

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ELIELSON SOUZA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CURRÍCULO INTEGRADO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO IFPA/CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ**

**Anápolis-GO
2019**

ELIELSON SOUZA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CURRÍCULO INTEGRADO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO IFPA/CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Wanderley de Azevedo Brito.

Área: Ensino.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Linha de Pesquisa: Linha 1 - Práticas Educativas em EPT.

Anápolis-GO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Elielson Souza da

S586a Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá. / Elielson Souza da Silva – – Anápolis: IFG, 2019.

163 p. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Prática docente - Educação. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Currículo integrado. I. BRITO, Wanderley Azevedo de orien.. II. Título.

CDD 370.7

ELIELSON SOUZA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CURRÍCULO INTEGRADO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO IFPA/CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Esta Dissertação foi defendida e aprovada em 30 de agosto de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito (Orientador/IFG/ProfEPT)

Prof. Dr. Gilson Penava – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Moisés Gregório da Silva – Instituto Federal de Goiás (IFG)

Anápolis
2019

Dedico este trabalho à minha esposa, Lidiane, cujo apoio irrestrito foi fundamental para a conclusão dessa jornada.

Aos meus filhos, Linda Beatriz e Emanuel, exemplos de carinho e determinação, de onde vêm toda a força, coragem e alegria para seguir em frente.

À minha mãe, Raimunda, cuja garra e visão de mundo foram a base para que eu chegasse até aqui.

Agradecimentos

Tenho muitas inquietações, muitas dúvidas e muitas perguntas sobre quase todas as coisas existentes e também sobre aquelas às quais reluto em dar existência. Contudo, há em mim uma convicção inabalável de que este plano terreno não é fruto de um casuísmo, de um evento aleatório. Não!

É preciso crer numa força superior que criou e mantém em curso todo esse organismo (biológico, físico, social, cultural etc.) com o qual nos deparamos todos os dias.

Há um Deus! Sim!

E a Ele agradeço

pelos movimentos,

pelos cheiros,

pelas cores e luzes,

pelos sons,

pelos sabores

pelo toque,

e por tudo mais que só posso captar graças a um grande mistério, dele recebido:

o da gratuidade da vida!

Agradeço à minha esposa, Lidiane, pelo apoio e carinho dispensados durante esse período. Ela que árdua e pacientemente suportou minhas ausências, se desdobrando para suprir minha falta, a quem devo o mérito de poder ter chegado até aqui.

Aos meus filhos, Linda Beatriz e Emanuel, que tão fácil e docemente compreenderam o motivo das minhas ausências. Sei das dificuldades pelas quais passaram, por isso agradeço pela paciência e compreensão.

Ao prof. Wanderley Brito, cujas qualidades profissionais humanas me fizeram ter certeza de ter feito uma excelente escolha. Agradeço pela leitura cuidadosa, pelas orientações – todas acertadas! - e por dar ao texto a fluidez e legibilidade que ele hoje possui. Foi um grande aprendizado! Paulo Freire disse que não “se pode encarar a educação a não ser como um que-fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros.” Por essa razão, agradeço ao ser humano atento, sensível, amigo que é o Prof. Brito, por quem vou conservar um profundo respeito e gratidão.

Aos educadores e colegas do ProfEPT, pelo aprendizado e vivência inestimáveis.

Aos Professores Dr. Gilson Penava, Dr. Moisés Gregório da Silva e Dra. Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro, por integrarem a Banca Examinadora e pelas importantes contribuições a esta pesquisa.

À Direção Geral do Câmpus Industrial de Marabá, por permitir que a pesquisa fosse realizada e por conceder a estrutura física necessária.

A todos os docentes, estudantes e ao corpo técnico-pedagógico do Câmpus Industrial de Marabá, que gratuita e gentilmente colaboraram com a pesquisa.

Às educadoras Vera Garcia e Edleia Ferreira, que cederam documentos e mobilizaram educadores e educandos para responderem aos questionários.

A Maria Nildes, pelo aprendizado e amizade, ao lado de quem tive a oportunidade de dar a volta ao mundo.

...uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho visa investigar se as práticas avaliativas da aprendizagem propostas aos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática e Controle Ambiental do IFPA/Câmpus Industrial de Marabá-IFPA/CIM, traduzem a concepção de currículo integrado e contribuem para a melhoria do processo construção do conhecimento. Para tanto, são estudados os conceitos de currículo e de avaliação da aprendizagem com enfoque na da Educação Profissional e Tecnológica-EPT, bem como os instrumentos, momentos e fins das práticas avaliativas do Câmpus, segundo os ensinamentos dos estudiosos Luckesi e Hoffmann. O trabalho procura compreender também se há diferença entre a atuação e os resultados das práticas desempenhadas por profissionais licenciados e bacharéis/tecnólogos e se predomina a avaliação quantitativa ou qualitativa, em comparação com os documentos normativos do IFPA. Busca-se compreender, ainda, se a avaliação utilizada no Câmpus permite retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem ou se ela configura um fim em si mesma, a partir de uma análise quali-quantitativa dos dados. O estudo demonstrou que o currículo integrado é concebido como mera integração entre a formação propedêutica e a profissional e que o planejamento das ações educativas se dá de forma isolada. Por sua vez, a avaliação da aprendizagem é associada à noção de verificação, sendo que não diferenças relevantes entre as práticas desenvolvidas pelos licenciados e aquelas proporcionadas pelos bacharéis/tecnólogos. Visando contribuir com a prática avaliativa do Câmpus e atendendo a um dos requisitos do Programa, segue como Produto Educacional um Plano de Curso de Extensão Universitária, intitulado “Avaliação da Aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos”, com Carga Horária de 40h/a, destinado aos servidores e à comunidade externa.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Integrado; Prática Docente.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender si las prácticas de aprendizaje evaluativo propuestas a los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Integrada en Informática y Control Ambiental de IFPA / Campus Industrial de Marabá, traducen la concepción del plan de estudios integrado y contribuyen a la mejora del proceso de construcción del conocimiento. Con este fin, estudiamos los conceptos del plan de estudios y la evaluación del aprendizaje, centrándonos en la Educación Profesional y Tecnológica-EPT, así como los instrumentos, momentos y propósitos de las prácticas evaluativas del Campus, de acuerdo con las enseñanzas de los académicos Luckesi y Hoffmann. El documento también busca comprender si existe una diferencia entre el desempeño y los resultados de las prácticas realizadas por profesionales de diferentes tipos de educación y si la evaluación cuantitativa o cualitativa predomina en comparación con los documentos normativos de IFPA. También busca comprender si la evaluación utilizada en el Campus permite el proceso de retroalimentación de la enseñanza-aprendizaje o si configura un fin en sí mismo, a partir de un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. El estudio mostró que el plan de estudios integrado se concibe como una mera integración entre la formación general y profesional y que la planificación de las acciones educativas se realiza de forma aislada. A su vez, la evaluación del aprendizaje está asociada con la noción de verificación, y no hay diferencias relevantes entre las prácticas desarrolladas por maestros con licencia y las proporcionadas por graduados sin titulaciones. Con el objetivo de contribuir a la práctica de evaluación del Campus y cumplir con uno de los requisitos del Programa, se sigue como Producto Educativo un Plan de Curso de Extensión Universitaria, titulado "Evaluación del aprendizaje en educación vocacional y tecnológica: supuestos teóricos y metodológicos", con carga de trabajo de 40h / a, destinado a servidores y la comunidad externa.

Palabras clave: Evaluación de Aprendizaje; Educación Vocacional y Tecnológica; Currículo Integrado; Práctica Docente.

ABSTRACT

This paper aims to investigate if the learning evaluation practices proposed to the students of the Integrated High School Informatics and Environmental Control of IFPA / Industrial Campus of Marabá courses, translate the conception of integrated curriculum and contribute to the improvement of the knowledge building process. To this end, we study the concepts of curriculum and evaluation of learning focusing on Vocational and Technological Education-VTE, as well as the instruments, moments and purposes of the evaluative practices of the Campus, according to the teachings of scholars Luckesi and Hoffmann. The paper also seeks to understand if there is a difference between the performance and the results of the practices performed by licensed professionals and bachelors / technologists and whether quantitative or qualitative evaluation is predominant in comparison with IFPA normative documents. It also seeks to understand if the evaluation used in Campus allows the feedback process of teaching-learning or if it configures an end in itself, from a qualitative and quantitative analysis of the data. The study showed that the integrated curriculum is conceived as a mere integration between general education and vocational training and that the planning of educational actions takes place in isolation. In turn, the evaluation of learning is associated with the notion of verification, and there are no relevant differences between the practices developed by graduates and those provided by bachelors / technologists. Aiming to contribute to the evaluation practice of Campus and meeting one of the requirements of the Program, follows as an Educational Product a Course Plan of University Extension, entitled "Evaluation of Learning in Vocational and Technological Education: theoretical and methodological assumptions", with 40 hours/classes of instruction, intended for servers and the external community.

Keywords: Learning Evaluation; Professional and Technological Education; Integrated Curriculum; Teaching Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil discente.	29
Tabela 2. Perfil docente.	29
Tabela 3. Aspectos observados nos Planos de Ensino.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Avaliação como verificação.	85
Quadro 2. Avaliação da aprendizagem como medida.	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. O que as avaliações levam em consideração - discentes.....	65
Gráfico 2. Periodicidade da realização de atividades avaliativas em conjunto.....	70
Gráfico 3. Percepção dos educadores licenciados sobre a avaliação no RDPE.....	75
Gráfico 4. Percepção dos educadores bacharéis/tecnólogos sobre a avaliação no RDPE.....	76
Gráfico 5. Percepção dos educadores licenciados sobre a avaliação no PPC.....	79
Gráfico 6. Percepção dos educadores bacharéis/tecnólogos sobre a avaliação no PPC.....	80
Gráfico 7. Frequência da avaliação como diagnóstico.....	94
Gráfico 8. Planos de ensino, instrumentos e momentos avaliativos.....	98
Gráfico 9. Composição da nota bimestral.....	99
Gráfico 10. Ação docente diante dos resultados insatisfatórios e a recuperação paralela.....	101
Gráfico 11. Instrumentos avaliativos mais utilizados.....	104
Gráfico 12. O que se prioriza nas avaliações.....	107
Gráfico 13. Experiência dos educadores.....	112
Gráfico 14. Os tipos de questões nas avaliações escritas.....	114
Gráfico 15. Quando são definidos os momentos de avaliação.....	119
Gráfico 16. Quando são apresentados os instrumentos de avaliação.....	121
Gráfico 17. Os estudantes participam da escolha dos instrumentos de avaliação.....	122
Gráfico 18. Os estudantes participam da escolha dos momentos de avaliação.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CIM	Câmpus Industrial de Marabá
CONSUP	Conselho Superior do IFPA
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Inc.	Inciso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PEBTT	Professor(a) da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
RDPE	Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino do IFPA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 . METODOLOGIA: A PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO	23
1.1 O CÂMPUS INDUSTRIAL: LÓCUS DA PESQUISA	25
1.2 ETAPAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	27
1.3 A POPULAÇÃO ESTUDADA	28
1.4 A ANÁLISE DOS DADOS	29
2 . CURRÍCULO INTEGRADO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	31
2.1 CURRÍCULO: ESPAÇO DE PODER E INTENCIONALIDADES	32
2.2 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO OCULTO: OS VÁRIOS CURRÍCULOS ESCOLARES	34
2.2.1 O currículo escolar formal ou prescrito.....	35
2.2.2 O currículo escolar real, vivido ou em ação	36
2.2.3 O currículo escolar oculto.....	37
2.3 ESCOLA UNITÁRIA E CURRÍCULO INTEGRADO	38
3 . EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, SUJEITOS E SABERES NECESSÁRIOS	43
3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ALGUNS MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS	43
3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EPT: MÚLTIPLOS SUJEITOS E MÚLTIPLAS PRÁTICAS.....	49
3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EPT: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE.....	51
4 . CURRÍCULO INTEGRADO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO CIM/IFPA	56
4.1 O CURRÍCULO INTEGRADO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO IFPA/CIM.....	56
4.1.1 O currículo integrado como mera integração da formação propedêutica com a formação profissional	57
4.1.2 O currículo integrado como relação entre as disciplinas.....	60
4.1.3 O currículo integrado como unidade entre teoria e prática	62
4.1.4 O currículo integrado como necessidade de uma formação integral.....	63
4.1.5 O currículo integrado como não fragmentação do conhecimento.....	64
4.1.6 O Projeto Integrador presente nos PPCs: alternativa à integração curricular.....	66
4.1.7 O currículo integrado e a prática docente no Câmpus Industrial de Marabá	68
4.2 A CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO IFPA/CIM.....	71
4.2.1 Avaliação da aprendizagem como verificação	80
4.2.2 A avaliação da aprendizagem como prática	86
4.2.3 A avaliação da aprendizagem como medida	87
4.2.4 A avaliação da aprendizagem vista como processo, análise e reflexão.....	91
4.2.5 A avaliação como verificação, diagnóstico e reflexão	93
4.3 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: OS PLANOS DE ENSINO, OS MOMENTOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	95
4.3.1 Os planos de ensino, instrumentos e momentos avaliativos.....	98
4.3.2 A ação docente diante dos resultados insatisfatórios: a recuperação paralela.....	100
4.3.3 Os tempos, instrumentos e fins da avaliação da aprendizagem no Câmpus Industrial de Marabá.....	102

4.4 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO CÂMPUS	108
4.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA DOCENTE: POR UMA ESCOLA TRANSPARENTE E DEMOCRÁTICA	116
5 . PRODUTO EDUCACIONAL	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL	140
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES.....	159
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA EDUCANDOS.....	159
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	159
ANEXO A: CERTIFICADO DE MINISTRANTE DO MINICURSO	160
ANEXO B: PARECER TÉCNICO-PEDAGÓGICO SOBRE MINICURSO E O PLANO DE CURSO DE EXTENSÃO	161
ANEXO C: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE INFORMÁTICA.	163
ANEXO D: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE CONTROLE AMBIENTAL.	163
ANEXO E: REGULAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA.....	163
ANEXO F: ESTATUTO DO IFPA.....	163

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática da avaliação da aprendizagem e do currículo integrado em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a partir das concepções e práticas educativas desenvolvidas no Câmpus Industrial de Marabá, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará. Uma parte da literatura educacional discute a avaliação da aprendizagem como uma atividade educativa aplicável indiscriminadamente ou, por outras vezes, voltada para algum nível ou modalidade de ensino específica. Entretanto, são raras as referências de estudos sobre a avaliação da aprendizagem levando em consideração as especificidades da EPT, o que impulsiona a produção desta pesquisa.

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de educação que carrega diversas peculiaridades que devem ser observadas, tanto na prática docente, no respeito ao currículo integrado, quanto na execução da política de avaliação da aprendizagem proposta pela instituição.

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem é uma atividade pedagógica inerente à prática educativa. Nela se encontram diversos sujeitos mediados por diversos processos, o que tornam ricas e diversas as experiências dela resultante. No Câmpus Industrial de Marabá existem várias concepções e práticas sobre avaliação da aprendizagem e currículo integrado, assim como também é possível observar uma certa heterogeneidade na composição do corpo docente que atua nas referidas turmas – tanto em termos da formação (bacharéis, licenciados e tecnólogos; graduados e pós-graduados), quanto do tempo da experiência profissional. Tais aspectos devem ser ressaltados porque, a partir deles, faz-se uma comparação dos resultados da atuação docente de cada grupo.

Uma prática avaliativa tendo como fundamento os princípios do currículo integrado constitui a possibilidade de a escola romper com a histórica fragmentação do conhecimento, levando o educando a estabelecer as necessárias conexões entre as diferentes áreas e conteúdos por ele estudados. O currículo integrado com o qual trabalha a EPT visa romper, também, com o modelo de escola dual, promovendo uma aproximação entre a formação para e pelo trabalho com o estudo da arte, da filosofia, das ciências e da cultura em geral, bem como proporcionar a

indissociabilidade entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento. E essa formação integrada deve permitir àqueles que dela participam uma formação completa:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 02-03).

A adoção de um currículo integrado, que permita essa formação humana, apesar dos desafios que possa impor à organização e à rotina institucional como, por exemplo, o desenvolvimento de um trabalho docente coletivo, o oferecimento de formação continuada e revisão dos planos de curso, marca a opção política e a preocupação com a formação integral e humana de sua comunidade discente. As dificuldades que essa opção possa proporcionar à prática docente podem se tornar irrelevantes quando comparadas aos resultados obtidos pois, se compreendidos os princípios que norteiam o currículo integrado e desenvolvidas as práticas de forma a respeitá-los, é possível proporcionar uma formação omnilateral e construir uma escola cada vez mais inclusiva.

Assim, este trabalho traz alguns conceitos de currículo e as concepções de avaliação da aprendizagem com enfoque nas especificidades da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, bem como se busca compreender como a multiplicidade de sujeitos (professores e alunos) e suas diferentes formações, experiências e vivências podem influenciar nas práticas avaliativas da instituição de ensino. Desta forma, a análise que ora se faz reflete a preocupação com essa modalidade de educação pois é sabido que a EPT de ensino médio, em muito se difere da educação infantil, do ensino médio regular, bem como da educação superior. A formação nessa modalidade de ensino fundamenta-se na compreensão de um ser humano completo, cujas dimensões devem ser objeto de atenção, superando a mera instrução para o trabalho:

A integração [...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 03-04).

