ISSN: 2358-8829

UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO AUTÊNTICA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Marize Lyra Silva Passos [1]
Mariella Berger Andrade [2]

INTRODUÇÃO

A formação pedagógica para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) envolve o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem ao professor compreender as especificidades do ensino nessa modalidade, planejar situações de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas coerentes com as competências profissionais a serem desenvolvidas. Nesse contexto, o planejamento do ensino não se limita à elaboração formal de um plano de aula, mas pressupõe a articulação entre contexto educacional, competências profissionais, objetivos de aprendizagem, metodologias e estratégias de ensino, mediação pedagógica, avaliação, recursos e condições de acessibilidade e inclusão.

Essa perspectiva também traz implicações para a avaliação da aprendizagem nos processos de formação docente. Se a formação pretende preparar professores para analisar situações educacionais e tomar decisões fundamentadas diante de problemas da prática, torna-se pertinente propor estratégias avaliativas que ultrapassem a verificação da aprendizagem conceitual e possibilitem a mobilização dos conhecimentos construídos durante o processo formativo. A avaliação pode, assim, aproximar-se de situações que demandem análise, argumentação, tomada de decisão e proposição de soluções.

A avaliação autêntica oferece elementos para essa perspectiva ao privilegiar tarefas que requerem a aplicação de conhecimentos em situações significativas. Wiggins (1990) contrapõe essa concepção às formas de avaliação centradas predominantemente em respostas descontextualizadas, destacando a importância de avaliar diretamente o desempenho dos estudantes em tarefas intelectualmente relevantes. Gulikers, Bastiaens

[1] Doutora em Engenharia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, marize@ifes.edu.br
[2] Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Espírito Santo, mariella.andrade@ifes.edu.br

e Kirschner (2004), por sua vez, relacionam a autenticidade da avaliação ao grau de aproximação entre a tarefa avaliativa e as situações encontradas na prática profissional.

Na formação docente, os casos de ensino constituem uma possibilidade de aproximar os conhecimentos pedagógicos das situações e decisões próprias da profissão. Nono e Mizukami (2007) destacam suas potencialidades para explicitar conhecimentos sobre o ensino e favorecer a análise de conhecimentos relacionados à profissão docente. A discussão dos casos também assume relevância, uma vez que pode ampliar as possibilidades de interpretação, argumentação e reflexão sobre os problemas apresentados (Levin, 1995).

Partindo desses pressupostos, foi desenvolvida, na disciplina de Didática na Educação Profissional e Tecnológica, uma atividade presencial avaliativa baseada em casos de ensino. Em pequenos grupos, os estudantes analisaram planos de aula fictícios, com problemas intencionalmente inseridos no planejamento didático, identificando inconsistências, justificando suas análises e propondo melhorias. Este artigo tem como objetivo analisar essa estratégia de avaliação autêntica, considerando a mobilização de conhecimentos didáticos e as percepções de estudantes e tutores sobre a experiência.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem quali-quantitativa, desenvolvido a partir de uma atividade presencial avaliativa realizada na disciplina de Didática na Educação Profissional e Tecnológica, integrante de um curso de especialização ofertado na modalidade de Educação a Distância. O curso contou com 232 estudantes, distribuídos em cinco polos presenciais, e a atividade ocorreu em 29 de agosto de 2026.

A atividade foi planejada como uma oficina colaborativa baseada na análise de casos de ensino, com duração de três horas. Os estudantes foram organizados em grupos de quatro a seis participantes, e cada grupo recebeu um plano de aula fictício, elaborado para um curso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e contendo problemas intencionalmente inseridos em diferentes componentes do planejamento didático. A dinâmica compreendeu leitura individual do caso, discussão em grupo, apresentação das análises e discussão coletiva. Os estudantes deveriam identificar os problemas presentes

ISSN: 2358-8829

no planejamento, justificar suas análises com base nos conhecimentos trabalhados na disciplina e propor alternativas de melhoria.

