciaram como aspectos centrais a necessidade de ampliar o letramento em avaliação no que se refere ao planejamento pedagógico, à definição de objetivos e critérios avaliativos, à diversidade de instrumentos e à utilização do *feedback*.

De forma semelhante, Quevedo-Camargo e Sousa (2022) conduziram uma pesquisa que envolveu a aplicação de questionários e a análise documental. Diferentemente do estudo de Fernandes, Souza e Fonseca (2022), realizado com professores em formação, o estudo de Quevedo-Camargo e Sousa (2022) contou com a participação de cinco docentes em exercício que lecionavam em um CIL da rede pública do Distrito Federal. da rede pública do Distrito Federal. Com o objetivo de compreender a formação desses professores no que se refere ao letramento em avaliação e suas implicações na prática pedagógica, além dos questionários, as autoras analisaram as matrizes curriculares atuais dos cursos de Letras nos quais os participantes concluíram a graduação.

Uma das perguntas do questionário investigava se os participantes haviam sido preparados, durante a graduação, para elaborar instrumentos avaliativos. Dos cinco docentes, apenas um afirmou ter recebido esse tipo de preparo, enquanto os outros quatro declararam não ter sido capacitados nesse aspecto, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Preparo durante a graduação para elaborar instrumentos avaliativos



Fonte: Quevedo-Camargo e Sousa (2022, p. 236).

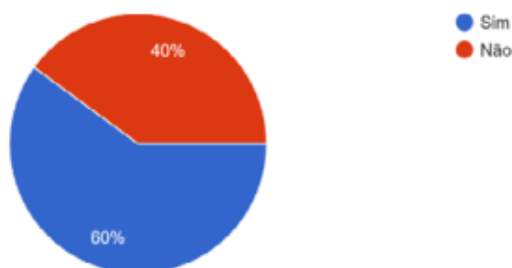
Como forma de complementar as respostas aos questionários, os participantes também apresentaram comentários adicionais. Um deles relatou: “Como não tive preparo em nível universitário, tomei por base contribuições de colegas mais experientes e de como fui avaliada por meus professores.” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 236). Outro participante lamentou que sua formação universitária não o tenha preparado adequadamente para realizar avaliações, afirmando: “O que aprendi sobre avaliação foi nas escolas de idiomas que trabalhei até entrar na Secretaria de Educação” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 236).

Esses depoimentos corroboram os resultados apresentados por Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021), segundo os quais os docentes, em sua maioria, aprendem a avaliar por meio da prática cotidiana e da troca de experiências com colegas, construindo, assim, um conhecimento pautado no senso comum e na autoridade (Leffa, 2022). Observa-se, portanto, que uma pesquisa realizada no Distrito Federal com professores de línguas apresenta resultados semelhantes aos encontrados por estudos conduzidos com pedagogos e licenciados em São Paulo.

Outra questão abordada no questionário referiu-se à participação dos docentes em ações de formação continuada voltadas à avaliação. Conforme apresentado no Gráfico 4, 60% (três participantes) afirmaram já ter participado de formações desse tipo, enquanto 40% (dois participantes) declararam não ter tido essa oportunidade.

Gráfico 4 – Participação em formação continuada

Após sua graduação, já participou de alguma formação continuada ou discussão sobre Avaliação em Inglês como Língua Estrangeira? Em caso positivo...de de compartilhar suas experiências e dilemas?
5 respostas



Fonte: Quevedo-Camargo e Sousa (2022, p. 238).

Um dos docentes que havia participado de diferentes formações relatou que, em termos de qualidade, essas ações se limitavam ao treinamento para aplicar testes já elaborados, sem abordar a elaboração de instrumentos próprios. O participante explicou que tais formações eram oferecidas pela própria instituição em que trabalhava, na qual os instrumentos avaliativos eram produzidos por outros profissionais. Esse relato assemelha-se à experiência descrita pela

pesquisadora na introdução desta dissertação, em que se mencionou a preparação voltada à aplicação e correção de instrumentos previamente estruturados, sem contemplar o desenvolvimento de competências para elaborar avaliações autorais e contextualizadas.

No que se refere à formação inicial, ao examinar as matrizes curriculares das instituições em que os participantes concluíram a graduação, as autoras identificaram “indícios de carência de letramento docente em avaliação de línguas em termos de formação acadêmica”, evidenciados também nas respostas dos participantes, que “reconheceram a carência que possuem de Letramento em Avaliação ao refletirem sobre sua formação” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 240). Esses achados levam à conclusão de que existe uma lacuna significativa de letramento em avaliação na formação inicial dos docentes, e que a percepção dessa deficiência pelos próprios professores configura um exercício de autorreflexão, constituindo um primeiro passo para a mudança.

Dessa forma, torna-se necessário complementar a formação inicial por meio de programas de formação continuada, cursos específicos e acesso a conhecimento científico atualizado. Os resultados apresentados por Quevedo-Camargo e Sousa (2022) indicam como prioridades, no âmbito do letramento em avaliação, a capacidade de elaborar diversos instrumentos avaliativos e de planejar processos de avaliação alinhados às características e necessidades do contexto local de atuação dos docentes.

Em sua tese de doutorado, Fernandes (2025) desenvolveu e aplicou um curso on-line aberto e massivo (MOOC) de letramento em avaliação voltado a professores de espanhol como língua adicional. Os temas abordados no curso foram definidos com base em pesquisas anteriores e na experiência adquirida com um curso piloto (Fernandes, 2019; Fernandes; Maia; Linhati, 2024), contemplando dimensões pedagógicas, psicométricas e socioculturais da avaliação educacional.

O curso abordou fundamentos da prática avaliativa no contexto escolar, incluindo efeitos retroativos, planejamento didático, objetivos da avaliação, critérios e transparência, tipos de avaliação, *feedback*, uso de rubricas e listas de verificação, notas, bem como os princípios de autenticidade e praticidade. Também foram contemplados conceitos como construto, validade e confiabilidade, além da Teoria das Inteligências Múltiplas, estratégias de aprendizagem, ética na avaliação, equidade, imparcialidade e o papel da avaliação como prática de transformação social.

Ademais, o curso incluiu o uso de ferramentas digitais e a elaboração de instrumentos de avaliação, promovendo a articulação entre teoria e prática docente. Muitos dos temas contemplados nesse MOOC são recorrentes e dialogam diretamente com outras investigações

apresentadas neste trabalho, especialmente no que se refere a critérios, transparência, tipos de avaliação e instrumentos avaliativos.

Com base nas pesquisas apresentadas nesta subseção, observa-se que os estudos convergem para a definição de temas centrais a serem contemplados em cursos de letramento em avaliação. Esses estudos evidenciam lacunas formativas e apontam para a necessidade de aprofundamento de aspectos teóricos e práticos do processo avaliativo, reforçando, assim, a importância de ampliar o letramento em avaliação docente.

4.5.2 Modelos e experiências de cursos de letramento em avaliação docente

Com base nos estudos sobre os conhecimentos docentes necessários à avaliação apresentados na fundamentação teórica, e nas análises realizadas na subseção anterior para identificar os tópicos prioritários das demandas docentes de letramento em avaliação, observa-se que três trabalhos propõem cursos na área, fundamentados em suas próprias pesquisas ou em investigações anteriores: Montee *et al.* (2013), Silva, Azêvedo e Azevedo (2022) e Fernandes (2025).

O curso proposto por Montee *et al.* (2013) foi desenvolvido como uma introdução ao letramento em avaliação, com ênfase na elaboração de atividades avaliativas em contextos de ensino de línguas. Seu objetivo central consistiu em apresentar fundamentos teóricos e práticos da área e capacitar os participantes a preparar atividades avaliativas alinhadas aos objetivos de seus programas e às diretrizes das instituições em que atuam.

A formação teve duração de seis semanas, totalizando aproximadamente 40 horas, e foi ofertada em formato híbrido, combinando atividades assíncronas online e dois dias de oficinas presenciais em Washington, DC. Esse arranjo metodológico favoreceu a participação de docentes de diferentes estados norte-americanos.

Na sequência, o Quadro 13 apresenta uma visão geral do curso, contemplando os conteúdos abordados e a descrição das atividades desenvolvidas em cada semana.

Quadro 13 – Cronograma de um curso de introdução ao letramento em avaliação

Semana	Conteúdo	Descrição
1	Introdução Avaliação formativa e somativa	Os participantes aprendem sobre o papel da avaliação em sala de aula e sobre a função da avaliação durante e ao final do processo de ensino.
2	Conceitos-chave em avaliação de línguas: validade, confiabilidade, praticidade e impacto	Por meio de situações reais, os participantes são introduzidos a conceitos importantes na área de avaliação de línguas.
3	Oficina prática: diagnóstico de necessidades, planejamento da avaliação e elaboração de atividades	Os participantes colaboram com colegas para estabelecer objetivos de avaliação e desenvolver atividades avaliativas para a sala de aula.
4	Revisão do material da oficina prática	Os participantes revisam o que aprenderam durante a oficina e continuam o desenvolvimento das atividades avaliativas.
5	Avaliação de habilidades	Os participantes discutem estratégias práticas para avaliar compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita.
6	Correção de Avaliação de desempenho e comunicação de resultados	Os participantes discutem o desenvolvimento de rubricas, o fornecimento de <i>feedback</i> sobre avaliações e a comunicação de resultados aos interessados

Fonte: Montee *et al.* (2013, p. 6). Tradução minha.

Ao longo do curso, os participantes trabalharam tanto individualmente quanto em grupos na elaboração de atividades avaliativas voltadas aos programas de línguas em que atuavam, considerando faixa etária e nível linguístico. Esses trabalhos também constituíram uma fonte de dados para análise pelos pesquisadores.

Na reflexão ao final do curso, os participantes destacaram principalmente a ampliação de seus conhecimentos sobre avaliação, especialmente como ferramenta para o fortalecimento do ensino. Além disso, ressaltaram o aumento de sua autonomia docente, reconhecendo sua capacidade de planejar, elaborar e aplicar instrumentos avaliativos de forma eficaz, adequados à faixa etária, ao idioma e ao nível de proficiência dos alunos, e alinhados ao processo de ensino-aprendizagem.

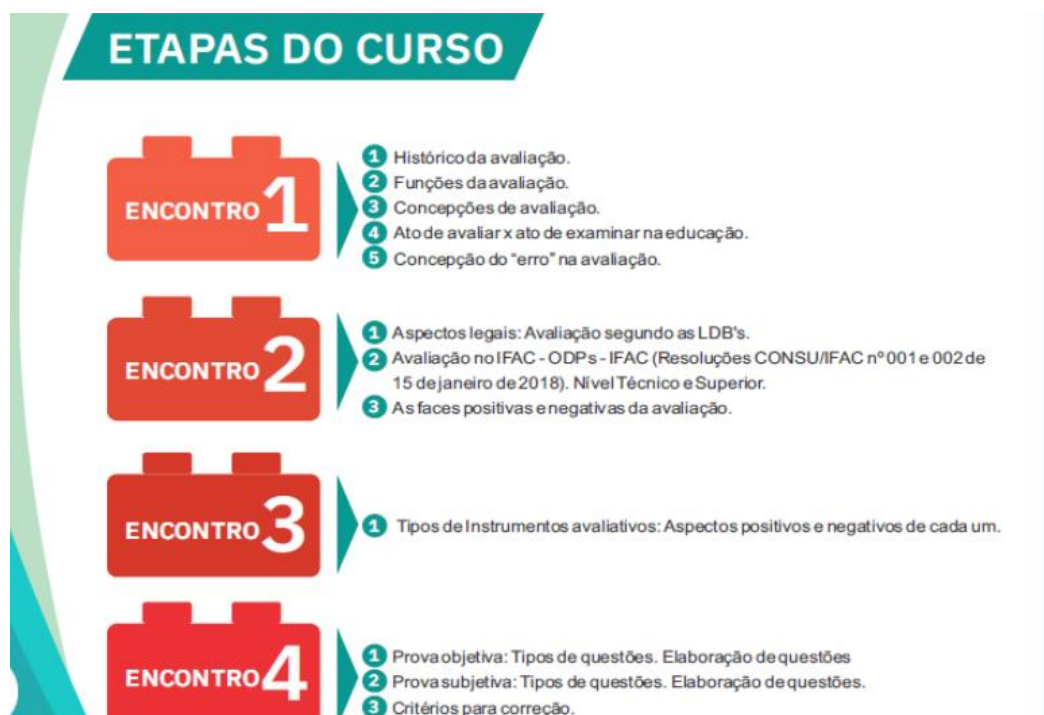
Em outro contexto, o curso de formação continuada proposto por Silva, Azêvedo e Azevedo (2022) foi elaborado com base nas demandas identificadas na pesquisa inicial junto aos docentes. Após a definição do formato do curso, os autores o apresentaram aos docentes, recebendo avaliações positivas, acompanhadas de sugestões de melhorias, visando ao aperfeiçoamento e à qualidade do produto.