Neste trabalho também se questiona a utilização da avaliação da aprendizagem para fins de mero cumprimento da burocracia escolar, enfatizando a importância de se compreender os objetivos que devem permear a política institucional de avaliação da aprendizagem, destacando o papel do professor, durante essa ação educativa, como mediador e facilitador dos processos de produção do conhecimento.

A partir dos dados coletados, busca-se traçar o perfil das práticas educativas, suas intencionalidades e seus resultados, assim como compreender em que medida as mesmas contribuem para a melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem da instituição pois toda ação docente deve estar sujeita à reflexão e análise dos seus resultados para, se necessário, ser objeto de reorientação.

Em confronto com a prática desenvolvida em sala de aula pelos educadores, também são analisados os documentos institucionais (estatuto, projetos pedagógicos, planos de ensino, regulamento didático etc.) com vistas a identificar a política de avaliação adotada institucionalmente,

Nesse sentido, considerando o que é peculiar na educação profissional tecnológica e os objetivos em que se fundam a avaliação da aprendizagem, tem-se como inquietação que subjaz o presente trabalho investigar se as práticas avaliativas da aprendizagem propostas aos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática e Controle Ambiental do IFPA/Câmpus Industrial de Marabá-IFPA/CIM, traduzem a concepção de currículo integrado e contribuem para a melhoria do processo construção do conhecimento..

1 . METODOLOGIA: A PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa científica requer determinados cuidados e rigor para fins de aferimento de sua fidedignidade e valor científico diante de todo o acúmulo teórico já produzido sobre o tema a ser trabalhado. Segundo Ludke e André (1986, p. 01), para “se realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele”. Dessa forma, a presente pesquisa, a partir de um recorte temático e temporal, traz à discussão o estado da arte sobre a avaliação da aprendizagem em educação profissional e tecnológica, investiga os conceitos de currículo e avaliação da aprendizagem e suas práticas e, no limite das dimensões do referido trabalho, tenta propor meios que possam auxiliar numa prática de avaliação mediadora e emancipatória, conforme defendem Hoffmann (2018) e Afonso (2005), respectivamente.

Respeitada a sua dimensão e dentro dos seus limites naturais, os resultados dessa pesquisa pretendem contribuir para o enriquecimento do tema antes mencionado, de forma que, se considerados os rigores e métodos inerentes e necessários à pesquisa científica na área da educacional, se constitua em importante aporte e referencial teórico-bibliográfico, dada a existência de poucos trabalhos nessa área pois, conforme ensinam Ludke e André (1986, p. 04), “um estudo experimental em educação tem sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais”.

Quanto à atuação do pesquisador diante do objeto pesquisado, tem-se que ressaltar que o conhecimento por ele produzido durante sua ação investigativa parte - e soma-se - a todo o conhecimento científico já disponível sobre o objeto pesquisado. Neste aspecto, o “papel do pesquisador é justamente de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 05).

A abordagem adotada para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta leva em consideração as orientações da pesquisa quali-quantitativa, ora predominando as dimensões qualitativas, oras as quantitativas, a fim de obter o necessário rigor científico utilizando, no entanto, técnicas variadas, dadas as peculiaridades da pesquisa em educação. Quanto a este assunto, Ludke e André (1986, p. 09), assim ensinam:

[...] utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo.

A opção pela pesquisa quali-quantitativa se justifica, também, pelas peculiaridades do objeto a ser estudado – a avaliação da aprendizagem, o currículo e as práticas educativas em educação profissional tecnológica -, inserido na área da Educação. Assim é que, para este tema, impossível não se ter em mente e, por conseguinte, não sobressair no trabalho, o conjunto axiomático de que se constitui cada ser humano, vez que, como “atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orienta o pesquisador” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 03).

A discussão em torno de que abordagem melhor se apresentava no sentido de tornar os resultados obtidos o mais próximo possível da realidade – se qualitativa ou quantitativa -, por muito tempo se evidenciou. Triviños (1987, p. 131), comparando a abordagem qualitativa com a quantitativa, faz o seguinte esclarecimento:

[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e análise de dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados.

Contudo, fruto do pensamento positivista, os defensores da abordagem quantitativa entendiam que os métodos estatísticos melhor poderiam definir o objeto pesquisado enquanto que aqueles que defendem a abordagem qualitativa advogavam no sentido de que, principalmente nas ciências sociais, os métodos de mensuração e quantificação tão somente não dão conta de descrever os fenômenos sociais em sua inteireza em função de certas dimensões não alcançáveis por esses métodos. No entanto,

[...] esse debate, ainda que muito presente, parece frequentemente inútil e até falso. Inútil, porque os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades. Vê-se agora pesquisadores de abordagem positivista deixar de lado seus aparelhos de quantificação de entrevistas, de observações clínicas, etc., e inversamente, vê-se pesquisadores adversários da perspectiva positivista que não procedem de outro modo quando é possível tratar numericamente alguns de seus dados para melhor garantir sua generalização (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 43).

Daí que, neste trabalho, optou-se por uma abordagem que melhor pudesse extrair e analisar dos dados obtidos sobre o objeto de estudo pois, foi pensando nas especificidades do

objeto de estudo que foi possível compreender que a doação de uma única abordagem não forneceria as respostas esperadas. Laville e Dionne (1999, p. 43), mais adiante, insistem:

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Assim, é feita uma abordagem quali-quantitativa cujo objetivo é correlacionar ideias e conceitos que possam explicar como as concepções sobre a avaliação da aprendizagem e currículo se traduzem no dia a dia da prática docente e, a partir de então, tenta-se compreender os dados coletados durante a pesquisa.

Para tanto, a pesquisa baseia-se em estudos de autores, como por exemplo Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi, além de outros que discutem o tema da avaliação da aprendizagem e do currículo escolar. A pesquisa parte de um estudo bibliográfico e análise documental com o objetivo de confrontar toda a análise preliminar com as informações obtidas a partir das respostas aos questionários eletrônicos aplicados.

1.1 O CÂMPUS INDUSTRIAL: *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa tem como *lócus* o Câmpus Industrial de Marabá, do Instituto Federal do Pará-IFPA, cuja história inicia quando, em 1995, a antiga Companhia Vale do Rio Doce-CVRD disponibiliza uma área onde foi construído um pavilhão para a realização do Curso Técnico Subsequente em Edificações. Pouco tempo depois, na mesma área é criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Marabá-UNED, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará-CEFET. Os três primeiros cursos ofertados pela UNED-Marabá foram Processamento de Dados, Registro de Saúde e Desenvolvedor e Organizador de Eventos, todos com ingresso mediante processo seletivo próprio e destinados a formar a mão de obra local.

Pouco tempo depois a CVRD doa a área, onde se instalou a UNED-Marabá, para Prefeitura Municipal de Marabá, o que provocou a mobilização da comunidade escolar e, só depois de uma longa articulação política, a Prefeitura faz a doação da área ao Ministério da

Educação. A partir de então foram implantados os cursos técnicos subsequentes em Agrimensura, Informática e Edificações, cursos que são ofertados até hoje pelo Câmpus.

Já em 2008, a Lei nº. 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu art. 5º, §2º, assim dispôs:

Art. 5º...

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição (BRASIL, 2008).

Assim, a UNED-Marabá transforma-se em Câmpus Industrial de Marabá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, uma sede com proposta orçamentária anual própria e identificada.

Já em 2009, o IFPA firma convênio com a CVRD para a implantação de mais três cursos técnicos subsequentes no Câmpus Industrial de Marabá: Química, Mecânica e Eletrotécnica. Somados ao curso de Técnico em Automação Industrial, objeto do mesmo Convênio, mas ofertado posteriormente, os sete cursos, juntos, ofertariam mais de 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) vagas por cada biênio.

Desde então, todos os cursos ofertados pelo Câmpus eram na modalidade subsequente e, somente no primeiro semestre letivo de 2016, foi promovida a implantação de Cursos Ensino Médio Integrado de Informática e Controle Ambiental, que são objeto do presente trabalho. Hoje o Câmpus, além dos cursos de nível médio, também oferece cursos de nível superior na modalidade de tecnólogos e em nível de pós-graduação *lato sensu*.¹

Os Cursos Ensino Médio Integrados de Informática e Controle Ambiental são voltados aos estudantes que possuem a formação no Ensino Fundamental e respondem a uma demanda regional. O Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, por exemplo, atende às exigências de uma sociedade globalizada e visa relacionar “o conhecimento epistemológico a uma prática que possibilite a formação, o invento e a criação para que os

¹ O histórico do Câmpus Industrial de Marabá foi produzido pelo autor e inserido, inicialmente, na proposta de Plano de Desenvolvimento do Câmpus de 2013 e, mais recentemente, no Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Câmpus Industrial de Marabá (com atualizações e adaptações).

discentes possam vivenciar a práxis social” (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática-PPC, p. 8).

Já o Curso de Ensino Médio Integrado de Controle Ambiental, destaca-se aqui, surge da preocupação com o “desmatamento ocasionado pelo aumento da fronteira da bacia leiteira e intensificado pela implantação do polo industrial na década de 90, em razão do abastecimento da companhia Vale do Rio Doce” (Projeto Pedagógico do Curso de Controle Ambiental, p. 8). Esse *abastecimento* referia-se à disponibilização de carvão vegetal para suprir os fornos de queima de derivados do ferro das dezenas de empresas siderúrgicas que se instalaram na região na referida década. Como era de se prever, a escassez de carvão vegetal aliada à atuação dos órgãos ambientais rapidamente levou ao declínio da atividade.

Como se vê, ambos os cursos surgem da necessidade de repensar a atividade econômica local bem como de reparar os impactos causados pelas atividades econômicas desenvolvidas na região de abrangência do Câmpus.

1.2 ETAPAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente, parte-se de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de traçar um perfil sobre o objeto pesquisado no sentido de auxiliar na formulação de conceitos e na identificação das contradições a ele inerentes assim como obter as respostas necessárias à sua compreensão.

O levantamento bibliográfico foi feito partindo da análise de fontes secundárias que tratam sobre a avaliação da aprendizagem e do currículo, como livros, artigos, periódicos e buscas em material disponível por meio eletrônico.

Em seguida, é feita a análise dos documentos institucionais a partir do Estatuto, Regulamento Didático Pedagógico de Ensino, resoluções, projetos pedagógicos de cursos, planos de ensino, o que foi possível identificar a política de avaliação da aprendizagem adotada institucionalmente para, em seguida, compará-la com os conceitos trazidos pelo estudo

bibliográfico e, posteriormente, com as práticas efetivamente adotadas em sala de aula e identificadas a partir da análise dos dados.

A obtenção dos dados em campo foi realizada por meio de questionários eletrônicos enviados aos docentes e ao corpo técnico-pedagógico por *e-mail* e disponibilizados aos discentes no laboratório de informática do Câmpus, com a posterior sistematização e a análise dos dados coletados em gráficos e tabelas, conforme o referencial teórico utilizado.

Toda a pesquisa, com seus instrumentos de coleta de dados e demais documentos obrigatórios, foram submetidos e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, a partir da Plataforma Brasil.

1.3 A POPULAÇÃO ESTUDADA

O estudo é realizado a partir das concepções de currículo e avaliação da aprendizagem e práticas educativas observadas apenas nas turmas de 1º, 2º anos do ano de 2018 – quatro turmas ao todo, turno manhã -, dos Cursos Ensino Médio Integrado de Informática e Controle Ambiental, do Câmpus Industrial de Marabá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/CIM. A escolha das referidas turmas se deve ao fato de, à época do início do projeto de pesquisa, o CIM ofertava somente esses dois cursos na modalidade integrada.

As turmas são assim compostas:

- 1º ano de Controle Ambiental: 30 (trinta) estudantes.
- 2º ano de Controle Ambiental: 26 (vinte e seis) estudantes.
- 1º ano de Informática: 30 (trinta) estudantes.
- 2º ano Informática: 30 (trinta) estudantes.

Para fins de amostragem e considerando a dificuldade em colher a assinatura dos pais/responsáveis nos Termos de Assentimento e Termo de Consentimento, ao todo, responderam aos questionários 40 (quarenta) estudantes, sendo:

Tabela 1. Perfil discente.

Faixa etária predominante	15 a 19 anos	97,5%
Sexo	Masculino	40,0%
	Feminino	60,0%
Curso	Informática	55,0%
	Controle Ambiental	45,0%
Série	Primeiro Ano	45,0%
	Segundo Ano	55,0%

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Foram convidados 44 (quarenta e quatro) docentes para se submeterem à pesquisa, sendo 23 licenciados e 21 bacharéis. Desses, 31 (trinta e um) retornaram os questionários, sendo 17 (dezesete) educadores licenciados, 12 (doze) bacharéis, 02 (dois) tecnólogos:

Tabela 2. Perfil docente.

Faixas etárias predominantes	25 a 29 anos	18,9%
	30 a 34 anos	28,35%
	35 a 39 anos	19,5%
Sexo	Masculino	75,2%
	Feminino	24,8%
Tipo de Graduação	Licenciatura	54,8%
	Bacharéis/tecnólogos	45,2%

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Todos as 03 (três) servidoras do corpo técnico-pedagógico participaram da pesquisa, sendo que uma delas atende pelo Setor de Assistência Estudantis e as outras duas pelo Setor Pedagógico. Todas são licenciadas, com pós-graduação *lato sensu* e com média de 06 (anos) de atuação na área pedagógica.

Os demais dados coletados acerca das concepções e práticas observadas para cada uma das categorias encontram-se nas análises ao longo da dissertação, elencados em tópicos de temas específicos.

1.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados sobre a avaliação da aprendizagem e o currículo integrado é feita a partir dos ensinamentos dos estudiosos Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi. Para a fundamentação das concepções sobre o currículo integrado são utilizadas as lições de Marise Ramos e Maria Ciavatta, além de outros autores que complementam esse estudo.

Partindo da abordagem quali-quantitativa, em muitos momentos coloca-se os elementos das falas dos sujeitos pesquisados em contato umas com as outras e com os documentos institucionais afim de se chegar às respostas pretendidas. Em certos momentos são priorizadas as falas mais recorrentes dos sujeitos pesquisados para ilustrar os pontos abordados. Noutros, são utilizados gráficos e tabelas para uma visão mais ampla dos dados coletados.

Por opção do autor, as falas dos pesquisados são transcritas tais como foram por eles grafadas, sem qualquer correção ou mesmo referência a grafias em desacordo com a norma culta – por isso não será encontrado nesse trabalho o advérbio latino *sic*. Some-se a isso o fato de que é desnecessário chamar a atenção do leitor para um eventual erro ou para informar que o que está escrito foi reproduzido exatamente como encontrado no original uma vez que as falas aparecerão como citação direta entre aspas ou devidamente alocadas em parágrafos recuados do restante do texto.

2 . CURRÍCULO INTEGRADO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Toda prática avaliativa utilizada nas escolas é fruto de uma ação docente conscientemente planejada. É a partir da prévia organização dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos, dos tempos, por exemplo, que o educador busca analisar os resultados obtidos durante o processo de ensino-aprendizagem de determinado período trabalhado, no intuito de, se debruçando sobre eles, avaliar o percurso e, se necessário, reorientar o caminho.

A prática educativa e sua organização, por sua vez, estão inseridas naquilo que se costuma chamar de currículo, em sua expressão mais ampla. O currículo de uma instituição de ensino é o norteador de todas as ações por ela desenvolvidas. Desde a construção dos regimentos, estatutos, projetos pedagógicos, planos de curso e planos de ensino, estão presentes as noções de currículo com as quais a instituição pretende desenvolver suas ações.

Neste sentido, o currículo atua como espaço de poder e intencionalidades, onde teorias se encontram e se confrontam em busca de apropriar-se de um território que é a própria educação. Isso porque não há neutralidade em educação: desde as políticas públicas em sentido macro, passando pelos projetos pedagógicos, até a prática docente individualmente desempenhada, percebe-se o caráter político e intencional que as permeiam, seja na forma de princípios norteadores, seja na própria prática desempenhada em sala de aula. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem assume papel de destaque dentro do processo educativo, podendo ser desenvolvida reflexivamente como um instrumento a subsidiar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como uma prática acrítica de mero registro de resultados alcançados ou como instrumento de demonstração da autoridade do professor em favor da submissão e opressão do aluno.

Antes de se adentrar na discussão sobre o currículo integrado, são trazidas as concepções gerais de currículo escolar. Conforme ensina a melhor literatura, tem-se como referência três tipos de currículo escolar: currículo formal ou prescrito; currículo real ou vivido e currículo oculto. Após se falar sobre as intencionalidades inerentes ao currículo em geral, passa-se a discorrer brevemente a respeito de cada um deles.

2.1 CURRÍCULO: ESPAÇO DE PODER E INTENCIONALIDADES

Toda proposta pedagógica ou de ensino norteia-se, invariavelmente, por uma noção de currículo. É o currículo adotado em determinada instância ou unidade educativa que define a política de ensino a ser trilhada bem como os conteúdos, métodos, objetivos e tempos do fazer docente, assumindo, assim, um caráter sistemático e orientador da ação educativa.