Foram elaborados quatro casos, contextualizados nos cursos técnicos em Administração, Segurança do Trabalho, Desenvolvimento de Sistemas e Enfermagem. Os casos apresentavam diferentes tipos e graus de inadequação relacionados à articulação entre os componentes do planejamento. No caso do curso Técnico em Administração, o problema central envolvia a falta de coerência entre a competência profissional selecionada e os demais elementos do plano; no curso Técnico em Segurança do Trabalho, a competência proposta não era plenamente contemplada pelos objetivos, metodologia, atividade prática e avaliação; no curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, destacava-se a centralidade da demonstração e da reprodução de um modelo, o que limitava a autonomia dos estudantes e suas possibilidades de investigação pelos estudantes; e, no curso Técnico em Enfermagem, havia incompatibilidade entre o objetivo de execução de um procedimento profissional e as atividades, o ambiente e a avaliação propostos. Dessa forma, a análise não se restringia à identificação de erros isolados, mas exigia a compreensão das relações entre os componentes do planejamento didático.

Durante a oficina, o tutor atuou como mediador das discussões, sem revelar previamente os problemas existentes nos casos. Cabia-lhe circular entre os grupos, estimular a reflexão por meio de questionamentos, esclarecer dúvidas e observar a participação dos estudantes. Embora a análise dos casos fosse realizada de forma colaborativa, a avaliação da aprendizagem foi individual, mediante uma rubrica de 20 pontos composta por cinco critérios: identificação e análise crítica das situações de planejamento (4 pontos); utilização dos conceitos estudados para justificar análises e decisões (5 pontos); proposição de soluções e melhorias (5 pontos); participação, argumentação e contribuição para o trabalho coletivo (4 pontos); e comprometimento com a atividade e suas orientações (2 pontos).

Para avaliar a experiência, após a realização da atividade foram aplicados dois questionários on-line, um destinado aos estudantes e outro aos tutores e coordenadores envolvidos. O questionário dos estudantes recebeu 37 respostas; contudo, uma delas foi excluída da análise, pois o próprio respondente informou não ter participado da atividade presencial, resultando em 36 respostas válidas. O questionário destinado aos profissionais recebeu quatro respostas, todas de tutores de polo. Os instrumentos

ISSN: 2358-8829

combinaram questões fechadas em escala de cinco pontos e questões abertas, contemplando aspectos relacionados à adequação da atividade, à mobilização dos conhecimentos e à análise crítica, à colaboração e mediação e à avaliação da estratégia, além de possibilitarem o registro de percepções, dificuldades e sugestões de aprimoramento.

A participação nos questionários foi voluntária e condicionada à concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no início dos instrumentos. O termo informava os objetivos da coleta, o caráter voluntário da participação, a ausência de identificação dos respondentes, a não interferência das respostas na avaliação da disciplina e a possibilidade de utilização dos dados, de forma anônima e agrupada, em estudos e publicações acadêmicas relacionados à experiência.

Os dados provenientes das questões fechadas foram submetidos à análise descritiva, com cálculo de frequências e médias das respostas. As questões abertas foram analisadas qualitativamente, buscando-se identificar recorrências e núcleos de sentido relacionados às contribuições da atividade, às dificuldades observadas e às possibilidades de aperfeiçoamento. Na análise, as percepções dos estudantes e dos profissionais envolvidos foram relacionadas aos objetivos da estratégia avaliativa e ao referencial teórico adotado no estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliação autêntica e aproximação com a prática profissional

A avaliação da aprendizagem pode assumir diferentes funções nos processos formativos, não se restringindo à verificação da capacidade de recordar ou reconhecer conhecimentos. Na perspectiva da avaliação autêntica, interessa analisar a capacidade do estudante de mobilizar o que aprendeu diante de tarefas significativas e contextualizadas. Wiggins (1990) define como autêntica a avaliação que examina diretamente o desempenho do estudante em tarefas intelectuais relevantes, em contraposição a instrumentos que utilizam itens indiretos para inferir o que ele seria capaz de realizar. Nessa perspectiva, os estudantes devem atuar efetivamente com os conhecimentos adquiridos, produzindo respostas, desempenhos ou produtos que possam ser analisados segundo critérios definidos.

ISSN: 2358-8829

A autenticidade não significa, entretanto, simplesmente reproduzir uma situação real. Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2004) compreendem a autenticidade como uma característica multidimensional e variável, definida pelo grau de correspondência da avaliação com uma situação de referência da prática profissional. Os autores propõem um modelo constituído por cinco dimensões: tarefa de avaliação, contexto físico, contexto social, resultado ou forma da avaliação e critérios de avaliação. Cada dimensão pode apresentar diferentes graus de aproximação com a prática profissional, razão pela qual uma avaliação não deve ser classificada apenas como autêntica ou não autêntica.