Quanto à carga horária, o curso foi estruturado em quatro encontros de quatro horas cada, totalizando 16 horas. Os autores relataram que, conforme as respostas, alguns docentes consideraram a carga horária elevada, enquanto a maioria a considerou insuficiente. “Ainda nesse aspecto, um indicativo interessante foi que os encontros I e II, mais teóricos e conceituais, tivessem carga horária menor, para ampliar o tempo de discussão nos encontros III e IV, que

são mais práticos” (Silva; Azêvedo; Azevedo, 2022, p.16). Além disso, os participantes criticaram o longo tempo de cada encontro, sugerindo que seria mais interessante organizar mais encontros com menor duração.

O curso foi organizado em tópicos distribuídos ao longo dos encontros, conforme ilustrado a seguir.

Figura 16 – Etapas do Curso/Produto Educacional de formação continuada em avaliação



Fonte: Silva, Azêvedo e Azevedo (2022, p.6).

Observa-se, na Figura 16, que o Encontro 3 dedica-se a um único tópico, os tipos de instrumentos avaliativos, caracterizando-se como o único encontro organizado dessa forma. Embora trate de um único tema, o módulo abrange uma ampla variedade de conteúdos, em razão da diversidade de instrumentos que podem ser explorados. Este módulo, assim como o Encontro 4, teve sua ampliação sugerida, por se tratar de encontros de caráter predominantemente prático.

Além disso, os docentes sugeriram a criação de espaços para relatos de experiências e a previsão de acompanhamento posterior aos participantes após a conclusão do curso. Também recomendaram uma maior exploração de estratégias de avaliação voltadas especificamente aos docentes das áreas técnicas, o que indica que os professores dessas áreas sentem a necessidade de uma abordagem avaliativa diferenciada, considerando que os alunos precisam demonstrar, na prática, o domínio das especificações da profissão para a qual estão sendo preparados.

Em contrapartida, o curso proposto por Fernandes (2025) foi oferecido em formato on-line, assíncrono e autoinstrucional, o que possibilitou maior alcance e flexibilidade aos participantes de todo o Brasil, permitindo que cada um o realizasse conforme sua disponibilidade de tempo. A formação, com carga horária de 60 horas, foi estruturada em blocos temáticos: *Apresentação e Introdução; Avaliação e Sala de Aula; Avaliação e Psicometria; Avaliação e Sociedade; e Mão na Massa* (parte mais prática do curso). Cada bloco foi subdividido em temas específicos, acompanhados de atividades e instrumentos avaliativos variados, como questionários, palavras cruzadas, Formulários Google, Padlet e fóruns integrados à plataforma. Os fóruns funcionaram como espaços de interação, permitindo que, mesmo em um ambiente assíncrono, os participantes compartilhassem experiências e reflexões. Já os questionários proporcionaram aos cursistas momentos de reflexão e possibilitaram mensurar a autopercepção sobre o conhecimento adquirido em relação aos conteúdos abordados ao longo do curso.

As propostas e experiências de cursos apresentadas possuem diversos elementos em comum, especialmente no que se refere aos temas e conteúdos abordados, variando, contudo, quanto à modalidade de oferta, carga horária e abordagem metodológica. No entanto, todas convergem em um mesmo propósito: ampliar o letramento em avaliação docente e promover práticas mais conscientes, reflexivas e alinhadas ao processo de ensino e aprendizagem.

O curso de Montee et al. (2013) destaca-se por enfatizar a integração entre teoria e prática na elaboração de atividades avaliativas, aspecto particularmente relevante no contexto dos professores de LCTL. Esses docentes, de modo semelhante aos profissionais investigados nesta pesquisa, frequentemente carecem de formação pedagógica formal. Ademais, há escassez de recursos pedagógicos e de atividades prontas disponíveis para esses profissionais, o que os leva a produzir grande parte de seu próprio material didático. Situação análoga ocorre com docentes, especialmente da área técnica, no contexto investigado, em que também se observa uma limitação de materiais didáticos disponíveis, como atividades *on-line* e livros específicos.

Como exemplo dessa realidade, destaca-se minha própria experiência ao ministrar a disciplina de Língua Inglesa em cursos técnicos de Agronomia e Agronegócio, na qual identifiquei dificuldades em encontrar textos e atividades em língua inglesa que dialogassem com essas áreas específicas, o que demandou a elaboração de materiais praticamente do zero. No que se refere à estrutura do curso proposto por Montee et al. (2013), sua duração de seis semanas implica uma abordagem com menor abrangência de conteúdos em comparação à proposta aqui apresentada. Dessa forma, considerando a maior diversidade de temas prevista, justifica-se a necessidade de uma carga horária ampliada. Ademais, o formato híbrido adotado

pelos autores, que combina atividades presenciais e a distância, favoreceu a participação de um maior número de professores, característica também incorporada à presente proposta.

Por sua vez, o curso de Silva, Azêvedo e Azevedo (2022) ressalta a importância de uma formação continuada contextualizada, construída a partir das demandas dos docentes. Esse aspecto aproxima-se do contexto desta pesquisa, uma vez que os participantes, professores do Instituto Federal do Acre, também atuam no Ensino Médio Integrado, muitas vezes sem formação específica em licenciatura, o que pode implicar lacunas no conhecimento sobre avaliação. Com carga horária de 16 horas, o curso apresenta menor abrangência temática em relação à proposta aqui delineada. Ademais, seu foco em instrumentos avaliativos dialoga com os resultados da pesquisa, nos quais os participantes indicaram a predominância do uso de avaliações tradicionais, como provas.

Já o curso apresentado por Fernandes (2025), inovou ao adotar uma estrutura autoinstrucional e interativa, ampliando o acesso, a flexibilidade e a autonomia dos participantes. Esse modelo serve como referência relevante para a parte online do curso planejado. No entanto, considera-se ainda fundamental a manutenção de momentos presenciais, a fim de possibilitar práticas colaborativas e trocas de experiências entre os participantes. A ampla diversidade de temas abordados no curso de Fernandes (2025) justifica sua carga horária de 60 horas, característica que também será incorporada na proposta aqui apresentada.

Diferentemente dos demais cursos analisados, Fernandes (2025) enfatiza a reflexão crítica sobre a avaliação, aspecto igualmente contemplado na proposta deste estudo. Tal abordagem mostrou-se capaz de promover avanços significativos tanto no conhecimento teórico quanto nas práticas avaliativas dos participantes, contribuindo para o fortalecimento de suas competências profissionais.

Em conjunto, esses modelos ilustram caminhos possíveis para o desenvolvimento do letramento em avaliação docente, reforçando que a formação nessa área deve ser contínua, colaborativa e orientada pelas especificidades e demandas próprias de cada contexto de ensino.

4.6 Síntese do capítulo

Finalizando esta análise, apresentaram-se as características relativas à formação dos docentes do IF Goiano, delineando-se seu perfil a partir das legislações que regulamentam o Ensino Médio Integrado e da análise dos editais dos últimos concursos da instituição, no contexto desta pesquisa. Além disso, foram examinados os documentos nacionais e

institucionais que orientam e estabelecem as diretrizes do curso em que esses docentes atuam, o Ensino Médio Integrado, com o intuito de identificar as concepções de avaliação nele presentes e compreender como essas concepções podem contribuir para a elaboração da proposta de curso. Por fim, realizou-se uma análise dos estudos sobre as necessidades de letramento em avaliação docente, considerando os temas emergentes relacionados às demandas de formação continuada, bem como os modelos e experiências de cursos propostos nas pesquisas examinadas.

No capítulo seguinte, será apresentada a proposta de curso elaborada para o contexto do IF Goiano – Campus Cristalina, fundamentada nos resultados obtidos a partir desta análise e nas demandas formativas identificadas ao longo do estudo.

5 A PROPOSTA DE CURSO

[...] a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais- (Brasil, 1999, p. 70).

Neste capítulo, apresento a proposta do curso de letramento em avaliação docente, produto resultante desta pesquisa. Fundamentarei as escolhas que orientaram sua construção e, na sequência, apresento o PPC do curso “Avaliar para Transformar: Desenvolvimento de Competências em Avaliação Educacional no Ensino Médio Integrado”.

5.1 Fundamentação das escolhas realizadas

As decisões que orientaram a elaboração do curso foram embasadas na análise documental e bibliográfica apresentada no capítulo anterior. A seguir, apresento os critérios utilizados para a seleção dos temas e, posteriormente, a definição da estrutura e da organização do curso.

5.1.1 Seleção dos temas

A definição dos temas que compõem a proposta do curso de letramento em avaliação, direcionado aos docentes do IF Goiano – Campus, fundamenta-se nas análises das pesquisas com questionários aplicados a professores em formação e em exercício, apresentadas nos capítulos anteriores. Essa investigação considerou as necessidades formativas docentes no âmbito do letramento em avaliação identificadas na literatura, bem como experiências e propostas de cursos correlatos, além da legislação nacional e institucional pertinente ao contexto desta pesquisa.

Com base nos resultados obtidos, os tópicos elencados no Quadro 11 – *Possíveis tópicos a serem trabalhados no desenvolvimento do letramento em avaliação*, no capítulo 4, foram reorganizados e agrupados de modo a evitar sobreposições e a otimizar a estrutura do curso proposto. Para esse fim, elaborou-se um quadro que reúne os conteúdos identificados e suas respectivas referências, indicando as pesquisas nas quais tais necessidades foram evidenciadas ou a legislação que as contempla.

Os temas foram dispostos em ordem decrescente de relevância, considerando o número de estudos que os apontam como prioridades formativas, bem como a recorrência dos conceitos correspondentes na legislação educacional vigente.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 14, que reúne os conteúdos sugeridos para a composição do curso, acompanhados das referências que fundamentam a pertinência de sua inclusão na proposta de curso resultante desta pesquisa.