Como uma ação política, o currículo define e contribui para a construção da identidade da instituição e, por conseguinte, para a identidade dos educandos a ele submetidos. É nesse sentido que o currículo define quais experiências de aprendizagens melhor se adequam a determinada comunidade escolar, como os sujeitos orientadores da ação traduzem o mundo (social, cultural, cognitivo etc.) e como os sujeitos orientandos apreendem esse mundo e o projetam para além das suas experiências de aprendizagens intramuros.

Enfatiza-se aqui o caráter político do currículo pois, como é sabido, à ação docente – ou aquela assumida institucionalmente – não se pode mais atribuir o caráter da neutralidade. Questões de poder e de interesse se deparam e definem os objetivos e rumos de toda prática social e também permeiam a rotina escolar. Neste sentido, Moreira e Silva (2005, p. 7) assim ensinam:

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A posição político-ideológica da instituição bem como a postura docente são carregadas de visões particulares e intencionalmente interessadas, como bem afirmam Moreira e Silva, que reproduzem ou propagam uma determinada concepção de sociedade, o que afasta a neutralidade de suas ações. Também são neste mesmo sentido as lições de Paulo Freire, para quem não há neutralidade em educação e nem mesmo esta deve ser pretendida:

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. [...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não

importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p. 111-112).

A neutralidade institucional e do fazer docente – que perdurou amparada pela teoria tradicional de currículo - há muito é combatida, desde o fortalecimento da teoria crítica e, mais recentemente, pela teoria pós-crítica de currículo. Sem adentrar especificamente às teorias que estudam o currículo escolar², mas assumindo como pressuposto o caráter político e intencional do currículo no sentido que propõem Moreira e Silva, traz-se a seguir, alguns conceitos de currículo.

Segundo Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A partir daí, considera-se que é impossível pensar o currículo escolar sem que nele se veja intimamente atrelada a noção de disputa de poder. É inerente à nossa sociedade o estabelecimento dessas relações em que interesses dos mais diversos entram em disputa tentando afirmar ou reafirmar um modelo de sociedade que entende ser o ideal. Como objeto dessas disputas estão os princípios, as teorias e as práticas que regem a educação nacional e, mais especificamente, o currículo escolar.

No seio da escola espaços, ideias e ações são cotidianamente almejados, disputados e conquistados por forças que dominam esses espaços e, mesmo que às vezes não se deem conta, os sujeitos que neles convivem são por elas arrastados. Em escala macro, uma política de ensino governamental pode traduzir uma linha ideológica engendrada pelo interesse de um mandante, de um governo ou de uma nação. Numa escala ligeiramente menor, uma instituição de ensino pode transformar o currículo numa ação que represente os interesses de uma comunidade, de uma gestão ou de um diretor. Já numa microescala, uma sala de aula pode ser o espaço onde um educador pode optar pela mera transmissão de conteúdos/conhecimentos, focando nas metodologias, organização e objetivos ou conduzir os educandos à reflexão sobre as relações sociais, a cultura, incentivando a resistência e emancipação dos sujeitos. A opção

² Para melhor estudo deste tema, ver “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva.

por uma ou outra forma de ação define que tipo de currículo é realmente utilizado em qualquer uma das escalas.

Na acepção tradicional de currículo, a ênfase está no ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 2015, p. 17). No entanto, continua o autor,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Partindo desses pressupostos, traz-se abaixo o conceito de currículo que melhor pode representar as suas dimensões. Santomé enfatiza que o currículo ressalta a importância da criticidade que deve estar contida no currículo e na atuação da instituição escolar. Para ele, o currículo é

[...] um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão solidários, responsáveis e democráticos. [...] A instituição educacional precisa proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produto do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Assumido como uma dimensão de planejamento, socialização, reflexão, criticidade, análise e transformação da realidade, de acordo com Santomé (1998), uma vez que é um instrumento em que essencialmente estão presentes as relações de poder segundo Silva, o currículo deve ser uma construção coletiva e democraticamente desenvolvido nas instituições escolares em prol da formação de cidadãos que possam construir uma sociedade mais democrática e mais justa.

2.2 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO OCULTO: OS VÁRIOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A prática escolar é caracterizada pelo seu dinamismo – muito embora alguns educadores, no ato de planejar, atuar e avaliar, insistam em não reconhecê-lo. Em cada instituição escolar existe um currículo estabelecido pelo seu sistema de ensino correspondente; um outro, que é trabalhado efetivamente em sala de aula e um terceiro, que diz respeito às aprendizagens obtidas pelos educandos a partir de suas experiências e de todas as interações que eles fazem no meio escolar e social.

Compreender os conceitos a seguir expostos faz-se necessário uma vez que o presente trabalho trará como análise o confronto das concepções de avaliação da aprendizagem que o educador traz consigo e a sua prática em sala de aula com aquilo que efetivamente está previsto como política de avaliação no âmbito da instituição.

2.2.1 O currículo escolar formal ou prescrito

O currículo formal é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino a que se vincula a unidade escolar. Baseia-se nas diretrizes curriculares, determina as disciplinas, os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados nacional, regional ou localmente. É marcado por uma certa rigidez e pode demonstrar a identidade da unidade escolar em que é adotado.

A Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) atua como ato normatizador de um currículo formal no Brasil. O seu art. 26 dispõe:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O currículo formal oferece um eixo, um caminho a ser seguido pelo educador, a partir do qual ele, o educador, partindo de suas experiências, elabora o plano de ensino que efetivamente vai para a sala de aula. Vê-se, aqui, uma primeira característica do currículo formal: a sua incompletude, pois carece da atuação efetiva do educador para a sua realização.

Uma segunda característica do currículo formal é o próprio formalismo pelo qual ele é marcado, que se individualiza por sua imposição institucional, normativa ou legal até a

obrigatoriedade de sua execução pela ação docente, em sala de aula. Em terceiro, também carrega como marca a rigidez com que é prescrito, não podendo ser alterado por aqueles que o executam, pois é aplicado indistinta e concomitantemente para vários sujeitos, em vários espaços educativos.

2.2.2 O currículo escolar real, vivido ou em ação

Diferentemente do currículo formal, o currículo real se desenvolve dentro da sala de aula e a partir da atuação do educador em conjunto com os educandos, isto é, desenvolve-se na rotina da aula e na interação educador-educando. A efetivação do currículo real pode partir do que se tem prescrito no currículo formal ou das alterações feitas nele pelo educador. Apesar disso, o currículo real não depende única e exclusivamente da ação docente pois há que se considerar sempre o caráter dinâmico e o desenrolar de uma atividade em sala de aula. Assim, o currículo real é aquele resultante da interação entre todos os sujeitos dentro da sala de aula e destes com os conhecimentos nela produzidos.

É a partir daí que, também, se distingue o currículo real do currículo formal. Há uma certa flexibilidade e vividez no currículo real que não são encontradas no currículo formal, conforme já mencionado. O currículo formal, por ser prescrito, carece da ciência da aceitação ou negação que só pode ser obtida com a interação educador-educando em sala de aula. A aceitação ou a negação de uma determinada prática educativa se dá, de imediato, durante o desenvolvimento do currículo real.

Na prática docente, pode haver um deslocamento do conteúdo, método, objetivos para o efetivo fazer docente, para o processo, para a rotina da sala de aula. Esse fenômeno, segundo ensina Moreira, também marca uma distinção entre o currículo formal e o real:

Pode-se observar a emergência de nova polarização no campo, de novas ênfases que se deslocam, ora para as prescrições (de conteúdos ou de atividades), isto é, para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva. Chega-se assim à distinção entre o que se convencionou chamar de *currículo formal* e de *currículo real* ou *currículo em ação* [itálicos no original] (MOREIRA, 2012, p. 13).

Assim é que se pode afirmar que, a ação docente em sala, por meio da interação com os educandos, pode reafirmar o que o currículo formal propõe, legitimando-o, negá-lo ou alterá-lo de acordo com a postura política, ética, cultural e profissional do educador e com as experiências de aprendizagem e bagagem cultural que os educandos trazem consigo para o âmbito da escola. O encontro daquilo que o educador traz consigo com o que os educandos levam para a sala de aula, mediado pelo próprio currículo formal, produz e desenvolve o currículo real nas escolas.

2.2.3 O currículo escolar oculto

O currículo oculto pode definir um conjunto de saberes e aprendizagens discentes que fogem às determinações prescritas formalmente ou vividas a partir da prática docente. É aquilo que os educandos experimentam diariamente para além dos conteúdos, objetivos e métodos definidos institucionalmente pela escola.

No dia-a-dia das escolas, os educandos são expostos a uma série indefinida de situações, de relações, práticas que os influenciam e, embora negligenciados pela escola, são determinantes para as suas aprendizagens. Também fora da escola, as experiências no meio social contribuem para o acúmulo de aprendizagens e se inter-relacionam com os saberes produzidos no meio escolar.

Libâneo, ao discorrer sobre o currículo oculto, ressalta a importância da troca das experiências trazidas pelas pessoas para o seio da escola:

Representado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciado na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas em escola e na sala de aula (LIBÂNEO, 2007, p. 172).

O currículo oculto, assim, se faz na aprendizagem daquilo que não é dito ou, mais uma vez, não está escrito explicitamente no currículo formal e tampouco na dinâmica do currículo real. Embora não fique claro na normalização institucional ou não esteja programado no plano de ensino, na prática o currículo oculto existe nas práticas cotidianas dos professores. Sobre o assunto, Apple (1992, p. 127) ensina que currículo oculto é composto de “normas e

valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”.

2.3 ESCOLA UNITÁRIA E CURRÍCULO INTEGRADO

Toda aprendizagem é precedida de conhecimentos anteriormente produzidos, constrói voluntária ou involuntariamente novos conhecimentos e produz também aprendizagens para além daquilo que foi prescrito institucionalmente ou vivido em sala de aula. Assim, é possível dizer que não há prática educativa que se queira isolada ou que não produza aprendizagens ou conhecimentos que extrapolam os limites do que institucionalmente foi prescrito. Também todo conteúdo ou aprendizagem se relaciona, direta ou indiretamente, com outros conteúdos e outras aprendizagens, numa rede infinita de saberes interligados e acumulados historicamente.

Além das interligações entre saberes, conhecimentos, a escola deve propiciar uma formação que esteja vinculada à vida em todas as suas dimensões, é dizer, que as aprendizagens construídas intramuros estejam diretamente ligadas à cultura, à arte, às ciências etc. Também é preciso pensar numa escola que supere a velha dualidade: formação propedêutica, de um lado, e formação profissional, de outro. Encontrar esses elos é tarefa – embora por demais desafiadora – necessária à prática docente de hoje.

Ao tratar da educação profissional, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, introduziu profundas alterações nos dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Destaca-se, aqui, a revogação, pela Lei nº 11.741/08, dos parágrafos 2º e 4º do art. 36 da LDB que, respectivamente, dispunham que o “ensino médio, atendida a formação geral do educando, *poderá* prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e que “a preparação geral para o trabalho e, *facultativamente*, a habilitação profissional, *poderão* ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições

especializadas em educação profissional” (grifos do autor). Os referidos dispositivos eram uma forma de consagração formal e moderna do dualismo historicamente presente na educação nacional uma vez que, neles, a preparação para o trabalho e a habilitação profissional aliadas à preparação geral constituía aos sistemas de ensino apenas uma faculdade.

No entanto, a mesma Lei nº 11.741/2008 reproduziu o teor do parágrafo 2º do art. 36 no *caput* do art. 36-A e, da mesma forma, transportou o texto do parágrafo 4º do art. 36 para o parágrafo único do art. 36-A, mantendo a formação para o trabalho e a habilitação profissional apartada da formação geral. O que, numa leitura vertical do texto da LDB, poderia parecer um avanço na superação do dualismo nas escolas, reaparece mais adiante como sedimentação da dificuldade de adoção de uma escola unitária. Mesmo o fato de a Lei ter previsto, mais adiante, que a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B, *será* desenvolvida de forma integrada (Art. 36-C, inc. I), não afasta o caráter dual contido na formação prevista na atual LDB (grifos do autor).

No entanto, mesmo compreendendo as contradições e a complexidade do tema, não se pode permitir cair nas armadilhas contidas no texto da Lei nº 11.741/2008. É preciso ressaltar, considerando ainda uma leitura vertical do texto, que, mais adiante, o art. 39 da LDB prevê que a educação profissional e tecnológica *integra-se* aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e, no artigo seguinte, também inserido pela referida lei de 2008, prevê que a educação profissional *será* desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Os dois artigos aqui mencionados, se analisados em conjunto com o todo da LDB, podem abrir as portas para a se ir além da formação escolar dual (grifos do autor).

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre formação teórica e formação a partir da prática contextualizada pelo trabalho, e entre formação humana e formação profissional são marcas cruéis de uma escola dual, com a qual é necessário romper, em busca de uma escola unitária. Antonio Gramsci argumenta que o

[...] advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI 1982, p. 125).

A adoção da proposta de uma escola unitária, e mais ampla e conseqüentemente de uma sociedade mais justa, em que não há, nas políticas educacionais, uma separação entre a educação fornecida nas escolas públicas aos filhos dos trabalhadores e aquela oferecida aos filhos dos ricos, pode proporcionar uma formação mais humana e romper com os privilégios dos quais sempre gozaram as classes materialmente mais favorecidas, pois, conforme assevera Nóvoa:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Essa visão de escola como um “centro de acolhimento social” ressalta o caráter assistencialista com o qual a educação destinada aos pobres tem sido vista em toda a história. Uma forma de prover, minimamente, os desafortunados de uma formação profissional que o permitisse, também minimamente, conseguir os meios materiais necessários a sua existência por meio do trabalho. Pensar dessa forma torna mais cruel ainda a condição escolar daqueles materialmente desfavorecidos, é uma maneira de naturalizar uma segregação social e reproduzir o que de mais desumano propõe a sociedade moderna capitalista. A formação que se destina aos jovens, sejam eles oriundos de qualquer contexto social, deve primar pelo desenvolvimento da criticidade, do pensar autonomamente e desenvolver as condições de intervir objetivamente na sociedade em que se inserem e elabora sua própria concepção de mundo, de acordo com o que ensina Gramsci:

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1986, p. 12).

A formação escolar que se pretende deve primar pela construção de saberes, por uma formação intelectual e crítica de forma a desenvolver no educando a autonomia necessária para o seu intervir crítica e conscientemente no mundo que o circunda. Os meros conhecimentos produzidos rotineira e mecanicamente a partir dos conteúdos trabalhados em sala não são suficientes para a formação humana e integral que a escola unitária propõe. É preciso mais! É preciso promover os meios necessários para desenvolver no educando capacidades de gestão

do próprio aprendizado e conhecimento, tornando-o, efetivamente, sujeito do seu próprio aprendizado, pois, a

[...] escola unitária ou deformação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Mais adiante, continua o autor:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). (*id.*, 1982, p 124).

Unidade teoria e prática, formação geral e formação profissional, escola e comunidade, ensino e aprendizagem, educando e educador, são variáveis indissolúveis dentro de uma proposta de escola não dual. É aqui que se insere a discussão do currículo integrado, com a formação profissional de nível médio integrado ao técnico. Tal nível/modalidade de ensino, cuja forma de ser efetivada é aquela prevista nos artigos 39 e 40 da LDB, tem por finalidade "disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura" (KUENZER, 2002, p. 43-44). O currículo integrado é condição necessária para a concretização de uma escola unitária, para propiciar uma formação humana e completa dos educandos, consoante defende Ciavatta (2005, p. 85):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Compreender a complexidade e as contradições das relações sociais pressupõe o desenvolvimento do senso crítico e a consciência dos educandos como sujeitos capazes de intervir ativamente na sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, o currículo escolar deve fornecer o arcabouço teórico – conhecimentos da sociedade, da cultura, da filosofia, da ciência, da tecnologia etc. - aliado ao desenvolvimento do processo de formação profissional – desenvolvimento das aptidões necessárias ao desempenho consciente de um trabalho – de forma interdisciplinar. O conhecimento, as aprendizagens e os conteúdos não podem ser tomados de forma estanque, isolados e suficientes em si mesmo sob o risco de se promover uma

especialização desvinculada do mundo e, por isso mesmo, inócua. Hilton Japiassu, ao tratar da interdisciplinaridade, afirma que ela assim se insurge:

- a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setORIZADA e subsetORIZADA, e a sociedade em uma realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. [...];
- c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas (JAPIASSU, 1976, p. 43).

A fragmentação do conhecimento, a separação entre instituição de ensino e sociedade e o comodismo com as situações impostas, bases de uma formação disciplinar, em blocos, podem ser combatidos mediante a integração das diferentes áreas do saber e a integração entre a escola, a sociedade e o mundo do trabalho.