Essa compreensão é particularmente pertinente à formação voltada para contextos profissionais. Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2006) argumentam que a elaboração de uma avaliação autêntica deve partir da análise da situação de prática profissional, identificando os conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados pelos profissionais para enfrentá-la. A avaliação deve, portanto, solicitar dos estudantes competências ou combinações de conhecimentos, habilidades e atitudes semelhantes às mobilizadas na situação profissional tomada como referência.

A aproximação com a prática profissional também não exige necessariamente que a avaliação ocorra no próprio ambiente de trabalho. Ao discutirem as dimensões da autenticidade, Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2004) indicam que tarefas realizadas em ambientes educacionais ou simulados podem apresentar autenticidade quando confrontam os estudantes com tarefas, resultados e critérios coerentes com aqueles encontrados na prática profissional. Essa compreensão é relevante para a experiência analisada neste estudo, pois os planos de aula utilizados na atividade eram fictícios, mas foram construídos para representar situações verossímeis de planejamento e tomada de decisão próprias da docência na EPT.

Nesse sentido, considerar a análise de planos de aula como uma estratégia de avaliação autêntica não decorre simplesmente da utilização de casos contextualizados, mas das ações cognitivas e profissionais exigidas pela tarefa. Os participantes precisavam analisar situações de planejamento, estabelecer relações entre seus componentes, identificar incoerências, justificar suas decisões e propor alternativas. Trata-se, portanto, de deslocar a avaliação da reprodução de conhecimentos sobre didática para sua mobilização diante de problemas próximos àqueles enfrentados no planejamento da prática docente.

ISSN: 2358-8829

Casos de ensino e discussão colaborativa na formação docente

Os casos de ensino constituem uma possibilidade de aproximar os processos formativos da complexidade das decisões envolvidas na docência. Levin (1995) caracteriza os casos como relatos contextualizados e suficientemente complexos para possibilitar diferentes níveis de análise e interpretação, representando problemas, dilemas e a complexidade inerente ao processo de ensinar determinado conhecimento a determinados sujeitos em um contexto específico. A utilização desses casos como ferramenta pedagógica pode favorecer a reflexão crítica, a compreensão das relações entre teoria e prática e o desenvolvimento da capacidade de analisar problemas educacionais.

No contexto brasileiro, Nono e Mizukami (2007) também destacam as potencialidades dos casos de ensino como instrumentos de formação e investigação dos processos de aprendizagem profissional docente. Segundo as autoras, estratégias baseadas em casos possibilitam aos professores explicitar conhecimentos sobre o ensino e analisar conhecimentos e práticas profissionais, criando oportunidades para reflexão acerca das situações enfrentadas no exercício da docência.

A potencialidade formativa dos casos não reside apenas em sua leitura ou resolução individual. A discussão constitui um componente relevante do método. Ao investigar professores com diferentes níveis de experiência, Levin (1995) comparou a análise realizada apenas por meio de leitura e escrita com aquela acompanhada pela discussão dos casos. Os resultados indicaram que as interações possibilitaram a circulação de ideias entre os participantes e influenciaram análises posteriores, inclusive entre sujeitos com diferentes níveis de experiência docente. A autora observou ainda que participantes envolvidos nas discussões passaram a apresentar novas questões e formas mais elaboradas de analisar os casos, enquanto participantes que não discutiram tenderam, em determinados grupos, a reiterar ideias anteriormente formuladas.