Quadro 14 – Temas identificados nas pesquisas e na legislação

Tema Específico	Pesquisas / Legislação
Instrumentos variados	Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Montee <i>et al.</i> (2013); Vogt e Tsagari (2014); Giraldo e Murcia (2018); Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021); Fernandes, Souza e Fonseca (2022); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022); Quevedo-Camargo e Sousa (2022); Fernandes (2025); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c).
Tipos e funções da avaliação: Diagnóstica, Formativa e contínua, Somativa	Brasil (1996, 2018, 2021); Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Montee <i>et al.</i> (2013); Vogt e Tsagari (2014); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022); Fernandes (2025)
Crêterios e rubricas	Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Montee <i>et al.</i> (2013); Giraldo e Murcia (2018); Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021); Fernandes, Souza e Fonseca (2022); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022); Fernandes (2025); Instituto Federal Goiano (2020)
Feedback construtivo	Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Montee <i>et al.</i> (2013); Vogt e Tsagari (2014); Giraldo e Murcia (2018); Fernandes, Souza e Fonseca (2022); Fernandes (2025); Instituto Federal Goiano (2020)
Bases legais da avaliação	Brasil (1996, 2018, 2021); Giraldo e Murcia (2018); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022); Brasil (1996, 2018, 2021); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c)
Planejamento e objetivos da avaliação	Brasil (1996); Montee <i>et al.</i> (2013); Quevedo-Camargo e Sousa (2022); Fernandes, Souza e Fonseca (2022); Fernandes (2025); Instituto Federal Goiano (2020)
Autoavaliação e avaliação por pares	Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Vogt e Tsagari (2014); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c)
Avaliação Orientada para a Aprendizagem	Brasil (1996, 2018, 2021); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c)
Recuperação paralela e final	Brasil (1996, 2018); Fernandes (2025); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c)
Ferramentas digitais e avaliação EaD	Fernandes (2025); Instituto Federal Goiano (2020, 2023a, 2023b, 2023c)
Provas contextualizadas	Quevedo-Camargo e Sousa (2022); Instituto Federal Goiano (2023a, 2023b, 2023c)
Validade e confiabilidade	Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Montee <i>et al.</i> (2013); Vogt e Tsagari (2014); Fernandes (2025)
Impactos da avaliação no ensino e aprendizagem / Efeito retroativo	Montee <i>et al.</i> (2013); Giraldo e Murcia (2018); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022); Fernandes (2025)
Concepções e princípios da avaliação educacional	Giraldo e Murcia (2018); Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021); Silva, Azêvedo e Azevedo (2022)
Justiça e ética na avaliação	Siqueira, Freitas e Alvarenga (2021); Fernandes (2025)
Interpretação e uso pedagógico dos resultados	Hudta, Hirvalä e Banerjee (2005); Vogt e Tsagari (2014)
Inteligências múltiplas	Fernandes (2025)

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, observa-se que alguns temas se configuram como demandas docentes recorrentes, enquanto outros apresentam menor

incidência nas pesquisas analisadas. Dessa forma, são apresentadas considerações sobre alguns desses tópicos com o objetivo de justificar sua inclusão na proposta de curso, iniciando pelo mais frequente. A ordem de ocorrência, contudo, não é seguida rigidamente, uma vez que determinados temas se articulam entre si, ainda que apareçam em posições distintas, o que justifica uma análise integrada daqueles que dialogam diretamente.

O tema mais recorrente foi “Instrumentos variados”, considerado pertinente e fundamental por ampliar as práticas avaliativas para além dos modelos tradicionais de prova. A incorporação desse tema no curso favorece a diversificação das estratégias de avaliação da aprendizagem, ao promover instrumentos mais flexíveis e adequados às diferentes necessidades dos estudantes. Considerando que os alunos podem apresentar melhor desempenho em distintos formatos avaliativos, essa diversidade pode contribuir para a redução da ansiedade e para a diminuição dos impactos negativos associados ao processo de avaliação (Brown; Lee, 2015; Retorta; Marochi, 2018).

Temas diretamente relacionados a esse eixo incluem a autoavaliação e a avaliação por pares, as provas contextualizadas e o uso de critérios e rubricas, especialmente importantes quando se faz uso de instrumentos avaliativos mais subjetivos, como apresentações de trabalhos, seminários, produções orais e produções escritas. Ainda que menos frequentes, ferramentas digitais e avaliação na EaD, assim como os princípios de validade e confiabilidade, podem ser incorporados como subtópicos, por constituírem fundamentos essenciais para a elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos consistentes.

O segundo tema mais recorrente foi “Tipos e funções da avaliação: diagnóstica, formativa/contínua e somativa”, cuja presença no curso é indispensável, por constar na legislação educacional nacional e regional e nos PPCs do contexto investigado. Nesse sentido, o tema “Bases legais da avaliação”, embora menos recorrente nas pesquisas, mostra-se necessário, pois orienta e legitima a prática avaliativa docente no âmbito institucional.

Observa-se, ainda, que muitas das necessidades formativas apontadas nos estudos já estão contempladas na legislação educacional. Entre elas destacam-se os tipos e funções da avaliação (incluindo a LOA, cujos princípios se refletem nas normativas) o planejamento e a definição de objetivos, o uso de instrumentos variados, a avaliação na modalidade EaD, a elaboração de provas contextualizadas, a autoavaliação, os critérios de avaliação e o *feedback*. Esse alinhamento reforça a importância de articular a formação docente em avaliação às diretrizes legais, promovendo maior coerência entre teoria, prática e normatização.

Por fim, o tema “Inteligências múltiplas” apareceu de forma pontual, sendo identificado em apenas um estudo (Fernandes, 2025). Mesmo com baixa recorrência, contribui para ampliar

a compreensão docente sobre o desempenho dos estudantes em diferentes instrumentos avaliativos. Brown e Abeywickrama (2018) destacam que as inteligências múltiplas ajudam a explicar por que alunos considerados competentes podem não obter bons resultados em testes padronizados, o que reforça a necessidade de práticas avaliativas diversificadas. Em razão dessa articulação, o tema foi integrado ao eixo de instrumentos variados, e não tratado como categoria independente.

Visando a uma organização mais clara e sistemática, o curso aqui proposto será dividido em três módulos: I – Fundamentos da Avaliação Educacional, com enfoque nos aspectos teóricos; II – Instrumentos e Estratégias Aplicadas de Avaliação, voltado à dimensão prática; e III – Avaliação Educacional: Efeitos, Análises e Reflexões, direcionado à análise crítica e reflexiva do processo avaliativo.

Os conteúdos mencionados anteriormente e apresentados no Quadro 14 – *Temas identificados nas pesquisas e na legislação* foram integralmente distribuídos nesses módulos. Cada módulo será composto por três tópicos, e cada tópico contempla seus respectivos subtópicos, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 15 – Organização dos tópicos na proposta de curso

Módulo I – Fundamentos da Avaliação Educacional
<p>1. Introdução à Avaliação Educacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da organização do curso e realização do diagnóstico inicial. • Concepções e princípios da avaliação educacional. <p>2. Bases Legais da Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leis, normativas e documentos oficiais que orientam o trabalho docente no Ensino Médio Integrado. <p>3. Tipos, Funções e Princípios da Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica, formativa e somativa: características, finalidades e exemplos de aplicação. • Processos de recuperação paralela e final: organização, critérios e intervenções pedagógicas. • Avaliação orientada para a aprendizagem: participação ativa e promoção da autonomia discente. • Princípios da avaliação: praticabilidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo.
Módulo II – Instrumentos e Estratégias Aplicadas de Avaliação
<p>1. Instrumentos Variados de Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversificação de instrumentos à luz das teorias das inteligências múltiplas; • Elaboração de provas teóricas e práticas contextualizadas, sob a perspectiva da EPT; • Utilização de ferramentas digitais em processos avaliativos presenciais e na EaD; • Construção e aplicação de rubricas, checklists e outros instrumentos de avaliação qualitativa. <p>2. Planejamento Avaliativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento do módulo, unidade ou semestre com foco na intencionalidade pedagógica. • Alinhamento entre objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e instrumentos avaliativos. • Coerência interna do processo avaliativo: critérios, estratégias e acompanhamento da aprendizagem. <p>3. <i>Feedback</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e funções do <i>feedback</i> no processo de ensino e aprendizagem. • <i>Feedback</i> formativo como orientação para a progressão do estudante e indicação de caminhos para aprimoramento. • <i>Feedback</i> personalizado: possibilidades e limites.
Módulo III – Avaliação Educacional: Efeitos, Análises e Reflexões
<p>1. Impactos da Avaliação no Ensino e na Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justiça e ética nas práticas avaliativas. • Efeito retroativo: implicações para o ensino, para o estudante e para o planejamento pedagógico. • Interpretação dos resultados da avaliação e tomada de decisões formativas. • Uso pedagógico dos dados avaliativos como ferramenta de mediação e replanejamento. <p>2. Práticas Reflexivas e Autoavaliação Docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação do participante: reconhecimento da própria trajetória formativa. • Reflexão orientada sobre a prática avaliativa: avanços, desafios e necessidades de aprimoramento. <p>3. Encerramento e Sistematização da Experiência Formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências entre os participantes: aprendizagens, percepções e impactos. • Avaliação do curso pelos participantes.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, a seleção e a organização dos conteúdos do curso buscam contemplar a diversidade de práticas avaliativas e a conformidade com a legislação vigente. Após a definição desses conteúdos, realizou-se a análise das estruturas dos cursos de referência, considerando aspectos como carga horária e metodologia, com o objetivo de organizar de forma coerente os elementos constitutivos da proposta, conforme apresentado na subseção seguinte.

5.1.2 Definição da estrutura e organização

A partir das análises dos modelos e das experiências de cursos discutidos no capítulo anterior, observa-se que Montee *et al.* (2013) propuseram uma formação em modalidade híbrida, composta por dois dias de encontros presenciais destinados a oficinas práticas, complementada por atividades teóricas assíncronas realizadas on-line. Essa configuração ampliou o acesso ao curso, permitindo a participação de professores provenientes de diferentes localidades.

Fernandes (2025), por sua vez, ao ofertar um curso totalmente *on-line*, igualmente ampliando a participação de docentes independentemente de sua região de residência, estruturou fóruns de interação que possibilitaram o compartilhamento de experiências, a reflexão conjunta e o diálogo contínuo entre os cursistas. A autora mobiliza ainda as contribuições de Gómez López e Silas Casillas (2016) ao defender que a interação contínua em ambientes virtuais entre professores que compartilham interesses e objetivos comuns constitui uma estratégia particularmente eficaz para a formação continuada docente. Essa perspectiva evidencia que espaços de aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento profissional podem ser construídos tanto em contextos presenciais quanto em ambientes on-line, especialmente por meio de comunidades virtuais de prática.

No estudo de Silva, Azêvedo e Azevedo (2022), embora o curso proposto tivesse caráter presencial, os autores identificaram, a partir do retorno dos docentes, a necessidade de incluir espaços de aprendizagem colaborativa em seu desenho. Entre as recomendações, destacou-se a ampliação do tempo destinado às discussões práticas e a inclusão de momentos específicos para a troca de experiências entre os participantes. Em conjunto, essas evidências demonstram que, tanto em formações on-line quanto presenciais, é essencial planejar espaços de interação qualificada e estabelecer estratégias claras para sua condução, assegurando a participação ativa dos cursistas.

Considerando que o curso proposto constitui uma formação continuada, optou-se por oferecê-lo na modalidade FIC, uma vez que essa categoria de curso tem como objetivos a

capacitação, o aperfeiçoamento e a atualização profissional (Brasil, 2018). Por ser desenhado para atender os docentes do IF Goiano – Campus Cristalina que atuam no Ensino Médio Integrado, a seleção dos participantes será realizada mediante edital, com critérios específicos, como a exigência de nível superior e exercício da docência. Por se tratar de um curso FIC, sua oferta será igualmente aberta à comunidade externa, permitindo a participação de outros professores interessados em atuar nesse contexto, desde que atendam às exigências estabelecidas no edital.

Tendo em vista que o curso desenvolvido no âmbito desta pesquisa foi pensado para um contexto específico, optou-se pela adoção de um modelo híbrido. As atividades teóricas serão realizadas de forma assíncrona e online, conferindo flexibilidade para que os participantes possam organizar seus estudos conforme suas rotinas. Os encontros presenciais, com periodicidade mensal, terão papel central na promoção da troca de experiências, no aprofundamento conceitual e no desenvolvimento coletivo, sendo também dedicados à realização de atividades práticas. Essa organização assegura o equilíbrio entre autonomia de estudo, aplicação do conhecimento e interação formativa, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em função da relevância dos encontros presenciais para a promoção de trocas significativas entre os participantes, optou-se pela oferta de 25 vagas por turma. A manutenção de um número reduzido de cursistas favorece a participação efetiva de todos, possibilitando que cada docente disponha de espaço para expor suas experiências profissionais e apresentar contribuições que ampliam a qualidade da mediação. Ademais, conforme Liu, Wang e Pan (2025), grupos menores em programas de formação continuada, inferior a 30, tendem a produzir efeitos mais positivos na confiança pedagógica dos docentes, reforçando a pertinência dessa escolha.

No que se refere à carga horária, foram considerados tanto os modelos analisados quanto as especificidades do curso proposto. O programa desenvolvido por Montee *et al.* (2013) teve duração de seis semanas, totalizando aproximadamente 40 horas. Já Silva, Azêvedo e Azevedo (2022) propuseram uma formação de 16 horas, distribuídas em quatro encontros. Contudo, os docentes que avaliaram esse modelo ressaltaram que encontros longos, de quatro horas cada, eram cansativos, sugerindo uma redistribuição da carga horária em mais encontros, com menor duração, de modo a ampliar o tempo destinado a atividades práticas e interações significativas. Por sua vez, o curso apresentado por Fernandes (2025), com 60 horas, contemplou um conjunto ampliado de temas e conteúdos, justificando a carga horária mais extensa.