Ao discorrer sobre a formação integrada, Ciavatta (2005, p. 07-10), trata como núcleo básico do currículo integrado o trabalho, a ciência e a cultura, contrapondo-se às práticas mecanicistas de formação e treinamento e defendendo uma formação humana plena. Assim, é preciso compreender que o conhecimento é, por natureza, indissociável, e, se assim tratado, permite melhores resultados das aprendizagens propostas em sala de aula. A escola, por sua vez, não pode promover o desenvolvimento dos seus programas de ensino sem ter como referência o que acontece para além de seus muros, sem conhecer a sociedade do seu entorno. Pensar numa escola unitária e numa formação a partir de um currículo integrado é pensar numa sociedade com mais conhecimento, mais crítica e mais produtiva.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS, SUJEITOS E SABERES NECESSÁRIOS

O início da década de 1990, marcado pelo advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e especialmente as duas primeiras décadas deste século, em que se destaca a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/2008, constituem marcos atuais importantes para a educação profissional e tecnológica.

A partir de então, a educação profissional é discutida sob novas abordagens conceituais, em especial sob o aspecto da superação da escola dual, como mencionado anteriormente. Novos conceitos, novas práticas, novos sujeitos, novos saberes e novas necessidades de formação profissional docente são exigidos para se dar conta dessa fase da educação profissional brasileira.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ALGUNS MARCOS LEGAIS E CONCEITUAIS

Antes de se abordar o tema da avaliação da aprendizagem, faz-se necessária uma recuperação breve dos aspectos normativos e conceituais sobre a educação profissional e tecnológica - EPT, a fim de se compreender as peculiaridades a ela inerentes, já que é a partir desta modalidade de educação que se pretende analisar as práticas avaliativas no Câmpus Industrial de Marabá.

Em virtude das profundas transformações pelas quais passa a sociedade moderna, principalmente no que tange às mudanças ocorridas diuturnamente no mundo do trabalho, em função da revolução tecnológica e da reestruturação produtiva do capital, a educação também vem se transformando, apreendendo e buscando dar respostas às novas exigências sociais. Neste aspecto cabe trazer o ensinamento de Paulo Freire, para quem a “transformação da educação

não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (*apud* GADOTTI, 1991, p, 84).

Como caminho de transformação social, a educação emancipadora possibilita a humanização do homem, permitindo-o perceber sua vocação enquanto ser que se inquieta diante da realidade circundante ao invés de adaptar-se a ela:

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1969, p. 128).

Em especial no que se refere à educação profissional e tecnológica, é necessário evidenciar alguns apontamentos históricos e legais que nos possibilitam melhor compreendê-la, considerando as especificidades a ela inerentes. Um dos principais marcos da educação profissional no Brasil diz respeito à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices durante o governo de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566/1.909. A criação dessas escolas teve como finalidade prover os desfavorecidos da fortuna, conforme se lê a seguir:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existência;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; [...] (BRASIL, 1909).

Tal concepção traz consigo o papel perverso para o qual a educação, em geral, tem servido ao longo dos tempos, assim como mostra o tratamento dispensado aos filhos das classes populares. É perverso porque imbuído da pretensão de exercer o controle de uma determinada parcela da sociedade sobre uma outra.

Neste sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação (MEC, 2010, p. 10).

Para além da apropriação de conceitos, da retenção de informações sobre o conhecimento formal acumulado científica e historicamente pela sociedade ou da aquisição de

determinada competência para o trabalho, a educação desempenha um papel muito importante na formação do cidadão, possibilitando a este se aperceber dentro da sua realidade e, a partir da reflexão crítica, poder agir para transformá-la:

Neste sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de “estar em situação”, ao debruçar-se reflexivamente sobre a “situacionalidade”, conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções (FREIRE, 1969, p. 127).

Não basta apenas propiciar o desenvolvimento de determinadas habilidades práticas e/ou cognitivas, é preciso que a educação proporcione ao sujeito aprendente a capacidade de interagir com o mundo que o cerca, de refletir de forma crítica sobre as condições que possui e aquelas que precisa buscar desenvolver para intervir sobre sua realidade concreta. A educação profissional também deve partir dessas premissas. A concepção de uma educação profissional voltada simplesmente para “formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício”³ precisa ser urgentemente superada. Logo,

O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (MEC, 2010, p. 06).

No Brasil, apesar de mais de um século de existência das primeiras experiências da EPT, sua concepção atual é oriunda das discussões ocorridas apenas no final do século passado. Como marco legal, a educação profissional e tecnológica - EPT, disciplinada no Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394/1996-LDB passou a integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação bem como devendo integrar-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, passando abranger os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, conforme prevê o seu art. 39 e a partir das alterações promovidas com o advento da Lei nº 11.741/2008.

Com o advento da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e

³ Art. 2º do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Tecnologia, a EPT passou a ser pensada e gerida tomando-se como base a construção de uma rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica, visando a atender um maior número de estudantes, bem como promover uma maior abrangência do território nacional. Uma das finalidades dos Institutos Federais, de acordo com o art. 6º, inc. I, é “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”. Mais adiante, o art. 7º, inc. I, traz como objetivo dos Institutos Federais, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

A partir desses marcos legais, infere-se que a EPT tem por objetivo se desenvolver levando em conta não somente as dimensões - e de forma atrelada - do mundo do trabalho, mas também da ciência e da tecnologia. Tal modalidade de educação, por essa especificidade, difere-se do ensino regular normalmente ofertado pelo sistema de ensino nacional. As dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia inerentes à EPT determinam e vinculam as ações e políticas de ensino a serem trabalhadas em cada nível que ela integra. Assim, surge, com a LDB, a educação profissional e tecnológica como convergência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, consagrados na Constituição Federal de 1988.

Em contraposição à concepção expressa no Decreto nº 7.566/1909, que propunha uma educação que visava a habilitar técnica e intelectualmente os trabalhadores desfavorecidos para vencer as dificuldades da existência, hoje a educação profissional carrega consigo uma outra perspectiva de formação. A educação profissional e tecnológica tem por objetivo a formação omnilateral, segundo a concepção de politecnia defendida por Saviani, que adota a acepção semântica do termo e não a etimológica, em contraposição à noção de “tecnologia”, conforme ele explica:

Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2007, p. 163).

Neste aspecto, corroborando o entendimento acima, é preciso demarcar essa visão de educação que ultrapassa a perspectiva de formação aligeirada e superficial imposta por

aqueles que detêm o capital e os meios de produção para proporcionar uma educação que possibilite a formação integral e emancipadora do ser humano, como pretende o ensino politécnico. Partindo dessa concepção, conclui Saviani (2007, p. 61):

Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

É justamente aqui que reside a característica central dessa modalidade de educação que aqui se defende: a superação da formação instrumental para atendimento dos conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho e que, ao mesmo tempo, possibilite aos que vivem do trabalho uma formação integral, omnilateral para o mundo do trabalho. Nos tempos atuais, em que se exige formação crítica e política do sujeito, não se pode admitir uma educação instrumental e resumida ao adestramento para o desempenho de determinadas atividades profissionais, sob o risco de se comprometer todo o processo educativo envolvido.

A discussão da avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado passa necessariamente pela reflexão da concepção teórica contida nessa forma de educação, que prevê a articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio. Ciavatta (2012, p. 84) assinala que nesse modelo de formação,

[...] a educação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação da educação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Essa perspectiva de formação coloca o trabalho como princípio educativo, ou seja, busca uma educação que possibilite a superação da dicotomia entre o trabalho manual e intelectual. Ela pressupõe também o acesso a conhecimentos complexos que possibilitem ao trabalhador a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo e que, ao mesmo tempo contribua para a autonomia dos sujeitos no seu processo de produção da vida material, assim como na sua participação na sociedade como cidadãos. Nessa perspectiva, a formação integrada, politécnica, e a educação tecnológica

[...] buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores,

fontes de riqueza. Mas também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade (CIAVATTA, 2012, p. 85).

É relevante considerar que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional pressupõe a criação de condições efetivas e concretas que possibilitem o planejamento e o desenvolvimento de atividades teórico-práticas que façam sentido, tanto para a formação básica quanto para a formação para o trabalho. Isso significa, na prática, que todos os sujeitos envolvidos nesse modelo de educação devem pensar e desenvolver um currículo que, em primeiro lugar, supere a tradicional separação entre conhecimentos de formação geral e técnica, de organização compartimentada da formação entre áreas técnicas e áreas do núcleo comum do ensino médio. Em segundo lugar, que busquem estabelecer e potencializar estratégias de articulação teórico-prática, sem distinção entre as áreas do conhecimento.

Esse movimento coletivo de construção e desenvolvimento de um currículo que seja de fato integrado exige que os diferentes sujeitos envolvidos no processo (estudantes, com suas famílias e profissionais da educação) discutam e promovam a articulação entre formação geral para o ensino médio e a educação profissional. Nesse sentido, a construção de espaços coletivos de constituição de currículo integrado passa necessariamente pela formação de professores em educação profissional e tecnológica integrada, que sejam capazes de estimular o desenvolvimento de processos educativos criativos e abertos à multiplicidade de metodologias de ensino-aprendizagem e formas de avaliação que traduzam a perspectiva de educação integrada. O desenvolvimento do currículo integrado tem por finalidade “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos” (RAMOS, 2012, p. 107).

A concepção de currículo integrado, que visa a formação omnilateral do ser humano e a formação para o mundo do trabalho, traz enormes e complexos desafios para a sua organização e o seu funcionamento, pois parte do trabalho como princípio educativo, requer uma pedagogia de construção conjunta/coletiva de conhecimentos gerais e técnicos/tecnológicos, bem como de metodologias de ensino/aprendizagem que permitam práticas multi/inter/transdisciplinares.

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos

pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2012, p. 117).

Nesse sentido, o currículo só é integrado de fato quando ele possibilitar o desenvolvimento de condições efetivas para que o processo ensino-aprendizagem seja capaz de permitir aos sujeitos envolvidos a compreensão da realidade estudada a partir da sua totalidade histórica, concreta e dialética. Os conhecimentos construídos nesse processo devem transcender as fronteiras e os territórios das disciplinas, a partir de metodologias que traduzam o desenvolvimento de uma “pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos” (RAMOS, 2012, p. 110).

Feitas essas considerações, passa-se a discorrer sobre os pressupostos teóricos que devem orientar as práticas de avaliação da aprendizagem voltadas à educação profissional e tecnológica.

3.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EPT: MÚLTIPLOS SUJEITOS E MÚLTIPLAS PRÁTICAS

A avaliação da aprendizagem como atividade pedagógica necessária à ação educativa, engloba múltiplos sujeitos e diversos processos que, por isso mesmo, a tornam tão importante e merecedora de atenção por parte de toda a comunidade escolar. Encarada como parte integrante do processo de construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem possibilita a reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e pode se apresentar como facilitadora da tomada de novas posições na condução da política de ensino da instituição escolar, contribuindo efetivamente para a sua melhoria.

Assim, entende-se que a avaliação da aprendizagem não deve ser considerada como um mero instrumento com um fim em si mesma, mas sobretudo como parte integrante do processo de construção do conhecimento, independente da modalidade ou do nível de ensino em que se atua ou que se analisa. No que tange às dimensões e as práticas educativas em avaliação da aprendizagem desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica, é fundamental que se conheça o perfil dos professores que atuam nessa modalidade de educação.

O perfil docente observado nas instituições de ensino brasileiras que trabalham com EPT é um dos mais diversos. Profissionais com muitos anos de trabalho dividem experiências com recém-formados; doutores e mestres atuam juntos a especialistas e graduados; tecnólogos, bacharéis e licenciados ministram as mais diferentes disciplinas. São professores da carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT que podem atuar em diferentes níveis e modalidades de educação, resultando tudo isso, nas mais diferentes práticas docentes e, por conseguinte, desenvolvendo diferentes concepções de práticas de avaliação da aprendizagem.

Também é diverso o perfil do corpo discente que ingressa na EPT. Estudantes vindos das periferias somam-se aos jovens dos médios e grandes centros urbanos; egressos de escolas públicas dividem sala com aqueles oriundos de escolas particulares; adolescentes convivem com adultos, sem falar nas diferenças de níveis de aprendizado e de acúmulo teórico e de conhecimentos em que cada um deles se encontra.

Considerando essa grande heterogeneidade na constituição do corpo docente e na formação do corpo discente existentes na educação profissional é possível constatar que existem várias concepções e práticas sobre avaliação da aprendizagem. No que tange ao corpo docente, tais aspectos devem ser ressaltados porque, a partir deles, traça-se um perfil comparando os resultados da atuação docente de cada grupo.

Em quase toda a literatura, percebe-se, não com demérito, que o tema da avaliação da aprendizagem é tratado de forma generalista, com abordagens aplicadas indistintamente a todos os níveis e modalidades de educação, independente dos perfis dos sujeitos que as compõem. No entanto, deve-se permitir uma reflexão que leve em consideração as especificidades da educação profissional e tecnológica, pois é sabido que essa modalidade, em muito, se difere da educação infantil, do ensino médio regular, bem como da educação superior.

De uma forma ou de outra, e às vezes como uso e referência à experiência vivida como aluno, o educador adota como regra a avaliação escrita em detrimento de qualquer outra forma ou instrumento de avaliação talvez apenas para cumprir com a existência material de um instrumento de avaliação e atender à burocracia da instituição de ensino. Neste caso, optar por uma avaliação escrita, utilizada para fins de registro e classificação dos estudantes, pode evidenciar a falta de domínio dos processos e conceitos que envolvem a avaliação da aprendizagem por parte do educador além de deixar perder toda a riqueza que é uma experiência de aprendizagem realizada através de outras práticas avaliativas.

3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EPT: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

Em termos gerais, a avaliação da aprendizagem deve compreender, de forma ampla, os momentos de ação-reflexão-ação docente sobre a própria prática educativa e não apenas restringir-se à mensuração dos resultados obtidos pelos educandos em determinado período letivo. Articulada de forma consciente e planejada, a avaliação pode propiciar ao educando se aperceber como produtor ativo do conhecimento dentro e durante todo o processo educativo. É nessa dinâmica reflexiva que se pode buscar – e mesmo atribuir – o significado da avaliação da aprendizagem.

Conceitualmente, pode-se entender a avaliação da aprendizagem como um processo no qual devem estar envolvidos todos aqueles que se inserem em determinada instituição ou grupo de sujeitos que propõem e aqueles para quem é proposta alguma atividade ou conteúdo a partir do qual se pretende obter conhecimento. Dessa forma, deve-se ter em conta as especificidades da educação profissional tecnológica. Isso porque em cada currículo há uma política específica de orientação e prática avaliativas. Nesse sentido, Depresbiteris (*in*: SOUSA, 1994, p. 61) faz uma diferenciação entre o tratamento da avaliação no currículo tecnológico e no humanístico. Para ela, no “currículo tecnológico, a avaliação apoia-se no desempenho do aluno, definido pela contagem de pontos em testes padronizados, ou então em testes específicos para os objetivos”.

Por outro lado, continua a autora,

A avaliação no currículo humanístico enfatiza o processo e não produto. As avaliações são feitas através de pinturas, poemas, dramatizações, enfim, diversos tipos de expressão. A avaliação é feita a fim de que se perceba se as atividades estão ajudando os alunos a tornar-se seres humanos mais abertos e independentes (DEPRESBITERIS, *in* SOUSA, 1994, p. 61).

Tal diferença de tratamento pode ser justificada a partir do significado que cada currículo atribui à prática avaliativa. Se o currículo se apoia numa concepção de avaliação emancipatória, libertadora, as práticas daí decorrentes terão um caráter mais democrático, aberto e processual. Por outro lado, se o currículo entende a avaliação da aprendizagem como

um caráter finalístico, que se encerra em si mesma, os resultados serão a materialização de uma atividade cumpridora da burocracia institucionalmente imposta, servindo apenas ao lançamento de notas e/ou conceitos ao término de determinado período letivo.

Ao tratar do significado da avaliação da aprendizagem e sobre o dinamismo que a cerca, Jussara Hoffmann assim afirma:

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa, é necessário revitalizá-la no dinamismo que encerra de ação-reflexão-ação no dia a dia das salas de aula. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação – uma ação de observação e reflexão permanentes no sentido de descobrir como favorecer e ampliar as possibilidades de cada aluno avançar na construção do conhecimento. O que significa o professor manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos para agir no sentido de oportunizar-lhes desafios significativos de aprendizagem (HOFFMANN, 2014, p. 46).

Neste sentido, isto é, de pensar a ação avaliativa como parte integrante da educação, tem-se que a avaliação não deve ser tomada ou pensada como uma atividade apartada das demais dimensões e das atividades escolares, não podendo, também e portanto, ser adotada como um fim em si mesma, antes, porém, como instrumento necessário à reflexão sobre a ação executada e à consequente e posterior tomada de decisão. Todas as ações educativas se entrelaçam, numa relação de interdependência que desautoriza quaisquer uma delas ser considerada isoladamente.

Considerada como um fim em si mesma, a avaliação da aprendizagem cumpre meramente um papel burocrático de lançamento e registro de notas e/ou conceitos, conforme exigido pelo sistema de ensino a que se vincula a instituição escolar. No entanto,

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2011, p. 45).