Essa dimensão colaborativa assume especial importância na estratégia analisada neste trabalho. Ao discutir os planos de aula em pequenos grupos, os participantes não precisavam apenas localizar problemas previamente inseridos nos casos. Era necessário argumentar sobre suas interpretações, confrontar diferentes possibilidades de análise e justificar as decisões pedagógicas propostas. A mediação do tutor, por sua vez, buscava ampliar essa reflexão sem fornecer antecipadamente as respostas. Dessa maneira, a combinação entre casos de ensino, discussão colaborativa e critérios de avaliação

ISSN: 2358-8829

aproxima-se da concepção de avaliação autêntica adotada neste estudo, na medida em que coloca os participantes diante de uma tarefa contextualizada que exige análise, julgamento, argumentação e tomada de decisão relacionados à prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise considerou 36 respostas válidas de estudantes que participaram da atividade presencial e 4 respostas de tutores responsáveis por sua mediação nos polos. Por se tratar de uma amostra de participação voluntária, os resultados expressam as percepções dos respondentes e não devem ser generalizados para a totalidade dos estudantes do curso. Os resultados foram organizados em três categorias analíticas: articulação entre teoria e prática e autenticidade da tarefa; mobilização dos conhecimentos e análise crítica; e colaboração, mediação e avaliação da estratégia. As respostas abertas foram examinadas em conjunto com os dados das questões fechadas, permitindo identificar tanto aspectos convergentes quanto dificuldades e possibilidades de aperfeiçoamento da proposta.

Articulação entre teoria e prática e autenticidade da tarefa

A aproximação entre os conhecimentos estudados e situações relacionadas à prática docente constituiu um dos aspectos mais bem avaliados pelos participantes. Entre os estudantes, os três itens relacionados à integração entre teoria e prática apresentaram média conjunta de 4,59 em uma escala de 1 a 5. Das 108 respostas atribuídas aos itens dessa categoria, 82 corresponderam à pontuação máxima. A percepção dos tutores mostrou-se convergente: a categoria referente à adequação dos estudos de caso alcançou média 4,94, com 15 das 16 respostas correspondendo à pontuação máxima.

Nas respostas abertas, essa aproximação apareceu associada principalmente à possibilidade de analisar situações semelhantes às encontradas na docência, relacionar conhecimentos didáticos a problemas de planejamento e repensar as próprias decisões pedagógicas. Os participantes destacaram que a análise de casos próximos à realidade da docência na EPT favoreceu a associação entre teoria e prática e contribuiu para compreender o planejamento para além de uma exigência formal, reconhecendo sua função na orientação e na intencionalidade da ação docente. Também foram

mencionados o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre o planejamento e a necessidade de relacionar objetivos, métodos e condições concretas de realização das atividades.

Esses achados dialogam com a concepção de avaliação autêntica de Wiggins (1990), para quem a avaliação deve possibilitar que o estudante atue efetivamente com os conhecimentos adquiridos, em vez de apenas reconhecê-los ou reproduzi-los. A tarefa proposta exigia a análise de planos de aula contextualizados, a identificação de problemas, a justificativa das decisões e a elaboração de alternativas, deslocando o foco da recordação de conceitos para sua utilização em uma situação de julgamento pedagógico.

Os resultados também podem ser compreendidos a partir do caráter multidimensional da autenticidade proposto por Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2004). Os casos não reproduziam situações reais nem eram provenientes diretamente da prática profissional; tratava-se de planos fictícios, construídos intencionalmente para a avaliação. A autenticidade da proposta, portanto, não decorreu de uma reprodução literal da realidade, mas da semelhança entre as ações requeridas na tarefa e aquelas envolvidas no planejamento docente: analisar contexto, estabelecer relações entre objetivos, competências, metodologia e avaliação, identificar incoerências e tomar decisões fundamentadas. Esse aspecto reforça a compreensão de que uma avaliação pode apresentar diferentes graus de autenticidade e que a tarefa constitui uma dimensão central desse processo.

Mobilização dos conhecimentos e análise crítica

A segunda categoria concentrou os resultados diretamente relacionados à utilização dos conhecimentos construídos na disciplina. Entre os estudantes, os itens referentes à mobilização dos conhecimentos e à análise crítica apresentaram média 4,45. Especificamente, o item que avaliava se a atividade exigiu mais do que recordar conceitos, demandando sua utilização na análise e resolução das situações, obteve média 4,44, enquanto a afirmação relativa à contribuição da elaboração de propostas de melhoria para a reflexão sobre as próprias decisões de planejamento alcançou média 4,50.