De modo consistente, Liu, Wang e Pan (2025) concluíram que formações com cargas horárias entre 45 e 60 horas alcançam os resultados mais efetivos entre os programas analisados, evidenciando a importância de um tempo de aprendizagem adequado, contínuo e sustentado. Considerando esses achados, bem como os temas previstos e a necessidade de incluir atividades práticas e momentos de aplicação em contexto real, definiu-se que o curso terá carga horária total de 60 horas, distribuídas ao longo de 10 meses.

Essa organização permite que o professor inicie e conclua o curso juntamente com o ano letivo em que atua no Ensino Médio Integrado, possibilitando planejar e aplicar em suas disciplinas o que está aprendendo no curso em relação à avaliação, promovendo maior reflexão e prática pedagógica. Além disso, a distribuição da carga horária ao longo desse período corresponde a uma média aproximada de seis horas mensais, ou cerca de uma hora e meia por semana, volume considerado adequado diante das múltiplas demandas da docência.

Com vistas a promover equilíbrio entre vida profissional, estudo e descanso, definiu-se que o curso terá início em fevereiro, após o começo do ano letivo, contemplará um recesso no mês de julho e será concluído em dezembro. Tal organização busca favorecer a articulação entre formação e prática pedagógica: espera-se que, ao longo do ano, os participantes possam aplicar, testar e refletir sobre os conhecimentos desenvolvidos no curso em suas próprias salas de aula, promovendo uma formação coerente com as demandas reais do cotidiano escolar.

No âmbito das atividades em EaD, a ênfase recairá predominantemente sobre fundamentos teóricos, contemplando videoaulas, leituras orientadas, materiais multimídia, fóruns de discussão, trabalhos em grupo e atividades de fixação, incluindo formulários com questões voltadas à compreensão e à reflexão. Essas ações serão realizadas na plataforma virtual institucional, por meio da qual os participantes terão acesso aos conteúdos, materiais de apoio e tarefas complementares aos encontros presenciais. Os materiais didáticos, que ainda serão selecionados e desenvolvidos, permanecerão disponíveis em formato digital, possibilitando acompanhamento contínuo e consulta permanente aos conteúdos desenvolvidos.

Complementarmente às atividades a distância, as horas presenciais serão dedicadas a encontros estruturados com foco em aprendizagem cooperativa, compreendida como um processo no qual os participantes trabalham em pares ou grupos, compartilhando conhecimentos e apoiando-se mutuamente para atingir objetivos comuns. Tal abordagem, conforme Brown e Lee (2015), favorece a motivação intrínseca e promove a circulação socialmente organizada de informações entre os participantes, enriquecendo o processo formativo. Nesses encontros, privilegiar-se-ão a troca de experiências, o aprofundamento das discussões e a realização de atividades práticas voltadas ao planejamento e à elaboração

de instrumentos de avaliação alinhados aos conteúdos trabalhados no curso, de modo a articular prática e teoria de maneira integrada.

Com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, será realizada uma avaliação contínua ao longo do curso, de modo a identificar necessidades, ajustar percursos formativos e aprimorar o desenvolvimento das atividades. A avaliação dos participantes ocorrerá por meio: (i) da participação qualitativa nos fóruns on-line, considerando a pertinência das contribuições, o diálogo com os colegas e a articulação com os conteúdos trabalhados; (ii) da realização e entrega das atividades propostas, incluindo formulários (na modalidade *on-line*), trabalhos individuais e em grupo, avaliados com base no atendimento às orientações e critérios compartilhados ao passar a tarefa; (iii) da participação nos encontros presenciais, especialmente nas discussões, avaliada com base no engajamento nas discussões propostas e na execução das atividades práticas conforme as orientações. Além disso, para a certificação, os participantes deverão cumprir uma frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) tanto nas entregas das atividades remotas quanto nos encontros presenciais.

A avaliação da eficácia do curso e o monitoramento do projeto serão conduzidos a partir da análise da ampliação do letramento em avaliação dos participantes. Para isso, será aplicado um questionário diagnóstico no início do curso e, ao término da formação, um questionário avaliativo, permitindo identificar avanços na compreensão teórica e prática dos docentes. Além desses instrumentos, serão consideradas as evidências apresentadas nos fóruns on-line, nas discussões presenciais e nas atividades entregues, por meio da análise qualitativa das contribuições dos participantes, as quais serão registradas em relatórios de acompanhamento elaborados pela equipe formadora, com base em rubricas previamente definidas. A utilização conjunta desses procedimentos permitirá identificar aspectos a serem aprimorados e assegurará a relevância e a efetividade do curso, tanto para os docentes quanto para a comunidade escolar.

Após detalhar as estratégias e as justificativas que sustentam o desenho e a organização da formação proposta, apresenta-se, a seguir, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que sistematiza sua estrutura e orienta sua implementação.

5.2 PPC do curso

A elaboração do PPC do curso de letramento em avaliação “Avaliar para Transformar: Desenvolvimento de Competências em Avaliação Educacional no Ensino Médio Integrado” fundamentou-se na análise de dispositivos normativos e na observância dos parâmetros educacionais do Instituto Federal Goiano, bem como em referenciais teóricos e bases

conceituais que sustentam esta pesquisa. Também foram consideradas investigações sobre a necessidade de letramento em avaliação docente e modelos de formação na área.


O documento apresentado no Quadro 16 está em conformidade com o formato institucional vigente e encontra-se pronto para submissão à apreciação e avaliação da coordenação e das direções competentes da Reitoria do IF Goiano e do Campus Cristalina, visando à sua futura implementação, caso aprovado.

Quadro 16 – PPC do curso de letramento em avaliação

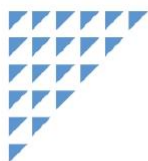
ProEX | CoEX

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA - FIC

**AVALIAR PARA TRANSFORMAR:
Desenvolvimento de Competências
em Avaliação Educacional no
Ensino Médio Integrado ao Técnico**

 **INSTITUTO FEDERAL**
Goiano

The cover features a central collage of three photographs: a person riding a horse, a group of students holding certificates, and a woman smiling while using a tablet. The design is decorated with various geometric shapes and patterns in colors like yellow, red, green, blue, and grey.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Pró-Reitoria de Extensão ProEX

Elias de Pádua Monteiro
Reitor

Luciano Carlos Ribeiro da Silva
Pró-Reitor de Extensão

Eduardo de Faria Viana
Diretor de Extensão

CoEX, o Comitê de Extensão do IF Goiano:

Anicézio José da Silveira Guimarães

Campus Avançado Catalão

João Rufino Junior

Campus Campos Belos

Marcela Dias Franca

Campus Ceres

Wolff Camargo Marques Filho

Campus Cristalina

Amivaldo Batista dos Santos

Campus Hidrolândia

Sebastião Nunes da Rosa Filho

Campus Ipameri

Bruno Silva de Oliveira

Campus Iporá

Wallacy Barbacena Rosa dos Santos

Campus Morrinhos

Danilo Gomes de Oliveira

Campus Posse

Haihani Silva Passos

Campus Rio Verde

Wildes Jesus Rodrigues

Campus Trindade

Gleina Costa Silva Alves

Campus Urutaí





Equipe ProEX

Elias de Pádua Monteiro
Reitor

Luciano Carlos Ribeiro da Silva
Pró-Reitor de Extensão

Eduardo de Faria Viana
Diretor de Extensão

Áusbie Luís Graça Araújo
Coordenador de Relações Comunitárias e Mundo do Trabalho

Cláudio Virote Lacerda
Núcleo de Programas, Projetos e Cursos de Formação Inicial e
Continuada

José Feliciano Bernardes Neto
Direção de Extensão

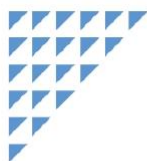
Karla Geovana Silveira Adorno Longhin
Direção de Extensão

Lísia Sousa Neiva Ribeiro
Coordenação de Relações Comunitárias e Mundo do Trabalho

Márcia Maria Borba
Núcleo de Estágios e Egressos

Capa deste Edital
Guilherme Cardoso Furtado
Coordenação de Publicidade e Programação Visual
DICOM





Luís Inácio Lula da Silva
Presidente da República

Camilo Sobreira de Santana
Ministro da Educação

Marcelo Bregagnoli
Secretário de Educação Profissional e
Tecnológica

Elias de Pádua Monteiro
Reitor

Luciano Carlos Ribeiro da Silva
Pró-Reitor de Extensão

Gilson Dourado da Silva
Pró-Reitor de Administração

Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura
Pró-Reitora de Ensino

Alan Carlos da Costa
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e
Inovação

Ana Maria Rodrigues Resende
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Fabiano José Ferreira Arantes
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Althieris de Souza Saraiva
Diretor-Geral do Campus Campos Belos

Alex Tristão de Santana
Diretor do Campus Avançado Catalão

Adriano Honorato Braga
Diretor-Geral do Campus Ceres

Eduardo Silva Vasconcelos
Diretor-Geral do Campus Cristalina

Rogério Chaves da Silva
Diretor-Geral do Campus Hidrolândia

Juliana Cristina da Costa Fernandes
Diretora-Geral do Campus Ipameri

Marcelo Medeiros Santana
Diretor-Geral do Campus Iporá

Cícero José da Silva
Diretor-Geral do Campus Morrinhos

Frederico do Carmo Leite
Diretor-Geral do Campus Posse

Fabiano Guimarães Silva
Diretor-Geral do Campus Rio Verde

Júlio Cezar Garcia
Diretor-Geral do Campus Trindade

Paulo Cesar Ribeiro da Cunha
Diretor-Geral do Campus Urutai





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
AVALIAR PARA TRANSFORMAR: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

Eixo: Desenvolvimento Educacional e Social

Coordenador: Thatiane Fernandes Jardim de Borba

IF GOIANO CAMPUS CRISTALINA

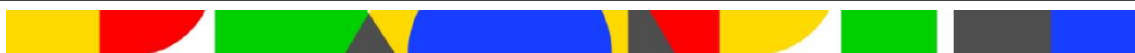
2025






SUMÁRIO

IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL.....	7
IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE.....	7
CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA AVALIAR PARA TRANSFORMAR: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	7
APRESENTAÇÃO	8
JUSTIFICATIVA.....	9
OBJETIVOS DO CURSO	11
PÚBLICO-ALVO	12
PERFIL PROFISSIONAL E ÁREAS DE ATUAÇÃO	12
METODOLOGIA	13
AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	14
MATRIZ CURRICULAR.....	15
REFERÊNCIAS	22

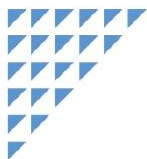


IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL	
Mantenedora	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Instituição	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
DOU	Seção I – 30/12/2018, Página 01
Endereço	Rua 88, 310, Setor Sul, CP 50, Goiânia-GO, 74.085-010
Telefone	(62) 3605-3600
Site	www.ifgoiano.edu.br
E-mail	extensao@ifgoiano.edu.br

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE	
Unidade	Campus Cristalina
Endereço	Rua Araguaia, SN, Loteamento 71, Setor Oeste, CEP 73.850-000, Cristalina-GO.
Telefone	(61) 3612-8500
Site	www.ifgoiano.edu.br/cristalina
E-mail	extensao.crt@ifgoiano.edu.br
E-mail do Coordenador	Thatiane.borba@ifgoiano.edu.br

AVALIAR PARA TRANSFORMAR: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO	
Eixo Tecnológico	Desenvolvimento Educacional e Social
Modalidade	Semipresencial
Vagas por turma	25 vagas
Carga Horária Total	60 horas
Escolaridade Mínima	Ensino Superior
Forma de Acesso	Processo seletivo específico
Perfil Profissional	Docentes com formação superior que atuam ou pretendem atuar no Ensino Médio Integrado ao Técnico e que buscam aprimorar competências em avaliação educacional para qualificar práticas pedagógicas e promover aprendizagens significativas.
Idade Mínima e outros Pré-requisitos	18 anos





APRESENTAÇÃO

Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) desempenham papel relevante na ampliação do acesso ao conhecimento e na promoção da inclusão social, consolidando-se como importantes instrumentos de fortalecimento da educação profissional. Eles possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas às demandas do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação integral dos sujeitos. O curso apresentado neste PPC propõe-se a aprofundar conhecimentos e competências específicas, com o objetivo de aprimorar o desempenho profissional dos participantes e qualificar suas práticas educativas.