Como se percebe, a avaliação da aprendizagem está inserida num todo maior e complexo que, a partir dela, procura dar significado e subsidiar toda ação educativa desenvolvida em sala de aula, seja no sentido de compreender as dificuldades de aprendizagem discentes, seja no sentido de refletir e posteriormente reorientar a própria prática docente ou mesmo a institucional. Como instrumento processual, que considera todo o desenrolar da ação educativa, a avaliação reveste-se de ato político na medida em que possibilita a reflexão dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, isso porque, repise-se,

A avaliação não é um fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina. Com isto não afirmamos que a avaliação expressaria, em si, alguma tendência à neutralidade, como se existisse neutralidade científica. Ao contrário, queremos acentuar que avaliação é intrinsecamente fenômeno político, ainda que, para ser adequadamente político, precise da instrumentação conveniente por parte do conhecimento. O apelo ao conhecimento questionador não a torna asséptica. Na verdade, a torna tanto mais política (DEMO, 2005, p. 33).

Neste sentido, compreende-se a avaliação da aprendizagem como um fazer essencialmente político e, por isso, impregnado de intencionalidades das mais diversas, que resultam nas mais diversas práticas, concepções e resultados da avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica.

A concepção de avaliação adotada por determinado profissional - ou institucionalmente - traz consigo interesses e objetivos que, de plano, muito conta sobre a postura docente - ou mesmo sobre a política de ensino adotada em nível macro. O que se deve ter claro, no entanto, é o papel que cada sujeito escolar desempenha assim como compreender, também, todo o entorno em que se insere a prática educativa - considerando, como antes afirmado, que em educação nada se toma de forma isolada. Professores têm suas experiências de vida e sua formação; alunos trazem consigo toda a experiência de vida anterior à escola e a escola, por sua vez, atende a um conjunto de normas legais e sociais que determinam a política de ensino - e de avaliação, mais especialmente - a ser adotada como modelo. No entanto,

Uma das reflexões que cabe ao professor aprofundar é sobre seu papel nessa política de execução da ideologia estatal. A maioria das atitudes dos professores não é analisada do ponto de vista de estar servindo a interesses particulares, e não da população. É exatamente aí que ele se torna um dos instrumentos ideológicos da educação a serviço do Estado.

É dessa forma que a avaliação presta desserviços e provoca inadequações, na medida em que se pensa em uma escola para as classes populares. Da forma como é praticada, classificando com base no desempenho individual, a avaliação dissimula a seletividade escolar como prática do sistema político social. Usando a reprodução como elemento fundamental, visa a preparar o aluno para a sociedade como ela é, sem vistas à crítica e à transformação, desenvolvendo a aceitação pelas coisas existentes como acabadas e não passíveis de mudança. A fragmentação do conhecimento é, por si só, responsável pela concepção de avaliação de forma isolada e se perpetua por meio dessa prática (RAPHAEL, 1998, p. 157-158).

Por esse prisma, ao fazer docente confere-se importância tamanha que os seus resultados podem apontar para a sacralização de políticas que não atendem ao princípio de uma educação emancipatória, contribuindo, por outro lado, para a manutenção do *status quo* caracterizado pelo comodismo e pela acriticidade tão combatidos nos meios educacionais. Como sujeito do processo, o professor pode - e deve - agir contínua e incansavelmente para evitar essa forma de reprodução social, baseada na "aceitação" e na crença na impossibilidade

da mudança. Para tanto, faz-se necessária uma formação permanente que leve em consideração e valorize a pesquisa, o estudo, o planejamento e a reflexão sobre a própria prática docente como forma de compreender que instrumentos e meios são melhor indicados para a construção de uma sociedade mais inquieta, curiosa e inconformada. Sobre o aspecto político intrínseco à avaliação, vale ressaltar ainda:

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um *processo técnico*. Ela é também uma *questão política*. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de *avaliação emancipadora* e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de “concepção dialética de avaliação” (GADOTTI. Prefácio in DEMO, 2010, p. ix).

No que tange à postura do professor frente à tarefa de avaliar exigida pela escola, percebe-se novamente a tentativa equivocada de se isolar esse momento, afastando-o da própria educação, configurando aquilo que Hoffman chama de dicotomia entre educação e avaliação (2014, p. 21). Tratando especificamente de professores da Educação Infantil e de anos iniciais, a referida autora assim analisa:

Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em gabinetes de supervisão e orientação). Esse professor não compreende, e como toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se faz presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (HOFFMANN, p. 21-22).

E segue ainda:

A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia. São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização (*id.*, p. 22).

Pelo exposto, é preciso enfatizar que, mesmo diante das exigências burocráticas impostas institucionalmente, cabe ao professor compreender a importância de se ter clareza dos objetivos que cercam a avaliação da aprendizagem bem como do seu caráter processual. Como mediador e facilitador dos processos de produção do conhecimento formalmente sistematizado que, por isso, participa de todo o percurso formativo de determinado grupo de alunos ou de cada um individualmente, iniciado na fase diagnóstica até chegar à fase do registro dos resultados a serem apresentados, deve o professor ter em mente que a avaliação não se restringe

tão somente ao julgamento de resultados como bem salientou Hoffmann, sob pena de se colocar em risco todo o ato educativo.

4 . CURRÍCULO INTEGRADO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO CIM/IFPA

Neste capítulo são abordadas as concepções de currículo integrado a partir dos relatos dos sujeitos que participaram da pesquisa. Os dados mostram que são várias as concepções que fazem parte do arcabouço teórico dos profissionais como, tais como: currículo integrado como integração da formação propedêutica com a formação profissional; como relação entre as disciplinas; como unidade entre teoria e prática e currículo integrado; como não fragmentação do conhecimento.

Formalmente prevista, tem-se como componente curricular obrigatório a proposta do Projeto Integrador contida nos PPCs dos cursos estudados, alternativa se dá sob a orientação de um educador e que também prevê a integração curricular, como mais adiante se expõe.

4.1 O CURRÍCULO INTEGRADO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO IFPA/CIM

O trabalho docente com o currículo integrado ainda constitui um verdadeiro desafio para as instituições escolares. Várias podem ser as causas que levam às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como, por exemplo, a falta de formação específica ou mesmo de disciplina nos cursos de licenciatura e mais especificamente a falta de disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de bacharelado – considerando o grande número de educadores bacharéis ou tecnólogos que lidam com a educação profissional e tecnológica. No caso da presente pesquisa, 45,2% dos profissionais que responderam aos questionários são oriundos de cursos de bacharelado ou tecnólogo e 54,8% são provenientes de licenciaturas.

Um dos objetivos previstos no RDPE (Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino do IFPA) é estimular o desenvolvimento de atividades interdisciplinares (art. 5º, inc. II). Levada a cabo, tal premissa pressupõe um fazer docente integrado e coletivo com vistas a promover uma maior correlação entre as diversas áreas de ensino. No âmbito do IFPA, cabe ao Núcleo Docente Estruturante-NDE, além de outras atribuições, zelar pela integração curricular

interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino (RDPE, art. 66, inc. III). As formas como essa atividade deve se desenvolver requer um trabalho pedagógico que oriente o trabalho docente permanentemente.

No entanto, processo de ensino aprendizagem dispensado pelos docentes aos cursos analisados funda-se nas concepções de currículo listadas a seguir, que variam desde a mera integração da formação propedêutica com a formação profissional até a não fragmentação do conhecimento produzido, o que, às vezes, reforçam o que disciplinam os documentos institucionais e, noutras vezes, se afastam daquilo que a instituição prevê expressamente.

4.1.1 O currículo integrado como mera integração da formação propedêutica com a formação profissional

É corrente a ideia de que os cursos de ensino médio integrado se restringem a assegurar a oferta de escolarização do último nível da educação básica – ensino médio⁴ – aliada à formação profissional – técnica. Tal concepção segue respaldada pela sua ampla utilização pelos órgãos governamentais e seus respectivos sistemas de ensino e pelas políticas públicas que assim consideram a modalidade de ensino médio integrado e denota uma confusão com o conceito de oferta articulada prevista na LDB 9394/96. Veja-se o que diz a lei:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - **articulada** com o ensino médio; (destaquei)

E,

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 1996).

⁴ Art. 24 da Lei nº 9.394/1996.

Como se vê, a educação profissional técnica de nível médio **articulada** será desenvolvida de forma **integrada**. São distintos os conceitos e quis o legislador deixar clara a diferenciação entre oferta ‘articulada’ – que se refere à oferta de educação de ensino médio juntamente com a educação profissional - e a forma ‘integrada’ com que a educação profissional deve ser desenvolvida – que quer dizer que a educação profissional técnica de nível médio deve se dar de maneira que haja

[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (GRAMSCI, 1981, p. 144).

No entanto, essa confusão conceitual se dá até mesmo nos principais referenciais teóricos sobre o tema, veja-se:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2005, p. 10).

Ressalte-se, o que se estabelece “entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica” é a forma articulada de desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio – última etapa da educação básica –, conforme art. 36-B, inci. I da LDB, e não a formação integrada, que pressupõe que a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B, seja desenvolvida de forma integrada, conforme art. 36-C, inc. I do mesmo diploma legal.

Para além das determinações conceituais, internamente, o CIM/IFPA também adotou e utiliza um conceito de integração semelhante à ideia que consta do inc. I do art. 36-B da LDB, conforme se pode verificar no Projeto Pedagógico do Curso do Ensino Médio Integrado de Informática, *in verbis*:

O termo integrado significa que o curso garante tanto a formação do Ensino Médio quanto a formação técnica profissional. Assim, ao concluir este curso, que tem duração de três anos e confere ao formando o diploma de Técnico de Nível Médio, o estudante poderá prosseguir seus estudos em curso de nível superior e poderá exercer uma atividade profissional técnica (CIM/IFPA, 2018, p. 6) .

O conceito acima entende a formação integrada como uma mera etapa da escolarização – ensino médio e educação profissional - e não como uma forma de efetivação da integração curricular. Assim entendida, é possível pensar que há duas formações distintas sendo ofertadas, embora num mesmo currículo e curso, de forma isolada. Partindo dessas noções, uma boa parte dos docentes do CIM/IFPA entende o currículo integrado como a possibilidade de oferta conhecimentos e saberes da educação básica com aqueles inerentes à formação profissional. Vejam-se algumas respostas docentes aos questionários:

- a) Entendo por currículo integrado um currículo que integre saberes da educação básica com os saberes dos cursos técnicos (PEBTT/01, 2019).⁵
- b) Um documento em que as disciplinas sejam pensadas de modo que a formação básica do aluno ocorra em conformidade com a sua formação profissional (PEBTT/02, 2019).
- c) Integração do ensino básico com o técnico (PEBTT/03, 2019).
- d) Currículo que envolve as disciplinas básicas e as disciplinas específicas da parte profissional sintonizadas de modo coerente (PEBTT/04, 2019).
- e) Envolver no currículo o mundo do trabalho, disciplinas técnicas e disciplinas da base comum (PEBTT/05, 2019).

Ou seja, nessa concepção, o que os educadores conceituam como currículo integrado refere-se estritamente à articulação da formação em educação básica com a formação profissional ou técnica. No entanto, há docentes que, mesmo apontando para a dificuldade de uma prática interdisciplinar, entendem o currículo integrado como “desafio do Ensino Profissional e Tecnológico, pois para se atingir de fato a integração curricular deveria se promover um ensino que priorizasse a interdisciplinaridade, contudo, na maioria das vezes isso não ocorre”, conforme relatou um deles.

Neste sentido a formação profissional deve superar a ideia de “colocar o aluno no mercado de trabalho”. Essa ideia da empregabilidade pode reduzir a atuação docente ao adestramento profissional em que os olhos do educador estão voltados para além dos muros da instituição e ignorando o que de fato está ocorrendo em sala, ignorar as vivências e as outras dimensões da vida de seus educandos, tornando a formação em mero treinamento. Assim considerada a formação dos educandos, menospreza-se a própria formação docente e sua

⁵ PEBTT: Professor(a) da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Em função do sigilo e do anonimato da pesquisa, às falas dos participantes foi atribuída a sigla PEBTT, seguida de um número sequencial e o ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

profissionalização, que, assim como a formação dos educandos, também é considerada mercadoria a serviço de um mercado:

Resulta politicamente inconsequente lutar pela valorização dos profissionais do conhecimento se submetemos os alunos a mercadoria e reduzimos nossos ensinamentos a treinar empregáveis. A sociedade e as políticas nos tratam com o mesmo padrão com que tratam e até tratamos os educandos. Se os mercantilizamos seremos mercantilizados nos conhecimentos que lecionamos. Nossa docência transforma-se em treinamento (ARROYO, 2013, p. 107).

Assim, também o currículo tem papel importante - não apenas na formação do educando - mas reflete também na própria atuação e profissionalização docente. O currículo deve, nesse sentido, valorizar os sujeitos – educandos e educadores – a partir de uma política intencionalmente pensada para esse fim, considerando também todo o entorno da comunidade em que se insere a instituição escolar.

Há nos relatos docentes uma preocupação fundada numa formação integral que ultrapassa a ideia de integrar ensino e trabalho ou escolarização e profissionalização, prevendo a possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, como se observa a seguir:

A proposta de currículo integrado visa atender a necessidade de integrar ensino e trabalho, na formação de pessoal de níveis médio, pelas instituições. O currículo na Educação Integral pode reorientar todo o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a vida dos estudantes e de suas comunidades para o mundo do trabalho (PEBTT/06, 2019).

É importante que as ações previstas no currículo possam levar em consideração a comunidade do entorno onde a escola está inserida, é uma forma de evitar, ao menos, a fragmentação entre o que o currículo escolar propõe como formação e as reais necessidades de formativas daqueles que dele se utilizarão.

4.1.2 O currículo integrado como relação entre as disciplinas

A segunda mais recorrente concepção docente de currículo integrado se aproxima da noção do estabelecimento de uma relação entre as disciplinas. Referida percepção remonta à visão do currículo como o conjunto de conhecimentos listados na matriz curricular de um

determinado plano de curso e se amolda à ideia de que o conhecimento se encontra fechado em blocos ou separado e organizado em caixas, sendo necessário estabelecer a devida relação entre um e outro. É nesse sentido o relato docente trazido a seguir:

Currículo integrado deve em sua plenitude quebrar as paredes fantasiosas erguidas entre as áreas da ciência e filosofia e estimular a formação de pensamento e visão integral acerca do conhecimento (PEBTT/07, 2019).

No entanto, é preciso ressaltar que tais “paredes fantasiosas”, se antes existiam, já não mais se sustentam hoje, principalmente em função da reconhecida incompletude e da interdependência que cada área do conhecimento mantém em relação às outras, o que exige um trabalho docente interdisciplinar que possa desvelar as reais conexões existentes entre elas, como bem ensina Hilton Japiassu:

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1975, p.75).

A superação das “fronteiras que haviam sido estabelecidas” entre as disciplinas implica uma tarefa de retorno às origens, a um tempo em que não havia a disciplinarização e o conhecimento trafegava livremente, alheio à noção de “caixas” e “blocos”. A associação do conceito de currículo integrado à superação da disciplinarização do conhecimento é fala recorrente entre os docentes participantes da pesquisa, embora, às vezes, com certa simplicidade com que apontam para esse caminho:

- a) É o agrupamento das disciplinas (PEBTT/08, 2019).
- b) Que tem o objetivo de promover a interdisciplinaridade mesmo que o curso seja específico a uma área de atuação (PEBTT/09, 2019).
- c) O currículo que integre conteúdos e disciplinas a partir de um planejamento prévio (PEBTT/10, 2019).
- d) Currículo que se comunica com todas as disciplinas de forma igualitária (PEBTT/11, 2019).
- e) Currículo no qual os conhecimentos se inter-relacionam em várias disciplinas (PEBTT/12, 2019).
- f) Integração entre os componentes curriculares (PEBTT/13, 2019).
- g) Seria aquele em que todos os temas(contéúdos) estariam conectados entre si, sendo abordados em disciplinas diferentes (PEBTT/14, 2019).

Há uma outra percepção de currículo integrado que reforça ainda mais a noção defendida pelos educadores de que há um isolamento do conhecimento em partes estanques. Ao dizer que “disciplinas que tem conhecimentos correlatos são ministradas integradas” (PEBTT/15, 2019) o educador entende, por outro lado, que existem disciplinas que não se comunicam entre si. Essa compreensão da incomunicabilidade de determinadas disciplinas ou

áreas do conhecimento pode constituir um obstáculo à efetiva prática docente interdisciplinar o que, em outras palavras, pode impedir uma integração do saber produzido em sala de aula.

4.1.3 O currículo integrado como unidade entre teoria e prática

Uma concepção de currículo integrado identificada nos relatos docentes expõe a necessidade de manter a indissociabilidade entre teoria e prática e demonstra a preocupação com a integração do conhecimento bem como expõe a necessidade de ressignificar o conhecimento:

Uma tentativa de diminuir a distância entre a teoria e a prática, assim como a fragmentação do conhecimento. Apesar de que, na realidade do campus Marabá Industrial esse ainda é um caminho extremamente longo para se percorrer, pois essa integração demanda uma disposição dos docentes, para estudar, mudar seu pensamento acerca do que seja o ensino, conseqüentemente, sua metodologia, seus métodos avaliativos. Integrar é alargar o olhar para compreensão das informações e utilizá-las para formular novos conhecimentos. E nem todos estão dispostos a isso (PEBTT/16, 2019).