As respostas abertas reforçam esse resultado. Os participantes mencionaram como contribuições da atividade o desenvolvimento da análise crítica das situações e

ISSN: 2358-8829

dos planos de aula, os questionamentos suscitados pelos casos e a possibilidade de repensar a elaboração de atividades, objetivos e métodos. As respostas também indicaram uma compreensão mais integrada do planejamento, entendido como um processo que ultrapassa a organização de conteúdos e atividades e requer articulação entre objetivos de aprendizagem, metodologia, recursos e avaliação.

A percepção dos tutores, embora positiva, acrescenta uma nuance relevante. A categoria mobilização dos conhecimentos e análise crítica apresentou média 4,65, inferior às demais categorias avaliadas pelos tutores. Em três dos quatro questionários, a capacidade dos estudantes de justificar pedagogicamente suas análises e decisões recebeu pontuação 4, e não 5. Nas respostas abertas, os tutores apontaram dificuldades relacionadas ao domínio de alguns conceitos, à articulação entre teoria e prática e à experiência docente ainda limitada de parte dos participantes.

Esse resultado é especialmente significativo porque evidencia que a atividade não apenas verificou conhecimentos, mas tornou visíveis diferentes níveis de apropriação desses conhecimentos. A identificação de uma inadequação em um plano de aula não equivale necessariamente à capacidade de explicá-la pedagogicamente ou de propor uma solução coerente. Ao exigir identificação, justificativa e proposição de melhorias, a atividade permitiu observar diferenças que poderiam permanecer menos evidentes em instrumentos centrados na escolha de uma resposta correta.

Essa característica aproxima a experiência da concepção de Wiggins (1990), segundo a qual avaliações autênticas valorizam desempenhos e respostas justificáveis. Também se articula à proposição de Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2006) de que uma avaliação autêntica deve demandar combinações de conhecimentos, habilidades e atitudes semelhantes às mobilizadas na prática profissional. No planejamento docente, reconhecer um problema constitui apenas uma parte da atuação profissional; é necessário interpretar suas implicações, fundamentar escolhas e decidir como intervir.

Colaboração, mediação e avaliação da estratégia

A dimensão colaborativa constituiu outro resultado relevante. Entre os estudantes, os quatro itens relacionados à colaboração e à mediação obtiveram média conjunta de 4,56. O item mais bem avaliado foi a contribuição da apresentação e da discussão das análises dos diferentes grupos para ampliar a compreensão sobre o planejamento didático, com média 4,64. Entre os tutores, a categoria colaboração e

ISSN: 2358-8829

mediação alcançou média 5,0, sendo a única em que todos os itens receberam a pontuação máxima dos quatro respondentes.

Nas respostas abertas, foram recorrentes as referências à troca de experiências, à discussão em grupo, ao contato com diferentes perspectivas e à socialização dos conhecimentos. Os participantes indicaram que a diversidade de experiências presentes nos grupos contribuiu para enriquecer as discussões e ampliar a análise dos casos. As respostas também evidenciaram que aspectos não percebidos inicialmente por alguns participantes, como questões relacionadas à inclusão, emergiram a partir das contribuições dos colegas. Os tutores também observaram que a atividade favoreceu a construção coletiva das soluções e a compreensão de que os diferentes componentes do plano de aula precisam estar conectados e manter coerência entre si.

Esses resultados encontram correspondência nos estudos sobre casos de ensino. Nono e Mizukami (2007) destacam que a análise de casos possibilita explicitar conhecimentos sobre o ensino e examinar diferentes formas de compreender situações da prática. Levin (1995), por sua vez, demonstra que a discussão dos casos pode ampliar a análise realizada pelos participantes, permitindo que ideias levantadas por diferentes integrantes interfiram em interpretações posteriores. Na experiência analisada, a colaboração não funcionou apenas como forma de organização da turma, mas integrou a própria tarefa avaliativa: interpretar, argumentar e negociar possibilidades de solução constituíam parte do desempenho esperado.

A avaliação da estratégia também apresentou resultados favoráveis, embora com maior variação entre os estudantes. Os quatro itens dessa categoria alcançaram média conjunta de 4,47. A adequação do uso de estudos de caso como estratégia de avaliação na formação para a docência na EPT obteve média 4,58. A avaliação geral da atividade alcançou média 4,75, com 29 dos 36 participantes atribuindo a pontuação máxima. Entre os tutores, a categoria avaliação e possibilidade de aplicação da estratégia atingiu média 4,80, e os quatro profissionais avaliaram globalmente a atividade com nota 5.