O Curso de Formação Inicial e Continuada em **Avaliar para Transformar: Desenvolvimento de Competências em Avaliação Educacional no Ensino Médio Integrado ao Técnico** constitui uma proposta de capacitação teórica e prática voltada a professores que atuam no Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica. A iniciativa emerge da identificação de possíveis lacunas na formação inicial desses profissionais, como apontam diversas pesquisas (Quevedo-Camargo, 2020; Fernandes, Souza e Fonseca, 2022; Andrade, 2025), que evidenciam a necessidade de uma preparação mais sólida dos docentes no que se refere à avaliação educacional. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente entre professores que não possuem formação em licenciatura e, portanto, podem não ter recebido formação pedagógica sólida durante sua formação inicial, sobretudo no que se refere aos processos avaliativos.



JUSTIFICATIVA

A avaliação desempenha um papel central no cotidiano escolar, auxiliando na identificação de avanços, dificuldades e necessidades de intervenção, além de orientar o planejamento pedagógico. Como destaca Quevedo-Camargo (2021), ela fornece dados que permitem acompanhar o progresso e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, evidenciando que sua função vai muito além da simples atribuição de notas. Nessa perspectiva, autores como Luckesi (2005) e Perrenoud (1999) reforçam que a avaliação deve ser compreendida como um processo dialógico, formativo e colaborativo, envolvendo a participação ativa dos estudantes e promovendo sua autonomia.

Diante disso, ampliar o letramento avaliativo dos docentes torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas avaliativas consistentes e significativas. Para Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), o professor letrado em avaliação é capaz de selecionar, aplicar, interpretar e refletir criticamente sobre diferentes instrumentos avaliativos, transformando o ato de avaliar em uma oportunidade de aprendizagem contínua tanto para os estudantes quanto para o próprio docente, conforme também enfatiza Harmer (2007).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IF Goiano, observa-se que, embora os docentes atendam às exigências legais de titulação (Brasil, 2021), muitos profissionais das áreas técnicas não possuem formação em licenciatura. Isso pode resultar em lacunas relacionadas aos fundamentos do ensino, da aprendizagem e, especialmente, da avaliação. Mesmo entre os professores licenciados,



estudos recentes indicam que a temática da avaliação ainda recebe atenção limitada na formação inicial docente no Brasil (Andrade, 2025; Fernandes; Souza; Fonseca, 2022; Quevedo-Camargo, 2020).

Essas fragilidades reforçam a necessidade da formação continuada, amplamente reconhecida, no cenário nacional e internacional, como essencial para o desenvolvimento de competências avaliativas (Giraldo; Murcia, 2018; Huhta; Hirvalä; Banerjee, 2005; Moraes, 2023; Silva; Azêvedo; Azevedo, 2022; Vogt; Tsagari, 2014, entre outros). A atualização pedagógica permanente é indispensável para que o docente acompanhe as transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam o perfil dos estudantes (Melo, 1999).

Diante desse panorama, justifica-se a criação de um curso de letramento em avaliação para professores que atuam na EPT no IF Goiano, Campus Cristalina. A proposta visa fortalecer a competência avaliativa dos docentes, promover práticas mais coerentes, humanizadas e participativas e contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa alinhada às demandas da educação contemporânea e à formação integral dos estudantes.



OBJETIVOS DO CURSO

O Curso de Formação Inicial e Continuada Avaliar para Transformar: Desenvolvimento de Competências em Avaliação Educacional no Ensino Médio Integrado ao Técnico tem como principais objetivos:

Objetivo Geral

Fortalecer o letramento avaliativo dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico, especialmente no IF Goiano – Campus Cristalina, promovendo práticas avaliativas éticas, diversificadas e orientadas para a aprendizagem, que reconheçam o estudante como protagonista do processo.

Objetivos Específicos

1. **Ampliar** a compreensão dos docentes sobre conceitos, princípios, funções e bases legais da avaliação educacional, favorecendo uma prática crítica, reflexiva e contextualizada.
2. **Desenvolver** competências para planejar, selecionar e aplicar instrumentos avaliativos variados, incluindo recursos digitais, alinhados aos objetivos de aprendizagem, às necessidades dos estudantes e ao contexto da EPT.
3. **Aprimorar** a capacidade de construir avaliações válidas, confiáveis, inclusivas e equitativas, observando princípios éticos e critérios transparentes.
4. **Promover** o uso de feedback como estratégias de devolutiva construtiva, incentivando a autorregulação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo de aprender.
5. **Estimular** práticas avaliativas formativas e colaborativas, como autoavaliação, avaliação por pares, portfólios e atividades contextualizadas, integrando a avaliação ao cotidiano pedagógico.
6. **Analisar** criticamente o impacto da avaliação no ensino e na aprendizagem, compreendendo o efeito retroativo das práticas avaliativas e sua influência na motivação, no engajamento e no desenvolvimento das competências dos estudantes.
7. **Favorecer** a reflexão sobre a própria prática docente com base nos conhecimentos construídos ao longo do curso.





PÚBLICO-ALVO

O curso é destinado principalmente a professores do IF Goiano – Campus Cristalina que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico, tanto nas áreas técnicas quanto no núcleo comum. Além disso, poderá ser aberto a docentes da região de Cristalina e arredores, com formação superior, que exercem atividades no Ensino Médio ou que tenham interesse em ingressar nesse nível de ensino.

PERFIL PROFISSIONAL E ÁREAS DE ATUAÇÃO

O profissional planeja, desenvolve e avalia processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio integrado ao Técnico, podendo atuar em quaisquer áreas do conhecimento. Seleciona e organiza conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, assegurando práticas pedagógicas éticas, inclusivas e alinhadas às necessidades e especificidades dos estudantes. Atua com responsabilidade, domínio técnico e compromisso com a formação integral dos educandos.

Espera-se que esse profissional demonstre interesse contínuo em aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere aos processos de avaliação, de modo a atender de forma qualificada às demandas educacionais contemporâneas.

Considerando a oferta em modalidade híbrida, os participantes deverão dispor de dispositivos eletrônicos compatíveis (computador, tablet ou smartphone) e acesso estável à internet. Esses recursos são essenciais para o desenvolvimento das atividades remotas, realizadas em plataforma virtual institucional, que possibilita o acesso aos conteúdos, materiais de apoio e execução das tarefas complementares aos encontros presenciais.

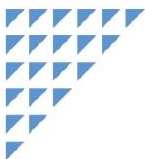


METODOLOGIA

O curso adota uma abordagem participativa e aplicada, articulando teoria e prática de forma integrada. A opção pelo formato semipresencial permite que os conteúdos teóricos sejam realizados on-line, de maneira assíncrona, oferecendo flexibilidade para que cada participante organize seu tempo de estudo. Os encontros presenciais mensais serão momentos centrais para promover a troca de experiências, aprofundar conceitos, fortalecer o trabalho colaborativo e desenvolver atividades práticas.

Para acompanhar as atividades a distância, os cursistas devem ter dispositivos eletrônicos adequados e acesso estável à internet, já que todo o material, tarefas e conteúdos estarão disponíveis em uma plataforma virtual institucional, acessível durante todo o curso.

As horas presenciais serão dedicadas a atividades de aprendizagem cooperativa, estimulando o trabalho em pares ou grupos, a discussão de práticas e a elaboração de instrumentos de avaliação relacionados aos conteúdos estudados. Para garantir a participação ativa e a qualidade das interações, cada turma terá 25 vagas, número que favorece trocas significativas e, segundo Liu, Wang e Pan (2025), contribui para fortalecer a confiança pedagógica dos docentes.



AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação será contínua, acompanhando todo o percurso formativo dos participantes. Para verificar a ampliação do letramento em avaliação, será aplicado um questionário diagnóstico no início do curso e, ao término da formação, um questionário avaliativo, possibilitando identificar avanços na compreensão teórica e aplicada dos docentes. Além desses instrumentos, a avaliação dos participantes ocorrerá por meio: (i) da participação qualitativa nos fóruns on-line, considerando a pertinência das contribuições, o diálogo com os colegas e a articulação com os conteúdos trabalhados; (ii) da realização e entrega das atividades propostas, incluindo formulários (na modalidade on-line), trabalhos individuais e em grupo, avaliadas com base no atendimento às orientações e critérios compartilhados ao passar a tarefa; (iii) da participação nos encontros presenciais, especialmente nas discussões, avaliada com base no engajamento nas discussões propostas e da execução das atividades práticas conforme as orientações.

Aprovação

O aluno será considerado apto à qualificação e certificação desde que tenha aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento) e frequência maior ou igual a 75% (setenta e cinco por cento) tanto nas atividades remotas quanto nos encontros presenciais.

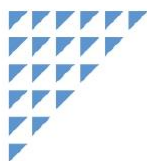


MATRIZ CURRICULAR

O curso está organizado em tópicos distribuídos em três módulos temáticos, concebidos de forma articulada. O **Módulo I – Fundamentos da Avaliação Educacional** apresenta os referenciais teóricos essenciais à compreensão dos princípios, tipos e finalidades da avaliação. O **Módulo II – Instrumentos e Estratégias Aplicadas de Avaliação** concentra-se na dimensão prática, abordando a elaboração, diversificação e utilização de instrumentos, bem como o planejamento avaliativo. Por fim, o **Módulo III – Avaliação Educacional: Efeitos, Análises e Reflexões** promove a reflexão crítica sobre os impactos da avaliação no contexto educativo, estimulando a análise do percurso formativo no curso e da própria prática profissional. Abaixo consta uma tabela com a carga horária por módulo e total. A seguir, apresenta-se a carga horária distribuída por módulo e a carga total do curso.

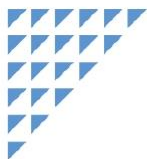
Módulo	Carga Horária
I – Fundamentos da Avaliação Educacional	25
II – Instrumentos e Estratégias Aplicadas de Avaliação	25
III – Avaliação Educacional: Efeitos, Análises e Reflexões	10
Carga Horária Total do Curso	60





Ementas dos Módulos

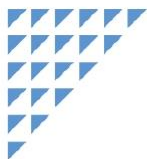
Módulo: I – Fundamentos da Avaliação Educacional	Carga Horária: 25h
Ementa: Introdução às principais concepções e a princípios da avaliação educacional. Análise das bases legais que fundamentam a prática avaliativa no Ensino médio integrado ao técnico. Abordagem dos tipos, funções e princípios da avaliação.	
Conteúdo Programático: 1. Introdução à Avaliação Educacional <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da organização do curso e realização do diagnóstico inicial. • Concepções e princípios da avaliação educacional. 2. Bases Legais da Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Leis, normativas e documentos oficiais que orientam o trabalho docente no Ensino Médio Integrado ao Técnico. 3. Tipos, Funções e Princípios da Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica, formativa e somativa: características, finalidades e exemplos de aplicação. • Processos de recuperação paralela e final: organização, critérios e intervenções pedagógicas. • Avaliação orientada para a aprendizagem: participação ativa e promoção da autonomia discente. • Princípios da avaliação: praticabilidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo. 	
Bibliografia: BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102 . Acesso em: 12 set. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578 . Acesso em: 31 out. 2025.	



- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 set. 2025.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. Language assessment: principles and classroom practices. 2. ed. New York: Pearson, 2018.
- BROWN, H. D.; LEE, H. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 4. ed. New York: Pearson Education, 2015.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. Innovations in Education and Teaching International, London, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- EARL, L. Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.
- HAYDT, R. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2007.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Luckesi-Avaliacao_da_Aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 4 set. 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. A rainha e o espelho ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZsNQpPujuk>. Acesso em: 10 de julho de 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Critérios de Avaliação ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yWhR2tCp--M>. Acesso em: 30 de julho de 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. O que é praticabilidade? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CY2halMbbpM&t=33s>. Acesso em: 30 de julho de 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. O que é confiabilidade? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAAc1Gn7uwl>. Acesso em: 30 de julho de 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Como saber se minha avaliação é válida? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LX49v6FXSY4>. Acesso em: 30 de julho de 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. O que é efeito retroativo? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef2mZkUEfe8>. Acesso em: 30 de julho de 2025.
- WILIAM, D. Embedded formative assessment. 2. ed. Bloomington, MN: Solution Tree Press, 2017.



Módulo: II – Instrumentos e Estratégias Aplicadas de Avaliação	Carga Horária: 25h
Ementa: Apresentação e desenvolvimento de diferentes instrumentos de avaliação, considerando sua diversidade, adequação pedagógica e os princípios da avaliação. Exploração de recursos digitais e de estratégias avaliativas voltadas para modalidades presenciais e a distância. Construção de rubricas, checklists e outros instrumentos de apoio ao processo avaliativo. Elaboração do planejamento avaliativo de módulos, unidades ou semestres, com foco no alinhamento entre objetivos de ensino, métodos, atividades e instrumentos de avaliação.	
Conteúdo Programático: 1. Instrumentos Variados de Avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Diversificação de instrumentos à luz das teorias das inteligências múltiplas; • Elaboração de provas teóricas e práticas contextualizadas, sob a perspectiva da EPT; • Utilização de ferramentas digitais em processos avaliativos presenciais e na EaD; • Construção e aplicação de rubricas, checklists e outros instrumentos de avaliação qualitativa. 2. Planejamento Avaliativo <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento do módulo, unidade ou semestre com foco na intencionalidade pedagógica. • Alinhamento entre objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e instrumentos avaliativos. • Coerência interna do processo avaliativo: critérios, estratégias e acompanhamento da aprendizagem. 3. Feedback <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e funções do feedback no processo de ensino e aprendizagem. • Feedback formativo como orientação para a progressão do estudante e indicação de caminhos para aprimoramento. • Feedback personalizado: possibilidades e limites. 	
Bibliografia: BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. <i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i> , v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102 . Acesso em: 12 set. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578 . Acesso em: 31 out. 2025.	



- BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 35, e10803, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/ea.v35.10803_port.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. Language assessment: principles and classroom practices. 2. ed. New York: Pearson, 2018.
- BROWN, H. D.; LEE, H. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 4. ed. New York: Pearson Education, 2015.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. Innovations in Education and Teaching International, London, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- EARL, L. Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.
- INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-2023-Tcnico-em-Agronegocio-IEM.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Cristalina. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023b. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-2023-Tcnico-em-Agropecuria-IEM-1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Cristalina. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023c. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-Tecnico-em-Informatica-I.E.M-2023.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Regulamento dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal Goiano: revisado atualizado. Goiânia: IF Goiano, 2020. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Ensino_M%C3%A9dio_T%C3%A9cnico_revisado_atualizado.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na BNCC: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula. 2024a. Disponível em: https://www.academia.edu/117486662/QC_Avaliacao_na_BNCC_capitulo. Acesso em: 15 ago. 2024.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação online: um guia para professores. Araraquara, SP: Letraria, 2021.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.



Módulo: III – Avaliação Educacional: Efeitos, Análises e Reflexões	Carga Horária: 10h
Ementa: Estudo dos impactos da avaliação no ensino e na aprendizagem, considerando aspectos éticos e pedagógicos. Análise do efeito retroativo, interpretação dos resultados avaliativos e uso pedagógico das informações para aprimorar práticas docentes. Desenvolvimento da autoavaliação e da reflexão crítica sobre a prática.	
Conteúdo Programático: <ol style="list-style-type: none"> 1. Impactos da Avaliação no Ensino e na Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Justiça e ética nas práticas avaliativas. • Efeito retroativo: implicações para o ensino, para o estudante e para o planejamento pedagógico. • Interpretação dos resultados da avaliação e tomada de decisões formativas. • Uso pedagógico dos dados avaliativos como ferramenta de mediação e replanejamento. 2. Práticas Reflexivas e Autoavaliação Docente <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação do participante: reconhecimento da própria trajetória formativa. • Reflexão orientada sobre a prática avaliativa: avanços, desafios e necessidades de aprimoramento. 3. Encerramento e Sistematização da Experiência Formativa <ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências entre os participantes: aprendizagens, percepções e impactos. • Avaliação do curso pelos participantes. 	
Bibliografia: <p>BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. <i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i>, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102. Acesso em: 12 set. 2022.</p> <p>BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. <i>Language assessment: principles and classroom practices</i>. 2. ed. New York: Pearson, 2018.</p> <p>BROWN, H. D.; LEE, H. <i>Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy</i>. 4. ed. New York: Pearson Education, 2015.</p> <p>CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. <i>Innovations in Education and Teaching International</i>, London, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332. Acesso em: 12 jan. 2025.</p> <p>EARL, L. <i>Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning</i>. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.</p>	





- HAMP-LYONS, L. Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: *Fairness in language testing*. Cambridge: Cambridge University Local Examinations Syndicate, 2000.
- HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2007.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Luckesi-Avaliacao_da_Aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 4 set. 2025.
- PASTORE, S. Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, v. 8, artigo 1217167, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372139589_Teacher_assessment_literacy_a_systematic_review. Acesso em: 10 jan. 2024.
- PEDDER, D.; JAMES, M. Professional learning as a condition for assessment for learning. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. 2. ed. London: Sage, 2012. p. 33-48.
- PERRENOUD, Philippe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.
- PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.
- SHELLEKENS, L. et al. A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (Afl), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, v. 71, 101094, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>.
- SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the use of language tests*. London: Longman, 2001.
- STIGGINS, R. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 72, n. 7, p. 534-539, 1991.
- VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 374-402, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- WILLIAM, D. *Embedded formative assessment*. 2. ed. Bloomington, MN: Solution Tree Press, 2017.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. *Avaliação para quem? Letramento em avaliação na formação de professoras de PBSL e o compromisso ético com a justiça social de surdos, indígenas e quilombolas*. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 20 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008, seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 31 out. 2025.
- BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, e10803, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/eaev35.10803_port.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment: principles and classroom practices*. 2. ed. New York: Pearson, 2018.
- BROWN, H. D.; LEE, H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 4. ed. New York: Pearson Education, 2015.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- CASTRO, M. M. C. E.; AMORIM, R. M. DE A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cadernos CEDES*, v. 35, n. 95, p. 37–55, jan. 2015.
- CAVACO, C. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa, 2002.
- EARL, L. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.



FERNANDES, M. N.; LIMA DE SOUZA, A. V.; GIANNI FONSECA, M. Letramento em avaliação para professores em formação inicial do Instituto Federal de Brasília – IFB. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 4, n. 3, p. 232–243, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.158. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/158>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2007.

HAMP-LYONS, L. Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: *Fairness in language testing*. Cambridge: Cambridge University Local Examinations Syndicate, 2000.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2007.

HUHTA, A.; HIRVALÄ, T.; BANERJEE, J. *European survey of language testing and assessment needs. Part 2: regional findings*. [S. l.]: European Association for Language Testing and Assessment, 2005. Disponível em: https://users.jyu.fi/~huhta/ENLTA2/First_page.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio*. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-2023-Tcnico-em-Agronegocio-IEM.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Cristalina*. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023b. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-2023-Tcnico-em-Agropecuria-IEM-1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Cristalina*. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023c. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-Tecnico-em-Informatica-I.E.M-2023.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Regulamento dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal Goiano: revisado atualizado*. Goiânia: IF Goiano, 2020. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Ensino_M%C3%A9dio_T%C3%A9cnico_revisado_atualizado.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

IF GOIANO. *Resolução nº 068/2016 de 02 de dezembro de 2016*. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/IPMR/EXTENSAO/REGULAMENTOS/2021/regulamento-fic.pdf>.

LIU, J.; WANG, K.; PAN, Z. Effectiveness of Professional Development in the Self-Efficacy of In-Service Teachers in STEM Education: A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences*, v. 15, n. 10, p. 1364, 2025. DOI: 10.3390/bs15101364.

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

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Luckesi-Avaliacao_da_Aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 4 set. 2025.



MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/C45Pn3n7GnLkjNQhYh368qd/?format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MORAES, I. A. A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada. 2023. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2023.

PASTORE, S. Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, v. 8, artigo 1217167, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372139589_Teacher_assessment_literacy_a_systematic_review. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEDDER, D.; JAMES, M. Professional learning as a condition for assessment for learning. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. 2. ed. London: Sage, 2012. p. 33-48.

PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 9-23.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação online: um guia para professores. Araraquara, SP: Letraria, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação na BNCC: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula. 2024a. Disponível em: https://www.academia.edu/117486662/QC_Avaliacao_na_BNCC_capitulo. Acesso em: 15 ago. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. A rainha e o espelho ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZsNQpPujuk>. Acesso em: 10 jul. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Critérios de Avaliação ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yWhR2tCp--M>. Acesso em: 30 jul. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. O que é praticabilidade? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CY2halMbbpM&t=33s>. Acesso em: 30 jul. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. O que é confiabilidade? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAAc1Gn7uwI>. Acesso em: 30 jul. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Como saber se minha avaliação é válida? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LX49v6FXSY4>. Acesso em: 30 jul. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. O que é efeito retroativo? ♦ Avaliação & Línguas. YouTube, 2024g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef2mZkUEfe8>. Acesso em: 30 jul. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e08641, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>.



QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347553403_Formacao_de_professores_de_linguas_adicionais_e_letramento_em_avaliacao_breve_panorama_e_desafios_para_os_cursos_de_licenciatura_em_LE_M_no_Brasil. Acesso em: 12 jan. 2025.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.

SHELLEKENS, L. et al. A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (Afl), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, v. 71, 101094, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>.

SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the use of language tests*. London: Longman, 2001.

SILVA, R. S. de; AZEVEDO, J. M. de A.; AZÊVEDO, H. S. F. da S. Avaliação da aprendizagem: uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 8, p. e1735, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1735. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1735/819>. Acesso em: 16 jul. 2025.

STIGGINS, R. *Assessment literacy*. *Phi Delta Kappan*, v. 72, n. 7, p. 534-539, 1991.

VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 374-402, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>. Acesso em: 10 fev. 2021.

WILIAM, D. *Embedded formative assessment*. 2. ed. Bloomington, MN: Solution Tree Press, 2017.

Finalizando esta seção, apresentei o PPC do curso de letramento em avaliação, concebido a partir do contexto investigado nesta pesquisa, mas passível de adaptação e utilização como modelo em outros contextos educacionais. Na sequência, apresento as considerações finais deste capítulo.

5.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo, foram abordadas as fundamentações das escolhas realizadas para a elaboração da proposta do curso de letramento em avaliação “Avaliar para Transformar: Desenvolvimento de Competências em Avaliação Educacional no Ensino Médio Integrado”, especialmente no que se refere aos temas, à definição da estrutura e à organização curricular, com base nas análises da revisão bibliográfica e documental apresentadas nos capítulos anteriores. Também foi apresentado o PPC do curso na versão final, estruturado para submissão e avaliação pelas instâncias competentes do IF Goiano, visando à sua aprovação e futura implementação.

Na sequência, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação, bem como as limitações do estudo, suas contribuições e sugestões para pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é fundamental que se construa nas instituições de ensino, espaços de estudos, discussão, reflexão da avaliação da aprendizagem, ampliando assim, o conhecimento dessa temática, proporcionando melhorias das práticas avaliativas e da função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem (Silva; Azevedo; Azêvedo, 2022, p. 3).

Neste último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo 3, com o propósito de verificar se foram adequadamente respondidas ao longo deste estudo. Inicialmente, abordo as respostas às indagações específicas e, em seguida, discorro sobre a pergunta geral da pesquisa, na qual traço o caminho percorrido para alcançar o objetivo geral do presente estudo. Além disso, são apresentadas as limitações do estudo, bem como as perspectivas para investigações futuras.