Referida percepção encontra respaldo no Projeto de Curso de Informática:

Numa sociedade globalizada não basta o jovem “saber”, mas primordialmente “saber fazer”, haja vista que para que se alcance a formação integral, é preciso aliar conhecimentos e tecnologia. É diante disso que os maiores desafios da Educação Profissional, talvez, seja ligar o conhecimento epistemológico a uma prática que possibilite a formação, o invento e a criação para que os discentes possam vivenciar a práxis social (IFPA, 2018, p. 8, grifos do autor).

Para essa percepção, há uma separação entre um ensino disponibilizado por meio de uma abordagem epistemológica, científica – teórica - e um ensino com uma abordagem que permite a experimentação, aplicação, reprodução do conhecimento e sua materialização em meio real ou simulado, o que pode ser superado com o encontro entre essas duas abordagens. Uma dificuldade no ensino profissional é promover essa abordagem que mantenha, de fato, a unidade entre teoria e prática na produção do conhecimento. Para tanto, é preciso compreender que teoria e prática mantêm uma relação de unidade na diversidade, formam uma relação intrínseca, sendo o âmbito da primeira o da possibilidade e o da segunda o da efetividade (SANTOS, 2010, p. 5).

Essa concepção de unidade entre teoria e prática tende a superar o dualismo existente entre essas duas abordagens docentes pois entende que há uma relação de interdependência de uma para com a outra, cuja importância se releva mais ainda quando se fala em educação profissional e tecnológica, em que as dimensões humana, social, cultural e científica andam *pari passu* com a formação profissional.

4.1.4 O currículo integrado como necessidade de uma formação integral

Embora com menor frequência, os educadores relatam uma relação entre as disciplinas em prol de uma formação integral do educando, atrelada aos objetivos da instituição. Nessa perspectiva, sobressai uma intencionalidade no sentido de propiciar uma formação que englobe todas as dimensões do ser humano:

No currículo integrado, as "partes" ou disciplinas que compõem o currículo oficial dialogam entre si e trabalham em conjunto em favor da formação integral que a instituição visa oferecer ao final dos cursos (PEBTT/17, 2019).

Tal concepção docente se coaduna com a previsão contida no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no §7º do seu art. 35-A, dispõe:

Art. 35-A...

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1993)

Assumido como um instrumento em favor da formação integral, o currículo integrado em educação profissional e tecnológica pode se distanciar da visão de currículo como a lista de conteúdos alocados numa grade curricular ou como a mera articulação entre as diversas disciplinas e passar a um organismo vivo e vivido em sala de aula. A favor dessa formação integral de que tratam os educadores trabalha o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos educandos, em suas dimensões intelectual, com o domínio da ciência e do conhecimento historicamente acumulado; social, por meio da convivência entre os sujeitos da escola e do seu entorno, no ambiente familiar e na sociedade em geral, reconhecendo e compreendendo o funcionamento das nossas instituições para nelas poder intervir; afetiva,

promovendo o respeito à diversidade, a compreensão e domínio das emoções; biológica e física, aprendendo as noções de saúde, compreendendo a vida e o próprio corpo, por exemplo.

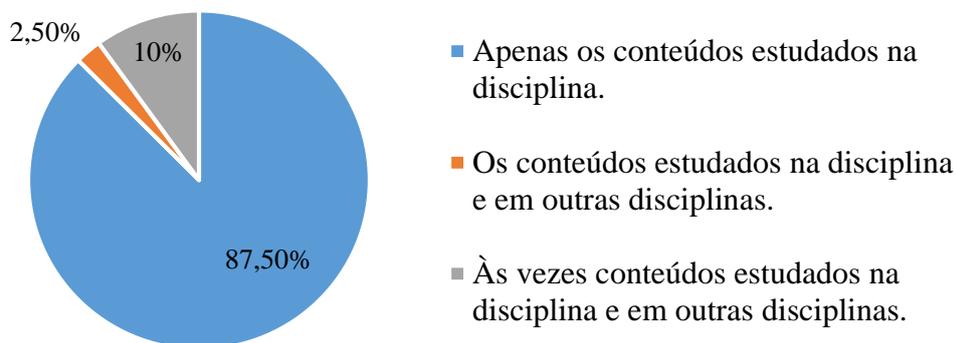
4.1.5 O currículo integrado como não fragmentação do conhecimento

Os cursos aqui analisados, todos na modalidade de cursos técnicos integrados ao ensino médio, por sua essência, deveriam proporcionar uma formação que superasse a disciplinarização e que também promovesse a unidade teoria-prática. Os dados produzidos durante a pesquisa demonstram, de início, uma segregação no planejamento escolar. As disciplinas são planejadas de forma isolada, predominando um diálogo mínimo entre educadores. Para se ter uma ideia, 76,5% dos educadores licenciados e 78,6% dos bacharéis/tecnólogos admitem fazer o planejamento da sua respectiva disciplina individualmente e apenas 23,6% dos licenciados e 14,2% dos bacharéis/tecnólogos relatam planejar a disciplina de forma coletiva.

Por consequência, o mesmo cenário se dá quanto ao planejamento das avaliações. Em geral, 68,8% dos educadores licenciados e 71,4% dos bacharéis/tecnólogos relatam que planejam as avaliações individualmente e apenas 11,8% dos licenciados e 21,4% dos bacharéis/tecnólogos informam que o fazem em conjunto com outros educadores. Por sua vez, o corpo discente relata que em 82,1% das vezes nunca são feitas avaliações e atividades em conjunto com outras disciplinas e apenas 17,9% informam que, às vezes são feitas avaliações e atividades em conjunto com outras disciplinas.

Tal cenário se amolda ao fato de que, na percepção dos educandos, as disciplinas tratam quase que exclusivamente dos conteúdos somente nelas estudados. Perguntados sobre o que as avaliações levam em consideração, assim relataram os educandos:

Gráfico 1.O que as avaliações levam em consideração - discentes.



Outro dado importante é o fato de que 29,4% dos educadores licenciados e 7,1% dos bacharéis/tecnólogos admitem que não fazem o planejamento das atividades avaliativas, o que demonstra que essas atividades, nesses casos, se dão de forma espontânea e/ou aleatória em sala de aula. Ressalvadas as motivações para essa constatação, deve-se ressaltar que a prática dos educadores bacharéis/tecnólogos, nesse ponto, se dá de forma mais sistematizada, primando por um planejamento prévio das atividades avaliativas.

As consequências do planejamento isolado da disciplina e das avaliações da aprendizagem se refletem num grande número de atividades avaliativas simultâneas, o que sobrecarrega a jornada escolar discente. Quando perguntados a que atribuem os resultados ruins nas avaliações, assim responderam os educandos:

- a) As disciplinas excessivas acabam prejudicando o aluno e a falta de organização e os seus problemas pessoais também pode afetar no seu desempenho (DISCENTE/01, 2019).⁶
- b) O tempo é curto, são várias matérias para estudar, seminários para apresentar o que acarreta a falta de tempo do estudante fazendo com que o mesmo tenha dificuldade ao realizar a prova (DISCENTE/02, 2019).
- c) muitas vezes e muitas matérias pra estudar, muito conteúdo, por que as vezes e mais de uma prova em um dia 3 as vezes e, você não sabe exatamente pra qual estudar entre outros (DISCENTE/03, 2019).
- d) Quando tem vários trabalhos de muitas disciplinas ao mesmo tempo, pois fica difícil fazer tudo sem deixar uma de lado ou não fazer de maneira adequada (DISCENTE/04, 2019).
- e) São muitas coisas ao mesmo tempo, dificultando assim a aprendizagem (DISCENTE/05, 2019).

É no mesmo sentido a fala do corpo docente em resposta às questões abertas:

⁶ Em função do sigilo e do anonimato da pesquisa, às falas dos educandos foi atribuída a menção DISCENTE, seguida de um número sequencial e o ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

- a) Atribuo aos motivos postos na questão 31, falta de atenção, falta de base, muitas disciplinas, além de problemas familiares, problemas de saúde física e psíquica, questões pessoais que influenciam muito no processo de aprendizagem do aluno (PEBTT/18, 2019).
- b) Sobrecarga de disciplinas que os alunos possuem (PEBTT/19, 2019).
- c) Excesso de disciplinas (PEBTT/20, 2019).
- d) A quantidade de disciplinas/ conteúdos q os alunos têm para trabalhar (PEBTT/21, 2019).

É um cenário que requer atenção da instituição com vistas a reorganizar o calendário e o planejamento dos cursos aqui estudados. A contradição que aqui se opera é que os docentes, cientes e preocupados com essas dificuldades, apontam para uma saída efetiva contida no âmbito do próprio planejamento e na compreensão da efetivação do currículo integrado na prática docente, pois, conforme relato docente abaixo,

se faz necessário, de fato, a integração dessas disciplinas, pois se isso não ocorre, sobrecarrega o aluno com uma carga horária excessiva, excesso de disciplinas, excesso de conteúdos, dificultando o aprendizado e acarretando estresse e acúmulo de trabalhos acadêmicos. Um currículo da educação integral ideal deveria dialogar com as disciplinas acadêmicas e disciplinas técnicas, articulando dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade (PEBTT/22, 2019).

Os reflexos de uma atuação docente que se dá de forma individualizada também são observados na forma de produção das próprias avaliações disponibilizadas aos educandos. Os educadores admitem que apenas 6,5% dos conteúdos de suas avaliações se relacionam integralmente com outras disciplinas, enquanto que, para os educandos, 65% dos conteúdos às vezes se relacionam com conteúdos de outras disciplinas e, ainda na visão destes, 22,5% dos conteúdos não se relacionam com os conteúdos de outras disciplinas, o que também pode demonstrar uma dificuldade na efetivação do currículo, sendo este, conforme descreve um educador da instituição, o currículo “que consegue estabelecer um diálogo entre as ciências e entende o conhecimento como complexo e não fragmentado” (PEBTT/23, 2019).

4.1.6 O Projeto Integrador presente nos PPCs: alternativa à integração curricular

Da concepção de currículo integrado defendida pelo IFPA surgem os Projetos Integradores como proposta de maior integração dos conhecimentos produzidos pelos estudantes em sala de aula em determinado período letivo. Nesse sentido, compreendidos como atividades especiais coletivas (art. 94, §1º do RDPE), os projetos integradores constituem

componente curricular obrigatório, conforme art. 76, I. “a” do RDPE, que permitem a análise, reflexão e síntese dos principais conhecimentos produzidos em todas as disciplinas. Tal proposta visa possibilitar

a visão crítica e integrada dos conhecimentos, buscando a constante inovação, criatividade e o desenvolvimento de competências. O modelo de integração de conhecimentos permite o desenvolvimento de competências a partir da aprendizagem pessoal e não somente através do ensino unilateral (IFPA, 2018, p. 39)⁷.

Partindo dessa visão mais teleológica, primando pelo “desenvolvimento de competências”, os projetos integradores no IFPA tendem a buscar a inserção do estudante na prática profissional do ambiente organizacional que ele pode encontrar extramuros, como se verifica na passagem a seguir:

Os Projetos Integradores são atividades curriculares desenvolvidas ao longo do ano letivo pelos estudantes que buscam verificar, desenvolver e aperfeiçoar todas as competências e habilidades necessárias ao perfil profissional através do trabalho com situações-problema (IFPA, 2018, p. 39).

No entanto, não se pode deixar de registrar que, para além dessa finalidade, há uma orientação contida no PPC em questão demonstrando que, para a formação exigida pelo Instituto, há a necessidade de desenvolvimento da capacidade de reflexão do educando:

Almeja-se, com o desenvolvimento dos projetos integradores, a formação de um profissional com capacidade de pensar de forma reflexiva, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar, capaz de aplicar, numa mesma atividade, um universo de informações adquiridas através dos vários contextos e situações de aprendizagem vivenciadas (IFPA, 2018, p. 39).

Também é importante destacar o procedimento adotado pelo Câmpus para o desenvolvimento dos projetos integradores. Aqui ficam claras algumas preocupações da instituição no que tange ao caráter democrático da ação educativa contido no PPC de Informática e nos demais documentos normativos institucionais:

As propostas de projetos são sugeridas por coordenadores, professores e pelos próprios estudantes, baseadas em temas geradores, articuladas aos componentes curriculares e aplicadas a situações reais ou similares ao processo produtivo, sob a forma de pesquisa, construção de dispositivos e/ou ação pedagógica, a respeito de algum aspecto (social, tecnológico, histórico, cultural, ecológico, científico, etc.) de sua realidade local (IFPA, 2018, p. 39-40).

⁷ Neste ponto, utiliza-se como referência apenas do PPC de Informática pois o texto se repete no PPC de Controle Ambiental, nas páginas 55-56.

Tendo em vista que o referido componente curricular volta-se a atividades de experimentação – real ou simulada - do ambiente produtivo relacionado à formação profissional do estudante, nada mais acertado que possibilitar a escolha dos meios e dos conteúdos a todos os envolvidos com a formação do estudante, inclusive a ele próprio, considerando que, mesmo que sejam cursos específicos, cada área de formação profissional carrega consigo várias outras subáreas nas quais os estudante podem ter interesse e, numa ou várias delas, se especializar, pois a afinidade do educando com determinada área, ou com mais de uma área, pode ser determinante para um resultado favorável da aprendizagem produzida bem como ser refletido numa avaliação positiva que ele pode vir a obter ao término do percurso formativo.

Nesse contexto, a utilização dos projetos integradores como componente curricular representa uma alternativa válida de propiciar ao educando uma integração curricular mais efetiva, superando a fragmentação disciplinar verificada durante todo o percurso formativo e demonstrada aqui nas falas, tanto dos educandos quanto dos educadores participantes da presente pesquisa.

4.1.7 O currículo integrado e a prática docente no Câmpus Industrial de Marabá

Para além das concepções antes mencionadas, mais vale trazer à discussão as formas como se processam as atividades docentes no âmbito dos cursos analisados. Tratando-se do planejamento das disciplinas, 77,55% de todos os educadores, em geral, dizem que o fazem individualmente, sem a participação ou presença de outros educadores. Essa forma de planejamento isolado da disciplina pode demonstrar uma desarticulação entre o corpo docente do curso, denunciar dificuldades da coordenação em promover momentos coletivos bem como ser fonte de ações educativas repetitivas ou desvinculadas entre si, dificultando a efetiva implementação do currículo do curso e, por conseguinte, a aprendizagem dos educandos.

Especificamente tratando do planejamento das avaliações, 65,1% de todos os educadores assumem que o fazem individualmente e um total de 18,25% dizem nunca planejar as avaliações. Uma das maiores consequências do planejamento isolado das disciplinas e das avaliações é a sobrecarga de atividades da qual se queixam os discentes no item “5.1.5. O currículo integrado como não fragmentação do conhecimento”4.1.5 O currículo integrado como

não fragmentação do conhecimento. Nesse item, como demonstrado, os discentes denunciam que são “muitas matérias pra estudar, muito conteúdo, por que as vezes e mais de uma prova em um dia 3 as vezes e, você não sabe exatamente pra qual estudar” (DISCENTE/06, 2019); que “tem vários trabalhos de muitas disciplinas ao mesmo tempo, pois fica difícil fazer tudo sem deixar uma de lado ou não fazer de maneira adequada” (DICENTE/07, 2019); que esses excessos acabam “dificultando assim a aprendizagem” (DISCENTE/08, 2019). Essas dificuldades percebidas e relatadas pelos educandos são corroboradas pelos educadores quando afirmam que há uma “sobrecarga de disciplinas que os alunos possuem” (PEBTT/24, 2019).

É a avaliação da aprendizagem, como já mencionado, parte integrante de um ato educativo mais global e, por essa razão, também necessita de planejamento e reflexão, não sendo admitida como fruto da espontaneidade e, como uma ação investigativa, necessita de rigor técnico no seu desenvolvimento. Luckesi (2018, p. 137-138) defende que

Planejar a avaliação da aprendizagem significa, pois, estabelecer o objeto da investigação, com seus conteúdos e variáveis, que, conjuntamente, configuram a abrangência dos dados a serem coletados para a prática avaliativa, assim como os recursos de coleta de dados para a avaliação; o mesmo ocorrendo com o estabelecimento do padrão de qualidade aceitável do desempenho do estudante.

Estabelecer o objeto, definir suas variáveis, coletar dados e, por fim, estabelecer o padrão de qualidade tolerável são procedimentos que só podem ser definidos – e devem estar contidos – no currículo com o qual se trabalha, a fim de se demonstrar que a prática avaliativa também requer métodos e procedimentos previamente definidos.

A efetivação de um currículo integrado pressupõe, minimamente, a possibilidade de um trabalho coletivo desenvolvido pelo corpo docente, a coordenação do curso e o apoio do corpo técnico-pedagógico. Isso porque não só os conhecimentos e conteúdos devem ser integrados, não é só a formação propedêutica e a profissional que devem andar juntas, não é só a teoria que deve manter a unidade com a prática, mas, na formação integrada, devem o trabalho docente e o pedagógico ser desenvolvidos de forma a possibilitar aos educandos visualizarem as relações existentes entre as diversas áreas do conhecimento bem como relacionar uma às demais práticas docentes. Tais procedimentos devem estar em consonância com os objetivos do próprio currículo, da própria política educacional em que se insere a instituição de ensino:

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do

conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que tem no trabalho e na práxis política suas principais formas de intervenção no real. Por isso lutamos! (CIAVATTA, 2014, p. 202-203).