Apesar da avaliação positiva, estudantes apontaram como dificuldades o tempo disponível e a pouca familiaridade com algumas áreas técnicas dos casos, embora a diversidade de formação dos grupos tenha contribuído para as discussões. Como aprimoramentos, sugeriram a disponibilização prévia dos casos, a formação de grupos menores e a inclusão de uma etapa inicial de análise individual. Os tutores recomendaram concentrar os casos em problemas mais estratégicos e identificaram

ISSN: 2358-8829

dificuldades relacionadas ao domínio de alguns conceitos e à experiência docente de parte dos participantes.

Essas limitações também contribuem para interpretar a autenticidade da experiência. Gulikers, Bastiaens e Kirschner (2004) ressaltam que a percepção de autenticidade não é uniforme e pode variar de acordo com as experiências dos sujeitos. Assim, as diferenças observadas não devem ser compreendidas apenas como fragilidades da atividade. Elas indicam que o contato prévio com a docência, o domínio dos conceitos e a familiaridade com o contexto profissional interferem na forma como uma mesma situação avaliativa é interpretada e enfrentada.

De modo geral, a convergência entre as avaliações dos estudantes e dos tutores sugere que a estratégia favoreceu três movimentos articulados: aproximar os conhecimentos didáticos de situações verossímeis da prática docente; tornar visível a capacidade de analisar, justificar e propor decisões pedagógicas; e utilizar a interação entre os participantes como parte do próprio processo de avaliação e aprendizagem. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que a autenticidade não reside simplesmente na apresentação de um “caso realista”, mas na qualidade das decisões que a tarefa exige e nas condições oferecidas para que os participantes possam explicitar e confrontar seus conhecimentos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada sugere que a utilização de casos de ensino como estratégia de avaliação autêntica pode aproximar os conhecimentos didáticos de situações semelhantes às enfrentadas na prática docente na EPT. Na percepção dos respondentes, a atividade favoreceu a mobilização de conhecimentos para além da recordação de conceitos, ao exigir a identificação de problemas, a justificativa das análises e a proposição de melhorias em planos de aula fictícios. Os resultados destacaram a articulação entre teoria e prática, a análise crítica do planejamento e a contribuição da discussão colaborativa, embora tenham sido identificadas dificuldades relacionadas ao domínio de alguns conceitos, à experiência docente, ao tempo disponível e à familiaridade com as áreas técnicas dos casos.

Os achados reforçam que a autenticidade da avaliação não depende da reprodução de situações reais, mas da aproximação entre as ações exigidas pela tarefa e

as decisões próprias da prática profissional. Nesse sentido, a estratégia apresenta potencial de aplicação em outros processos de formação pedagógica, desde que os casos sejam construídos de modo coerente com os conhecimentos e decisões profissionais que se pretende mobilizar e avaliar.

Considerando que os resultados se baseiam nas percepções dos respondentes, sem mensuração direta da evolução das competências pedagógicas, novas pesquisas poderão investigar a estratégia em diferentes contextos de formação docente, incluindo a análise dos desempenhos dos participantes e a influência da experiência profissional na avaliação.

Palavras-chave: Avaliação autêntica; Formação docente; Educação Profissional e Tecnológica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Aberta Capixaba (UnAC) e, de modo especial, aos professores e tutores envolvidos, cujas contribuições foram importantes para o desenvolvimento da experiência relatada neste artigo.

REFERÊNCIAS

GULIKERS, Judith T. M; BASTIAENS, Theo J; KIRSCHNER, Paul A. A. Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five‐dimensional framework. **Journal of Vocational Education and Training**, v. 58, n. 3, p. 337-357, 2006.

GULIKERS, Judith T. M.; BASTIAENS, Theo J.; KIRSCHNER, Paul A. A five-dimensional framework for authentic assessment. **Educational Technology Research and Development**, v. 52, n. 3, p. 67-86, 2004.

LEVIN, Barbara Barry. Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 63-79, 1995.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 4, p. 1-12, 2007.

WIGGINS, Grant. The case for authentic assessment. **Practical Assessment, Research, and Evaluation**, v. 2, n. 1, 1990.