Perguntas específicas

❖ **Quais são as principais teorias e práticas de avaliação discutidas na literatura especializada que podem embasar esta pesquisa?**

As principais teorias e práticas de avaliação que embasam esta pesquisa são discutidas no Capítulo 2, selecionadas em diálogo com a análise de documentos oficiais, a qual também orientou a escolha dos temas abordados. Destacam-se a avaliação diagnóstica (Haydt, 2007; Luckesi, 2005; Tavano, 2021; Wiliam, 2017), a avaliação formativa (Black; Wiliam, 1998; Quevedo-Camargo, 2024; Stiggins, 2005; Wiliam, 2017) e a avaliação somativa (Brown; Abeywickrama, 2018; Carless, 2007; Earl, 2013; Harmer, 2007; Luckesi, 2005; 2013; Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021; Schellekens et al., 2021; Stiggins, 2005; Wiliam, 2017), bem como a LOA (Carless, 2007), com ênfase no uso do *feedback* com foco formativo (Brown; Abeywickrama, 2018; Carless, 2007; Falchikov, 2001; Gibbs; Simpson, 2004; Liu; Carless, 2006; Wiliam, 2017), elemento central das abordagens avaliativas centradas na aprendizagem. Soma-se a essas abordagens a relevância do planejamento da avaliação (Black; Wiliam, 1998; Brown; Abeywickrama, 2018; Brown; Lee, 2015; Luckesi, 2005; 2011; 2013; Perrenoud, 1999; Quevedo-Camargo, 2021; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Quevedo-Camargo; Sousa, 2022; Wiliam, 2017) e da consideração de princípios como validade,

confiabilidade, autenticidade, praticabilidade e efeito retroativo (Bailey, 1996; Brown; Abeywickrama, 2018; Brown; Lee, 2015; Green, 2014; Gronlund, 1998; Hanks, 2008; McCall, 1922; Quevedo-Camargo, 2014; 2024; Shohamy, 2001; Wiliam, 2017), fundamentais para assegurar a efetividade das práticas avaliativas e para articular, de forma coerente, objetivos, conteúdos e procedimentos de avaliação. Por fim, destaca-se o letramento em avaliação, entendido como o domínio crítico e reflexivo do processo avaliativo, de seus propósitos, modalidades e do uso pedagógico dos resultados (Pastore, 2023; Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Scaramucci, 2016; Stiggins, 1991), sendo seu aprimoramento pelo docente essencial para a tomada de decisões avaliativas mais conscientes e eficazes.

❖ **Quais necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação são evidenciadas em pesquisas nacionais e internacionais já realizadas?**

As necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação evidenciadas em pesquisas nacionais e internacionais analisadas neste estudo encontram-se apresentadas no Capítulo 2 e no Capítulo 4. De modo geral, esses estudos apontam para a definição de temas centrais a serem contemplados em cursos de letramento em avaliação, ao evidenciarem lacunas formativas recorrentes e a necessidade de aprofundamento tanto dos aspectos teóricos quanto práticos do processo avaliativo. O Quadro 11 – *Possíveis tópicos a serem trabalhados no desenvolvimento do letramento em avaliação*, sistematiza as prioridades identificadas em cada pesquisa, destacando a recorrência de diversos temas, entre os quais se sobressaem:

- a compreensão geral da avaliação educacional, incluindo seus fundamentos teóricos, históricos e conceituais;
- as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa e suas implicações pedagógicas;
- o planejamento da avaliação, com definição de objetivos, critérios de desempenho;
- o desenvolvimento, a seleção e a elaboração de instrumentos avaliativos variados, incluindo o uso de ferramentas digitais;
- o estabelecimento e a análise de validade, confiabilidade, construto e efeito retroativo;
- a interpretação, o uso pedagógico e a análise de resultados;

- o *feedback* formativo e construtivo;
- os impactos da avaliação sobre o ensino e a aprendizagem, abrangendo aspectos sociais, emocionais e educacionais;
- princípios éticos e de justiça;
- os aspectos legais e normativos.

Portanto, esses resultados reforçam a relevância de ampliar o letramento em avaliação docente.

❖ **Quais são as características da formação acadêmica e do perfil profissional dos docentes vinculados ao IF Goiano – Campus Cristalina?**

Conforme apresentado no Capítulo 4, os docentes do IF Goiano – Campus Cristalina pertencem à carreira EBTT e possuem perfil profissional diversificado, com predominância de formação em bacharelado ou curso superior de tecnologia, devido à não exigência formal de licenciatura na EPT. Essa configuração sugere que muitos professores podem ter tido contato limitado com saberes didático-pedagógicos, incluindo os relacionados à avaliação da aprendizagem, durante sua formação inicial. Mesmo entre os docentes licenciados, pesquisas indicam que o tema ainda tende a ser pouco abordado nos cursos de licenciatura (Andrade, 2025; Fernandes, Souza, Fonseca, 2022; Quevedo-Camargo, 2020). Além disso, a instituição não oferece cursos específicos sobre avaliação em sua plataforma online. Observações da pesquisadora, aliadas a conversas informais com os docentes, indicam o interesse desses profissionais em ampliar o letramento em avaliação, o que reforça a demanda por ações de formação continuada nessa área.

❖ **Quais concepções de avaliação estão expressas nos documentos oficiais federais e institucionais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina?**

As concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais federais que orientam o Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Cristalina podem ser organizadas em dois eixos principais. O primeiro refere-se a uma perspectiva formativa, centrada na

aprendizagem. Nessa abordagem, a avaliação é compreendida como um processo contínuo, que abrange as dimensões diagnóstica, formativa e somativa, bem como as ações de recuperação de estudos, com ênfase nos aspectos qualitativos.

O segundo eixo diz respeito à avaliação como um processo voltado ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente. Os documentos destacam o envolvimento ativo do estudante nos processos avaliativos, o desenvolvimento de habilidades, a autorregulação da aprendizagem e a capacidade de aprender ao longo da vida.

No âmbito institucional, o Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano ainda estabelece que a avaliação está relacionada à progressão do estudante para o alcance do perfil profissional (Instituto Federal Goiano, 2020, art. 98), o que reforça a necessidade de uma avaliação fidedigna, considerando que os estudantes concluem a formação com dupla certificação: diploma de ensino médio e diploma de curso técnico. Além disso, PPCs reforçam a importância da utilização de instrumentos avaliativos variados, orientados à progressão em direção ao perfil profissional, articulando teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem (Instituto Federal Goiano, 2023c).

Dessa forma, os documentos oficiais analisados refletem uma concepção de avaliação comprometida com a formação integral dos estudantes, com o fortalecimento do protagonismo discente e com o desenvolvimento tanto acadêmico como profissional no contexto do Ensino Médio Integrado.

❖ **De que maneira os fundamentos teóricos, o diagnóstico das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação e as análises documentais podem subsidiar a elaboração da proposta de um curso de formação continuada voltado ao letramento em avaliação no contexto investigado?**

A presente proposta de curso foi elaborada de forma integrada, a partir da articulação entre os fundamentos teóricos sobre avaliação, o diagnóstico das necessidades de conhecimentos docentes e a análise de documentos oficiais que orientam a prática educativa no contexto investigado.

No que se refere à fundamentação teórica, foram considerados autores consolidados na área de avaliação educacional, cujas contribuições, baseadas em ampla experiência e produção científica, oferecem subsídios consistentes para a compreensão dos princípios, finalidades e práticas avaliativas, bem como para a condução qualificada da avaliação em sala de aula.

Em relação ao diagnóstico de necessidades, embora não tenha sido possível realizá-lo diretamente com os docentes do contexto específico, recorreu-se a estudos nacionais e internacionais que investigam concepções, práticas e dificuldades docentes no campo da avaliação. Esses estudos evidenciam desafios recorrentes, como a predominância de práticas somativas, dificuldades na elaboração de instrumentos avaliativos e limitações no uso pedagógico dos resultados. A recorrência desses achados em diferentes contextos permite inferir que docentes do cenário investigado possivelmente enfrentam demandas semelhantes, o que justifica a adoção desses referenciais como base para a proposta formativa.

No que diz respeito à análise documental, foram considerados documentos oficiais que regulamentam e orientam o trabalho docente, os quais estabelecem diretrizes, princípios e expectativas em relação às práticas avaliativas. A incorporação desses documentos na elaboração do curso mostra-se fundamental, uma vez que assegura a coerência da proposta com as normativas institucionais e contribui para a formação de professores mais conscientes de seu papel e de suas responsabilidades no processo avaliativo.

A articulação entre esses três eixos referenciais evidenciou pontos de convergência que orientaram a definição dos objetivos do curso, a seleção e organização dos conteúdos, bem como a escolha de estratégias metodológicas alinhadas à promoção do letramento em avaliação. Dessa forma, a proposta formativa busca contribuir para o desenvolvimento profissional docente, para o aprimoramento das práticas avaliativas e para a ampliação do letramento em avaliação no contexto investigado.

Pergunta geral

❖ **Quais elementos devem compor a estrutura de um curso de formação continuada voltado à promoção do letramento em avaliação para os docentes do IF Goiano – Campus Cristalina que atuam no Ensino Médio Integrado?**

A partir da articulação entre os fundamentos teóricos sobre avaliação, o diagnóstico das necessidades de conhecimentos docentes e a análise dos documentos oficiais, foram identificados pontos convergentes que subsidiaram a definição dos elementos constitutivos da proposta de curso.

Quanto à organização, foi concebido um curso na modalidade híbrida, combinando atividades on-line, que asseguraram flexibilidade aos participantes, com momentos presenciais destinados às discussões práticas e à troca de experiências, favorecidas por um número reduzido de cursistas. A carga horária de 60 horas justificou-se pela abrangência dos temas e pela necessidade de aprofundamento teórico-prático.

A estrutura temática do curso contemplou fundamentos da avaliação educacional, bases legais e normativas, tipos e funções da avaliação, princípios avaliativos, planejamento da avaliação, elaboração e uso de instrumentos variados, *feedback* formativo, impactos da avaliação no ensino e na aprendizagem, bem como práticas reflexivas e autoavaliação docente. A seleção da bibliografia foi realizada com base na fundamentação teórica da pesquisa, assegurando coerência conceitual e alinhamento às demandas formativas identificadas.

Quanto às limitações desta pesquisa, a primeira diz respeito à impossibilidade de realizar um diagnóstico prévio das necessidades formativas dos docentes diretamente no contexto investigado. Em razão de restrições de tempo e de outros fatores já explicitados ao longo do trabalho, os temas abordados no curso foram definidos com base em pesquisas anteriores que realizaram diagnósticos das necessidades de conhecimentos docentes sobre avaliação, bem como na análise dos documentos oficiais que orientam o ensino no contexto do Ensino Médio Integrado.

A segunda limitação enquadra-se no escopo da pesquisa, que se restringiu à elaboração do PPC da proposta de curso, não contemplando o desenvolvimento do curso em sua totalidade.

Assim, a produção do material didático ainda deverá ser realizada futuramente, a partir da bibliografia selecionada. Nesse sentido, a proposta apresentada constitui uma estrutura orientadora, um delineamento do curso, mas não sua implementação completa.

Em relação à terceira limitação, considerando que o curso foi concebido para atender a um corpo docente composto por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, não foi possível construir um referencial teórico específico para cada disciplina. Ademais, por a pesquisadora atuar na área de Linguagens, os referenciais teóricos mobilizados concentram-se, em maior medida, nessa área, ainda que muitos de seus princípios possam ser transpostos e aplicados a outros campos do conhecimento.

No que se refere às perspectivas para pesquisas futuras, a implementação do curso abre diversas possibilidades investigativas. A aplicação de instrumentos de coleta de dados antes e após a realização do curso, conforme previsto no próprio PPC, poderá permitir a análise comparativa dos resultados, possibilitando avaliar sua efetividade no fortalecimento do letramento em avaliação docente. Além disso, a participação dos cursistas poderá contribuir com sugestões de ajustes e aprimoramentos da proposta, favorecendo sua consolidação e expansão. Essas possibilidades configuram desdobramentos promissores da presente pesquisa e podem, inclusive, fundamentar investigações futuras em nível de doutorado, dando continuidade ao percurso acadêmico inaugurado por este estudo.