Por essa visão, o fazer docente se afirma também com o propósito de superar as barreiras que porventura existam durante o planejamento das ações de ensino e, em especial, de promover a efetiva integração do currículo, seja na manutenção da unidade entre a formação humanística e a profissional, seja pela necessidade de dar unidade ao conhecimento produzido em sala de aula para que o mesmo seja o mais útil possível ao quando este não mais estiver na escola. A visão de um currículo “pensado” como “relação” entre todas “as atividades escolares”, conforme Ciavatta ensina acima, abre espaço para que as ações avaliativas desenvolvidas a partir dele também sejam assumidas de forma coletiva e organizada, ainda mais quando se pretende que os educandos se apropriem da cultura, da ciência e da tecnologia ao passo que também vão se desenvolvendo neles as competências necessárias à sua habilitação profissional.

Questionados sobre a periodicidade da realização de atividades avaliativas em conjunto com outras disciplinas, assim responderam:

Gráfico 2. Periodicidade da realização de atividades avaliativas em conjunto.



Na percepção de 82,1% dos educandos, nunca são feitas avaliações/atividades integradas com outras disciplinas. Tal expressividade numérica, em comparação com as respostas dos educadores, reforça a ideia de que, na prática, a integração curricular, pelo menos

naquilo a que se refere à avaliação da aprendizagem, de fato, é quase que inexistente. Embora 70,6% dos educadores licenciados e 35,7% dos bacharéis afirmem que, às vezes, são feitas avaliações/atividades em conjunto com outras disciplinas, tais momentos podem não ser expressivos o suficiente para formar no imaginário discente a consciência de que aquelas atividades estão sendo desenvolvidas de forma integrada a outras disciplinas, restando para eles a impressão de que elas não ocorreram de fato.

Ciavatta assim analisa:

[...] não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA, 2014, p. 197-198).

Ou seja, mesmo considerando que haja no Câmpus atividades educativas realizadas em conjunto pelos educadores conforme os números por eles informados, cabe questionar se, de fato, o que se faz caminha no sentido de “uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008, p. 11), uma verdadeira integração do currículo ou se essas ações se dão de forma assistemática e apenas para cumprimento de uma obrigação imposta institucionalmente.

4.2 A CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO IFPA/CIM

Como já mencionado, a avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica deve levar em consideração as nuances dessa modalidade de educação, isso porque o currículo com o qual se trabalha deve propiciar minimamente a reflexão sobre a formação propedêutica e a dimensão da formação profissional com vistas à aquisição das habilidades necessárias, além da formação humanista, à inserção do egresso no meio laboral e produtivo para o qual a sua área de formação encaminha. Como sujeitos imersos nessa modalidade de formação, os educandos devem contar com uma avaliação da aprendizagem que possa exigir deles não apenas o domínio teórico-subjetivo de determinados conhecimentos e saberes, mas,

sobretudo, possibilite a eles refletir sobre a necessidade desses conhecimentos e saberes e, por conseguinte, também a sua aplicabilidade para além da sala de aula.

Na literatura e na prática escolar costumou-se classificar a avaliação da aprendizagem de acordo com os momentos, usos e objetivos a partir dos quais ela é utilizada. Assim, por exemplo, é comum falar-se em ‘avaliação diagnóstica’, ‘avaliação formativa’, ‘avaliação somativa’, ‘avaliação dialética’ etc. No entanto, há uma iniciativa em curso, cujo precursor é Cipriano Carlos Luckesi, que propõe a não adjetivação da ação de avaliar. Referido autor, após a reanálise de sua vasta bibliografia sobre a avaliação da aprendizagem escolar construída ao longo de cinquenta anos de experiência com o tema, conclui que,

[...] como investigação da qualidade da realidade, o ato de avaliar, epistemologicamente, não deve receber nenhuma adjetivação, seja ela comprometida com o uso dos seus resultados investigativos (classificatória ou diagnóstica), seja ela comprometida com os momentos em que sucessivamente se exercem os atos de avaliar (processual e contínua), seja ela comprometida com as colorações filosóficas e ideológicas que dão forma aos projetos de ação assim como ao modo de agir do gestor de determinada ação (mediadora, dialógica, dialética). Afinal, o ato de avaliar é um ato de investigar e, como tal, necessita ser isento axiologicamente, tendo em vista realizar sua função de revelar a qualidade da realidade, seja ela qual for (LUCKESI, 2017, s/p).

A adoção dessa nova visão tal como pretende o autor, muito embora se pretenda cautelosa como mais adiante se vê, tende a uma ruptura histórica sobre como se vê, se analisa e se pratica a avaliação da aprendizagem escolar pois, como já afirmado, os conceitos de avaliação da aprendizagem sempre foram tratados a partir de características como, por exemplo, se levado em considerando o momento em que se dá a avaliação, se no início do percurso formativo, diagnóstica, se durante, processual ou formativa e, se no final do percurso, somativa. Assumindo o caráter provocador que essa proposta traz consigo, o autor faz uma ressalva quanto aos usos que se fizeram da avaliação da aprendizagem historicamente, que ele admite serem compreensíveis, mas ressalta que se deve buscar a precisão epistemológica e não enveredar pelo conflito do “certo” e do “errado” em avaliação da aprendizagem:

Cabe ainda uma observação. Os autores, como eu que usei largamente a expressão “avaliação diagnóstica”, os textos da legislação oficial da educação no país ou variados profissionais, que usam largamente as expressões “avaliação processual” e “avaliação contínua”, assim como os pesquisadores que se servem das adjetivações de “avaliação mediadora”, “avaliação dialógica” e “avaliação dialética”, estão errados epistemologicamente? [...]

O que estou propondo é que, vagarosamente, sem conflitos - do “eu estou certo, você errado” ou do “eu estou correto, você não” - nos encaminhemos para o aperfeiçoamento epistemológico dos conceitos, assim como dos termos que os expressam. Segundo meu ponto de vista - e sei que de muitos outros pesquisadores e

educadores -, o que constrói caminhos novos são os investimentos conjuntos, dialogados, em parceria construtiva (LUCKESI, 2017, s/p).

Trazer essa discussão é importante pois, neste trabalho, em função de seus objetivos, trabalha-se com *concepções* de avaliação de aprendizagem presentes nos documentos institucionais, imbuídas consciente ou inconsciente no arcabouço teórico dos docentes e aquelas que se refletem nas práticas educativas do CIM/IFPA evitando, ao máximo, a caracterização da avaliação como conceitos fechados e restritivos, tentando refletir, por outro lado, mais o conteúdo que dela se pode extrair e menos a adjetivação que a ela pode ser atribuída.

No Câmpus Industrial de Marabá, como se verá mais a frente, várias são as correntes de pensamento no que tange à concepção de avaliação da aprendizagem em EPT. Para a maioria dos educadores, a avaliação da aprendizagem pode ser entendida como “verificação”; outros a entendem intimamente ligada à “prática”; há também aqueles que a defendem na perspectiva da “medida” e, por último, um pequeno grupo de educadores concebem a avaliação da aprendizagem como “análise reflexão”. No entanto, antes de se adentrar na perspectiva das práticas avaliativas adotadas pelos educadores, cumpre se trazer à discussão a concepção de avaliação da aprendizagem contida nos documentos institucionais.

O art. 4º, IV e VIII do Estatuto do IFPA traz como princípio norteador uma “formação humana integral e emancipatória, com a produção e difusão de conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, com alcance da inclusão de indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais” bem como a “adequação e flexibilização de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos quando necessárias em virtude das especificidades locais dos Campi” (IFPA, 2016).

Por tais princípios é de se esperar que as práticas avaliativas desenvolvidas nos câmpus do IFPA primem pelo caráter do respeito à integralidade do conhecimento, permita ou promova a emancipação dos sujeitos aprendentes, seja uma oportunidade de produção de mais conhecimentos e que possa ser oferecida aos estudantes de forma adequada e a partir de métodos e metodologias flexíveis de ensino.

O respeito a tais princípios pode promover a evolução do sujeito em todas as suas dimensões, desenvolvendo todas as suas potencialidades pois, do contrário,

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas

circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX e ENGELS, 2011, p. 43).

Ainda no Estatuto, o seu art. 34 traz como norteadores do regime acadêmico do ensino os princípios da “interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação, como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano”. Tais princípios reforçam a necessidade de valorização e persecução de um currículo integrado, um currículo que possa dar conta de uma formação omnilateral, compreendendo todas as dimensões dos sujeitos educativos.

Nessa acepção, a instituição de ensino deve buscar e permitir uma constante inovação do saber, uma permanente recriação do conhecimento por parte dos educandos, visando sua autonomia na produção do próprio conhecimento, conforme ensina Gramsci:

Assim, escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, 1982, p. 124-125).

A atitude criadora dos educandos pode ser desencadeada a partir da atitude encorajadora assumida pelo educador em sala de aula. Nessa relação, a prática educativa torna-se mais dinâmica e produtiva, e o ambiente escolar torna-se mais vivo e atraente aos interesses daqueles que ali se encontram mediatizados pelo conhecimento em construção. Isso porque, segundo ensina Paulo Freire,

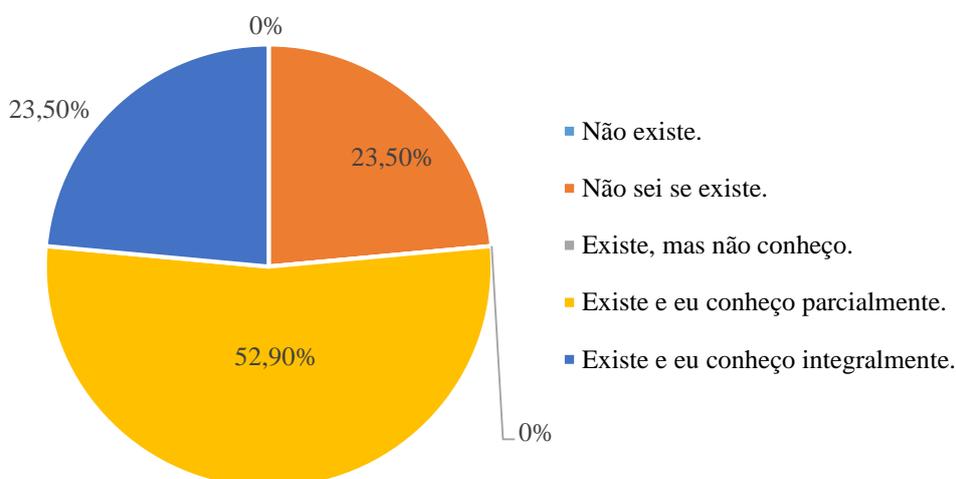
Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 1992, p. 42).

O ato de produzir seu próprio conhecimento é indispensável para a construção da própria autonomia do educando e só é possível se afastada a histórica noção de que ele é mero receptor de conhecimentos prontos pois, de acordo com o Pedro Demo (2000, p. 32), “não existe

tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora”.

Para a construção da autonomia dos educandos, cabe ao docente ser produtor autônomo e crítico do conhecimento que leva para a sala de aula, devendo dominar as ferramentas didático-pedagógicas e a política de ensino que a sua instituição detém. Dessa forma, é fundamental que os educadores conheçam as normas institucionais, não para fins de adequação ou submissão a elas, mas, se preciso, se posicionar, questionar e delas extrair o que de fato contribui para a sua própria prática em sala de aula e para o aprendizado discente. Indagados se há no Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino-RDPE do IFPA existe menção de como deve ser a avaliação da aprendizagem, assim responderam os educadores licenciados:

Gráfico 3. Percepção dos educadores licenciados sobre a avaliação no RDPE.



No RDPE existem disposições sobre a avaliação da aprendizagem, conforme antes mencionado. No entanto, apenas 23,5% dos educadores licenciados as conhecem na integralidade, mesmo número daqueles que afirmam não saber se as referidas disposições existem.

Já a categoria de educadores bacharéis/tecnólogos assim respondeu:

Gráfico 4. Percepção dos educadores bacharéis/tecnólogos sobre a avaliação no RDPE.



Para essa categoria, chama a atenção o grupo de 42,9% que afirmam não saber se no RDPE existe disposições sobre a avaliação da aprendizagem. Conhecer as disposições sobre a avaliação da aprendizagem contidas nos regulamentos internos deveria constituir obrigação docente assim como o é necessário o domínio dos conhecimentos inerentes a sua área de atuação, visto que a avaliação da aprendizagem é uma atividade que faz parte do cotidiano da sala de aula.

Retomando os documentos normativos institucionais, segundo o RDPE (Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino), que rege os procedimentos didático-pedagógicos e administrativos das atividades acadêmicas referentes ao Ensino do IFPA, a avaliação da aprendizagem deve respeitar às orientações contidas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996), conforme se extrai do seu art. 260, *in verbis*:

Art. 260 A avaliação da aprendizagem deve ser um processo amplo, contínuo, gradual, cumulativo, sistemático e cooperativo envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme prescreve a Lei nº 9.394/96 (IFPA, 2015).

Embora a terminologia adotada pelo legislador na LDB seja a da *verificação*, cuja análise se vê mais adiante, tratando da avaliação da aprendizagem, assim dispõe o seu artigo art. 24, inc. V, alínea “a”:

Art. 24...
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, 1996)

Mais adiante, o §8º do art. 35-A da mesma lei traz a figura da avaliação processual e formativa, disciplinando a forma com a qual a avaliação da aprendizagem deve ser organizada nas redes de ensino:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, 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 (BRASIL, 1996).

Como se vê, as disposições sobre a avaliação da aprendizagem contidas no RDPE do IFPA vão ao encontro daquelas contidas na LDB ao primar por uma avaliação da aprendizagem que contemple as dimensões processuais, o caráter da continuidade, gradatividade, cumulatividade, sistematicidade e cooperação, bem como por prever o envolvimento dos aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando.

No que tange aos parâmetros das práticas avaliativas a serem desenvolvidas no IFPA, o art. 263 do RDPE é enfático ao prever que os mesmos deverão ser orientados pelas práticas avaliativas qualitativas. Veja-se:

Art. 263 A avaliação da aprendizagem deverá tomar como referência os parâmetros orientadores de práticas avaliativas qualitativas, a saber:

- I) Domínio cognitivo – capacidade de relacionar o novo conhecimento com o conhecimento já adquirido;
- II) Cumprimento e qualidade dos trabalhos acadêmicos – execução de tarefas com requisitos previamente estabelecidos no prazo determinado com propriedade, empenho, iniciativa, disposição e interesse;
- III) Capacidade de realizar trabalhos acadêmicos em grupo com disposição, organização, liderança, cooperação e interação na atividade grupal;
- IV) Autonomia – iniciativa, capacidade de compreensão, de tomar decisão e/ou e propor alternativas para solução de problemas (IFPA, 2015).

Conforme os critérios acima, é possível dizer que a avaliação da aprendizagem disciplinada pelo RDPE do IFPA deve levar em consideração dois grupos de parâmetros: um primeiro, relacionado intimamente com o caráter da aprendizagem e trabalho do educando com os conteúdos, formado pelos inc. I e II; e um segundo grupo, formado pelos inc. III e IV, mais diretamente ligado aos aspectos atitudinais demonstrados pelo educando durante o período avaliado. Apontar esses dois grupos se faz importante porque é comum a noção docente de que, para avaliar o desempenho do educando, é necessário apenas o registro objetivo da soma da

pontuação que o mesmo obteve em determinadas atividades avaliativas e que os aspectos atitudinais só são considerados quando há, por exemplo, a ocorrência de *mau comportamento*, o que permite ao educador *descontar pontos* do referido aluno. Ora, se na soma do conjunto da nota não foram atribuídos pontos por bom comportamento, por exemplo, resta o educador impedido de descontar pontos da avaliação do estudante que, porventura, tenha demonstrado mau comportamento naquele período analisado. Saber quando e como será avaliado, incluindo aí os critérios de pontuação, por questão de ética, é um direito do educando, conforme se verá mais adiante.

Já nos PPCs dos Cursos de informática e Controle Ambiental, as disposições sobre a avaliação da aprendizagem a definem como parte de um processo mais amplo e se referem à noção de uma ação diagnóstica, conforme disciplinado a seguir:

A avaliação é parte integrante do processo de formação e tem o objetivo de diagnosticar a construção dos conhecimentos, habilidades e valores, orientando mudanças metodológicas centradas no domínio socio afetivo e atitudinal e na aplicação dos saberes por parte do discente (CIM/IFPA, 2018).

O caráter processual assumido no conceito acima confere aos PPCs⁸ aqui analisados a possibilidade de afastar das práticas docentes o caráter estanque ou pontual das avaliações da aprendizagem, ou seja, orienta o educador no sentido de buscar práticas avaliativas que possam contemplar o maior número de momentos e instrumentos avaliativos dentro daquele período letivo analisado. Vale destacar, também, a intenção contida no conceito de orientar o percurso formativo bem como as metodologias a que se propõe a avaliação processual acima mencionada, possibilitando ao educador a reflexão sobre os avanços e dificuldades porventura encontradas durante todo o processo de ensino-aprendizagem no sentido de reorientar a ação e propor as mudanças necessárias para se atingir os objetivos previamente definidos institucionalmente. Ressalte-se ainda a referência ao aspecto atitudinal contido no conceito em análise e também encontrado no art. 263 do RDPE do IFPA como tentativa de dar importância a outros aspectos da formação dos educandos, uma formação que não priorize apenas a dimensão científica do aprendizado.