Por fim, este projeto reflete meu compromisso pessoal e profissional em apoiar e motivar meus colegas docentes a aprofundarem seus conhecimentos sobre avaliação educacional e a desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação às suas próprias práticas avaliativas. Para mim, a promoção do letramento em avaliação docente representa mais do que um objetivo formativo: é uma oportunidade de ressignificar concepções tradicionalmente negativas associadas à avaliação, mostrando seu verdadeiro potencial como ferramenta para aprimorar a aprendizagem, fortalecer a prática pedagógica e contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo, colaborativo e transformador. Sinto que, ao desenvolver este projeto, dei um passo importante para inspirar mudanças significativas na prática docente e, quem sabe, para fomentar futuras iniciativas de formação continuada.

Espera-se que os resultados incentivem outros docentes a aprimorar suas práticas avaliativas, tornando-as mais significativas e eficazes, bem como a ampliar seu letramento em avaliação por meio do estudo, da pesquisa e da reflexão, assumindo um papel ativo e protagonista na construção do conhecimento e na valorização de suas próprias vivências e desafios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. **Mapa do município de Cristalina, Goiás**. 2006. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Goias_Municip_Cristalina.svg. Acesso em: 3 mar. 2025.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário da língua portuguesa: verbete avaliação**. Disponível em: <https://servbib.academia.org.br/dlp/verbetes.xhtml?entrada=avaliação>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- ANDRADE, A. **Avaliação para quem?** Letramento em avaliação na formação de professoras de PBSL e o compromisso ético com a justiça social de surdos, indígenas e quilombolas. 2025. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2025.
- ARAGÃO, R. C. de; PAIVA, V. L. M. de O.; GOMES JUNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 15, n. 3, p. 557-566, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.14>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BAILEY, K. M. **Working for washback**: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257–279, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/026553229601300303>.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legisla/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legisla/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/historico>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: a practical guide for beginners**. London: SAGE, 2013.

BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10803, 2024. DOI: https://doi.org/10.18222/ea.v35.10803_port.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language assessment: principles and classroom practices**. 2. ed. New York: Pearson, 2018.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. New York: Pearson, 2015.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, London, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CHAVES, L. Q. L. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 29, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-lpbs>. Acesso em: 30 set. 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRISTALINA. Prefeitura Municipal de Cristalina. **História**. 2025. Disponível em: <https://cristalina.go.gov.br/sobre-o-municipio/historia/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CRUZ, S. P. S.; VITAL, T. R. D. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **HOLOS**, v. 2, p. 37-46, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999/801>. Acesso em: 4 nov. 2025.

- DA HORA, H.; DE CARVALHO, R. **Empreendedorismo e inovação na Rede Federal**. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370751932_Empreendedorismo_e_inovacao_na_Re_de_Federal. Acesso em: 1 mar. 2025.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Centros Interescolares de Línguas (CILs)**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>. Acesso em: 23 out. 2025.
- EARL, L. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2013.
- EVOLUCIONAL. ©2026 **Ranking Evolucionar do Enem 2024**. Disponível em: <https://microdados.evolucional.com.br/microdados/ranking-enem-2024>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- FALCHIKOV, N. **Learning together: peer tutoring in higher education**. London: RoutledgeFalmer, 2001.
- FERNANDES, M. N. L. **Literaridad en evaluación del profesorado de español como lengua adicional en Brasil: un análisis y una propuesta pedagógica**. 2025. 536 f. Tese (Doutorado em Espanhol: investigación avanzada en Lengua y Literatura / Doctorado en Arte y Humanidades) – Universidad de Salamanca, Salamanca; Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.
- FERNANDES, M. N.; MAIA, J. F. C.; LINHATI, S. T. Design e análise de um curso online de letramento em avaliação (de línguas) para professores de espanhol à luz do MoDE. **Revista X**, Curitiba: UFPR, v. 19, n. 02, p. 275-294, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/94934/52440>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- FERNANDES, M. N.; SOUZA, A. V. L.; FONSECA, M. G. Letramento em avaliação para professores em formação inicial no Instituto Federal de Brasília - IFB. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 232–243, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.158. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/158>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- FLICK, U. **Pesquisa qualitativa e quantitativa**. In: FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, P. F. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092020-143159/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language assessment literacy for pre-service teachers: course expectations from different stakeholders. **GIST Education and Learning Research Journal**, Bogotá, v. 16, p. 56-77, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.425>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GÓMEZ LÓPEZ, L. F.; SILAS CASILLAS, J. C. La comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores. **CPU-e. Revista de Investigación Educativa**, n. 22, p. 28–51, 2016. DOI: 10.25009/cpue.v0i22.1924.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREEN, A. **Exploring language assessment and testing: language in action**. Routledge, 2014.

HAMP-LYONS, L. Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: **Fairness in language testing**. Cambridge: Cambridge University Local Examinations Syndicate, 2000.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2007.

HASSELGREEN, A.; CARLSEN, C.; HELNESS, H. European survey of language testing and assessment needs. [S. l.]: **European Association for Language Testing and Assessment**, 2004. v. 1. Disponível em: <https://ealta.eu/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2007.

HUHTA, A.; HIRVALÄ, T.; BANERJEE, J. **European survey of language testing and assessment needs**. Part 2: regional findings. [S. l.]: European Association for Language Testing and Assessment, 2005. Disponível em: https://users.jyu.fi/~huhta/ENLTA2/First_page.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. ©2015 **Saiba mais sobre o IF Goiano**. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/a-3-p/43-assuntos/editoria-a/institucional/146-historico.html>. Acesso em: 11 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Edital nº 29, de 12 de setembro de 2018. **Concurso público para docentes IF Goiano**. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_do_Concurso_n%C2%BA_29_de_12_de_setembro_de_2018-9093f999b4754945a_a7ijLfu.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Regulamento dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal Goiano**: revisado atualizado. Goiânia: IF Goiano, 2020. Disponível em:

https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_Ensino_M%C3%A9dio_T%C3%A9cnico_revisado_atualizado.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Resolução nº 022, de 22 de junho de 2022**.

Regulamento de Atividades Docentes (RAD). Disponível em:

<https://ifgoiano.edu.br/home/index.php/nit/2-uncategorized/19502-rad-rv.html>. Acesso em: 26 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em**

Agronegócio Integrado ao Ensino Médio. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina,

2023a. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-2023-Tcnico-em-Agronegocio-IEM.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em**

Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Campus Cristalina. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2023b. Disponível em:

<https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-2023-Tcnico-em-Agropecuria-IEM-1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Cristalina**. Cristalina: IF Goiano – Campus

Cristalina, 2023c. Disponível em:

<https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/CRIS/Ensino/PPC-Tecnico-em-Informatica-I.E.M-2023.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Edital de abertura: concurso público para docentes IF Goiano**. 2024. Disponível em: https://sistemas.institutoverbena.ufg.br/2024/concurso-ifgoiano-docente/sistema/arquivos/EDITAL_ABERTURA_COMPILADO.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KATO, M.A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In: BREEN, M. P. (Ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Singapore: Pearson Education, 2001. p. 41-64.

LEFFA, V. J. **Senso comum, autoridade e pesquisa** [vídeo]. YouTube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_AqpSM5MEOU. Acesso em 23 out. 2025.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. 2001. In: Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

LIMA, M.; MERCES, T. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1563-1582, out. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401563&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 30 out. 2025.

LIU, N.; CARLESS, D. Peer feedback: the learning element of peer assessment. **Teaching in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 279-290, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>.

LIU, J.; WANG, K.; PAN, Z. Effectiveness of Professional Development in the Self-Efficacy of In-Service Teachers in STEM Education: A Meta-Analysis. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 10, p. 1364, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15101364>.

LÓPEZ, A.; BERNAL, R. Language testing in Colombia: a call for more teacher education and teacher training in language assessment. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 55-70, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1692/169216301005.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/01/Luckesi-Avaliacao_da_Aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

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

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3>. Acesso em: 4 set. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

MACINTYRE, P. D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, P. (Ed.). **Individual differences and instructed language learning.** Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 45-68. DOI: <https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>.

McCALL, W. A. How to measure in education. New York: Macmillan, 1922. DOI: <https://doi.org/10.1037/13551-000>

- MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/C45Pn3n7GnLkjNQhYh368qd/?format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MONTEE, M.; BACH, A.; DONOVAN, A.; THOMPSON, L. LCTL teachers' assessment knowledge and practices: An exploratory study. **Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages**, v. 13, p. 1-31, 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/932ec3b8798947f2bb91e1cae72487c8>. Acesso em: 28 fev. 2021
- MORAES, I. **A promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês: implicações para a formação inicial e continuada**. 2023. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2023.
- ORSMOND, P.; MERRY, S.; REILING, K. The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 27, n. 4, p. 309-323, 2002.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- PASTORE, S. Teacher assessment literacy: a systematic review. **Frontiers in Education**, v. 8, artigo 1217167, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>.
- PEDDER, D.; JAMES, M. Professional learning as a condition for assessment for learning. In: GARDNER, J. (Ed.). **Assessment and learning**. 2. ed. London: Sage, 2012. p. 33-48.
- PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 9-23.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347553403_Formacao_de_professores_de_linguas_adicionais_e_letramento_em_avaliacao_breve_panorama_e_desafios_para_os_cursos_de_licenciatura_em_LEM_no_Brasil. Acesso em: 12 jan. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação online**: um guia para professores. Araraquara, SP: Letraria, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação na BNCC**: análise, reflexão e proposta para alinhamentos na sala de aula. 2024a. Disponível em: https://www.academia.edu/117486662/QC_Avaliacao_na_BNCC_capitulo. Acesso em: 15 ago. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Organização de Katia Bruginiski Mulik, Miriam Sester Retorta. Campinas, SP: Pontes, 2014. 291 p., il. ISBN 9788571135031 (broch.). p. 77-93. Disponível em: 20.500.12733/33056. Acesso em: 2 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **A rainha e o espelho** ♦ **Avaliação & Línguas** [vídeo]. YouTube, 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZsNQpPujuk>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Critérios de Avaliação** ♦ **Avaliação & Línguas** [vídeo]. YouTube, 2024c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yWhR2tCp--M>. Acesso em: 30 de julho de 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **O que é praticabilidade?** ♦ **Avaliação & Línguas** [vídeo]. YouTube, 2024d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CY2halMbpM&t=33s>. Acesso em: 30 de julho de 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **O que é confiabilidade?** ♦ **Avaliação & Línguas** [vídeo]. YouTube, 2024e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAAc1Gn7uwI>. Acesso em: 30 de julho de 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Como saber se minha avaliação é válida?** ♦ **Avaliação & Línguas** [vídeo]. YouTube, 2024f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LX49v6FXSY4>. Acesso em: 30 de julho de 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **O que é efeito retroativo?** ♦ **Avaliação & Línguas** [vídeo]. YouTube, 2024g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef2mZkUEfe8>. Acesso em: 30 de julho de 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/92179640>. Acesso em: 18 mar. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. de P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v19i1.3371>.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 141-165.

SCHELLEKENS, L.; BOK, H. G. J.; JONG, L. H.; VAN DER SCHAAF, M. F.; KREMER, W. D. J.; VAN DER VLEUTEN, C. P. M. A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). **Studies in Educational Evaluation**, v. 71, 101094, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHOHAMY, E. **The power of tests: a critical perspective on the use of language tests**. London: Longman, 2001.

SILVA, R. S.; AZÊVEDO, J. M. A.; AZEVEDO, H. S. F. S. Avaliação da aprendizagem: uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. e1735, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1735.

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e241339, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147241339>.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt. Acesso em: 18 jan. 2024.

STAKE, R. E. **Qualitative research: studying how things work**. New York: Guilford, 2010.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, n. 7, p. 534-539, 1991.

STIGGINS, R. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 5, p. 324-328, 2005.

TAGLIANTE, C. **L'évaluation et le cadre européen commun**. Paris: CLÉ International, 2005

TAVANO, P. T. **Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Tradução de Marisa Rossetto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment literacy of foreign language teachers: findings of a European study. **Language Assessment Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 374-402, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>.

WILIAM, D. **Embedded formative assessment**. 2. ed. Bloomington, MN: Solution Tree Press, 2017.