Ainda de acordo com as orientações contidas nos PPCs, a sistemática de avaliação da aprendizagem basear-se-á nos três seguintes objetivos:

⁸ O trecho citado repete-se no PPC de Controle Ambiental, p. 60.

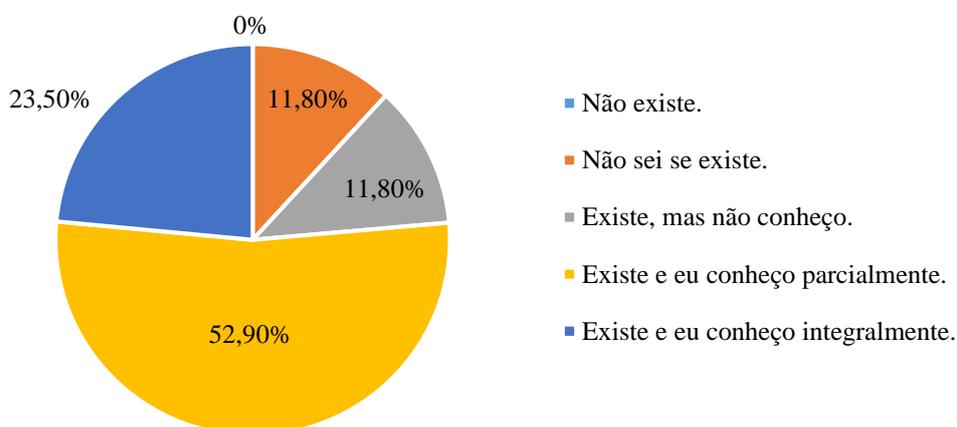
- Ser diagnóstica, permanente, contínua e cumulativa, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e valores, obedecendo à ordenação e à sequência do ensino, bem como a orientação do currículo.
- Observar a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do curso.
- Criar condições para que o aluno possa construir ativamente seu conhecimento a partir de sua própria prática e das sucessivas mudanças provocadas pelas transformações gradativamente assimiladas (CIM/IFPA, 2018, PPC de Informática, p. 44 e PPC de Controle Ambiental, p. 60-61).

Tais aspectos enaltecem a ideia de refletir sobre a prática educativa como uma ação necessária para promover uma retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem e fortalecem no educando um processo autônomo de produção do conhecimento ao preverem, respectivamente, “acompanhar e *aperfeiçoar* o processo de desenvolvimento dos conhecimentos” e criar condições para que o aluno possa construir *ativamente* seu conhecimento a partir da própria prática” (grifamos).

Em um currículo integrado, como é o caso daquele proposto nos PPCs de Informática e Controle Ambiental, a reflexão sobre a prática e a busca pelo desenvolvimento da autonomia discente em muito contribuem para uma avaliação da aprendizagem que melhor expressa os resultados de determinado percurso formativo comparados aos objetivos previamente definidos pelo gestor do ato educativo.

Questionados se nos Planos Pedagógicos dos Cursos atuam existe menção de como deve ser a avaliação da aprendizagem, apenas 23,5% dos educadores licenciados admitiram conhecer integralmente tais disposições:

Gráfico 5. Percepção dos educadores licenciados sobre a avaliação no PPC.



Entre os educadores licenciados, um percentual de 23,6% (somados os que não sabem se existe aos que sabem que existe mas desconhecem) admitem que desconhecem totalmente se no PPC dos cursos que atuam há menção de como deve ser a avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, assim se manifestaram os bacharéis/tecnólogos sobre a existência de disposições sobre a avaliação no PPC:

Gráfico 6. Percepção dos educadores bacharéis/tecnólogos sobre a avaliação no PPC.



Nessa categoria, somados aqueles que admitem não saber se existe aos que informam que não existe no PPC menção à avaliação da aprendizagem, tem-se um total de 42,8%, ou seja, quase a metade dos educadores dessa categoria não domina as orientações sobre a avaliação da aprendizagem que norteiam o curso em que atuam, ao lado de 50% deles que assumem conhecê-las apenas de forma parcial. É no PPC, inclusive, que está disciplinada a forma de cálculo para a obtenção das médias semestral, anual e final bem como a nota mínima para se declarar o discente aprovado ou reprovado. Quando os educadores, licenciados e bacharéis/tecnólogos, admitem desconhecer essas informações, cumpre-nos questionar de que forma e com base em que eles fazem o registro das avaliações de seus educandos.

4.2.1 Avaliação da aprendizagem como verificação

De acordo com as concepções e os usos que se faz da avaliação da aprendizagem no CIM, pode-se estabelecer uma escala de análise, de forma decrescente em número de

ocorrências. Em primeiro lugar aparece a noção de avaliação da aprendizagem como “verificação”, em segundo, como “prática” e, em terceiro, a avaliação aparece compreendida como “análise e reflexão”.

A concepção de avaliação da aprendizagem tomada como *verificação* vem acompanhada da noção de um ato educativo estanque, em que o gestor da ação apenas se debruça sobre os resultados obtidos sem, no entanto, refletir sobre os mesmos e tampouco se permitir a possibilidade de reorientar o ensino. Essa visão da avaliação como *verificação* faz parte da concepção de boa parcela das quatro categorias de sujeitos pesquisadas: docentes licenciados, docentes bacharéis/tecnólogos, técnicos pedagógicos e discentes.

Com maior frequência, os registros da avaliação como verificação aparecem nas falas dos educadores licenciados. Vejam-se algumas falas mais representativas dos docentes participantes da pesquisa:

- i) Avaliação da aprendizagem é um processo em que o professor deve se utilizar do maior número possível de ferramentas para verificar se o aluno foi capaz de assimilar e aplicar em sua vida prática, os conceitos básicos da disciplina (PEBTT/25, 2019).
- ii) Formas de identificação do nível de aprendizagem dos alunos em determinados assuntos. É a devolutiva do aluno em relação à tudo que foi proposto e ministrado em sala de aula (PEBTT/26, 2019).
- iii) É uma forma de verificarmos se conseguimos atingir o objetivo de fazer o aluno absorver o conhecimento que estamos transmitindo (PEBTT/27, 2019).
- iv) Conjunto de atividades voltadas à verificação do grau de absorção do assunto (PEBTT/28, 2019).

Assumida como *verificação*, a avaliação da aprendizagem apresenta-se como via de mão única, centrando a responsabilidade pelo sucesso do aprendizado apenas nos educandos, eximindo, por outro lado, a instituição – em especial o educador – de todo seu compromisso com um resultado positivo da ação educativa. Nessa perspectiva de avaliação, detectados resultados insatisfatórios ou não esperados, de acordo com os objetivos previamente definidos, a instituição de plano já entende onde se localiza a dificuldade apontada: no educando que não foi capaz de *assimilar* ou *absorver* os conceitos e conhecimentos *transmitidos* pelo educador.

Na visão dos educadores bacharéis/tecnólogos participantes da pesquisa, a avaliação como *verificação* é assim compreendida:

- i) Verificar se o discente assimilou corretamente os conhecimentos transmitidos (PEBTT/29, 2019).
- ii) Uma metodologia de análise para verificar o desempenho dos alunos diante das disciplinas que são ministradas (PEBTT/30, 2019).

iii) Séria o momento de tentar verificar se as habilidades e competências da disciplina foram compreendidas (PEBTT/31, 2019).

Como se vê, é na mesma acepção dos licenciados, ressalvadas algumas nuances, que os educadores bacharéis/tecnólogos que tratam a avaliação como *verificação* conceituam a avaliação da aprendizagem. A valorização da *assimilação* e da *transmissão do conhecimento*, além da *verificação do desempenho* e das *habilidades e competências* reforça, inequivocamente, o caráter unilateral desse tipo de avaliação. Essa *forma de identificação do nível de aprendizado* ou de *verificação do grau de absorção do assunto* expressa, em última análise, uma falta de honestidade institucional para com um dos sujeitos do processo educativo que, por motivos diversos e alheios a sua vontade, pode não oferecer a *devolutiva em relação a tudo o que foi ministrado* conforme esperado pela instituição.

Ao discutir a prática de aferição do aproveitamento escolar, Luckesi (2011, p. 47) destaca que os professores realizam basicamente três procedimentos: “medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados”.

A partir do entendimento dos educadores em geral, que tratam a avaliação da aprendizagem como *verificação*, é possível visualizar claramente a adoção dos dois primeiros procedimentos apontados por Luckesi acima: a medição e a transformação da medida em nota ou conceito. No que tange ao aspecto da avaliação como medida, este será tratado em tópico apartado mais adiante.

A partir da obtenção da medida é possível ao educador extrair o resultado, ainda segundo Luckesi, pois,

A transformação dos resultados medidos em nota ou conceito dá-se, por meio do estabelecimento de uma equivalência simples entre acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos (LUCKESI, 2011, p. 49).

Ou seja, essa transformação nada mais é do que a atribuição de valores, numéricos ou conceituais, aos resultados positivos obtidos pelo educando em determinada atividade avaliativa.

Concernente ao terceiro procedimento, utilização dos resultados identificados, o mesmo autor elenca três alternativas, entre várias, que podem ser adotadas pelo educador:

Com esse resultado em mãos, o professor tem diversas possibilidades de utilizá-lo, tais como:

- registrá-lo, simplesmente, no Diário de classe ou caderneta de alunos;
- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma “oportunidade” de melhorar a nota ou conceito, permitindo que faça uma nova aferição;
- atentar para as dificuldades das aprendizagens dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 50-51).

O autor ressalta ainda que a primeira opção é a mais usual e que, nesse caso, o máximo que o educador faz é chamar a atenção do educando e que a terceira, segundo ele, é a mais rara nas escolas brasileiras,

[...] pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do educando. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente (*id.* p. 51).

Esse terceiro procedimento, por suas especificidades, requer tempo e dedicação por parte do educador, que geralmente assume uma jornada de trabalho intensiva. Mas é preciso que se mude o foco da preocupação, deixando-se de pensar em notas, conceitos ou com as consequências de uma reprovação e se passe a se deter no objetivo principal da escola, que é a aprendizagem efetiva dos educandos.

Por sua vez, no meio discente também há a noção de que a avaliação é *verificação* daquilo que foi efetivamente aprendido pelo estudante. Nessa perspectiva, também não há qualquer menção de responsabilidade pelo aprendizado atribuída à instituição, fiando o sucesso ou o fracasso pela aprendizagem a cargo exclusivo dos educandos. Algumas falas:

- i) Avaliar o que um indivíduo aprendeu durante um determinado período em determinada coisa (DISCENTE/09, 2019).
- ii) Um método de se avaliar como está sendo realizada a aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos (DISCENTE/10, 2019).
- iii) É um tipo de avaliação que avalia o que você aprendeu nas aulas durante o ano ou durante o bimestre (DISCENTE/11, 2019).

Nessa perspectiva, o corpo discente que entende a avaliação como *verificação* assume para si que os resultados obtidos durante determinado período dizem respeito à sua capacidade de oferecer o retorno positivo esperado pela instituição de ensino, eximindo-a do encargo por eventual resultado insatisfatório apresentado pelo corpo discente. A qualidade da aprendizagem aparece, por assim dizer, desatrelada da qualidade do ensino, como se todos os incentivos possíveis e necessários tivessem sido disponibilizados aos educandos pela instituição

e estes, por algum motivo de ordem pessoal, não conseguiram dar o retorno que ela esperava. No entanto, cabe ressaltar que,

Numa perspectiva construtivista da avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, de uma aprendizagem no seu sentido amplo, alcançada por eles a partir das oportunidades que o meio lhes oferece (HOFFMANN, 2018, p. 34)

Pelas falas antes trazidas, é possível compreender que a *verificação* da aprendizagem é um procedimento que se esgota no momento em que o gestor da ação obtém os resultados da ação proposta em sala de aula. Ressalte-se, assim, que a postura do gestor da ação educativa frente aos dados obtidos é de inércia, o que faz com que as ações futuras se deem de forma desconectada das ações passadas. Ao discorrer sobre esse tipo de avaliação, Luckesi ensina que:

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, "vê-se" ou "não se vê" alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas (LUCKESI, 2011, p. 52).

Ainda que detenha, no bojo de sua dinâmica procedimental, a obtenção, a análise e a síntese das informações coletadas, a *verificação*, por não servir de base para as ações futuras a serem desempenhadas pelo responsável pela ação educativa, mostra-se como uma prática educativa incompleta no que tocante a ressignificação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a avaliação, por sua essência, além coletar, analisar e sintetizar dados, pode possibilitar ações que vão além da configuração do objeto analisado, ou seja, permite visualizar a qualidade da realidade e, querendo o gestor, tomar posição ou decisão frente aos dados evidenciados, neste sentido, continua Luckesi:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 52-53).

A título de ilustração, são trazidas outras falas que assumem a avaliação como *verificação*:

Quadro 1. Avaliação como verificação.

Discente	Docente Licenciado	Docente Bacharel/tecnólogo
<p>i) acho interessante pois assim tem-se uma noção lógica do que os jovens/alunos aprendeu durante anos de estudo.</p> <p>ii) É uma avaliação do que foi passado para você para saber se você entendeu alguma coisa.</p> <p>iii) entendo que é necessário para identificar se o aluno está ou não entendendo e aprendendo sobre o assunto</p> <p>iv) Uma maneira de avaliar o conhecimento dos estudantes.</p> <p>v) avaliar o que o discente aprendeu em uma disciplina, atividade, visita técnica, etc...</p> <p>vi) Seria uma avaliação em que o aluno demonstra que tem domínio do assunto passado pelo professor.</p>	<p>i) Entendo por avaliação da aprendizagem a verificação daquilo que o aluno está aprendendo. Mas, além disso, entendo que os momentos de avaliação também devem ser momentos de aprendizagem.</p> <p>ii) Um meio para detectar as dificuldades do aluno, tanto em relação ao cognitivo quanto à metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem (didática, instrumentos avaliativos).</p> <p>iii) É a forma utilizada para avaliar o desempenho do estudante na disciplina.</p> <p>iv) A priori, a avaliação de aprendizagem me parecer dizer respeito aos métodos e recursos utilizados pelo docente afim de verificar o desenvolvimento das habilidades e saberes dos educandos em relação aos temas, conceitos, práticas e problemas abordados em sala de aula. É um trabalho que exige continuidade, pressupõe relação de troca entre os agentes envolvidos, requer sempre a intervenção do professor, bem como a participação do aluno e costumeiramente culmina em conceito avaliativo, que serve para que docentes e discentes avaliem o percurso trilhado.</p> <p>v) Experiência rotineira, pode ser sequencial ou pontual. Deve avaliar mais de uma potencialidade do educando e mais de competência.</p>	<p>i) é um processo utilizado para mediar na construção do currículo que deverá estar intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Durante a avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.</p>

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Hoffmann, ao tratar da ação de avaliar, ressalta a limitação desse ato a momentos estanques e a impossibilidade dele resultante:

Quando a ação de avaliar do professor é limitada a corrigir tarefas e a dar notas/conceitos, o processo educativo se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento (HOFFMANN, 2017, p. 88).

Assim, a avaliação da aprendizagem assumida como *verificação*, como se viu, não contempla a possibilidade de se atuar sobre os dados coletados e reorientar o processo de ensino pois carece de meios que permitam conduzir a instituição a uma “ação nova” ou mesmo de direcionar o objeto de análise “numa trilha dinâmica de ação”, de acordo com os ensinamentos de Luckesi.

4.2.2 A avaliação da aprendizagem como prática

A visão da avaliação da aprendizagem atrelada a uma “prática” que, de início, pode causar estranheza, é perfeitamente justificável em função da modalidade de educação com a qual trabalha a instituição analisada, qual seja, educação profissional e tecnológica, e muito mais ainda se justifica pelo fato de ser uma visão citada por apenas uma das categorias analisadas.

Trazido apenas pelo corpo discente da instituição, o entendimento da avaliação nessa dimensão pode ser resultado do impacto da mudança de nível de escolaridade dessa categoria: alunos que, oriundos do 9º ano do ensino fundamental, em que as atividades educativas se resumem, em sua maioria, a tarefas em sala de aula e no caderno, ingressam no ensino médio integrado ao técnico e têm em seu currículo, a partir de então, uma série de atividades práticas como laboratório, visitas técnicas, projetos, experimentos etc., através das quais são cotidianamente avaliados. Assim, está no meio discente a percepção de que as ações avaliativas estão intimamente ligadas ao pôr em prática aquilo que foi ensinado, como se pode ver nas falas discentes a seguir:

- i) Avaliações que põem em prática o que foi aprendido (DISCENTE/12, 2019).
- ii) É aquela avaliação onde se é aplicado todo o conhecimento de um determinado assunto, ou de vários assuntos (DISCENTE/13, 2019).
- iii) Um teste para ver se entendeu tudo durante as aulas e se realmente aprendeu o assunto o que é melhor do que apenas decorar, pois pode esquecer novamente (DISCENTE/14, 2019).
- iv) Seria medir o quanto o aluno conseguiu aprender daquilo que lhe foi passado, através de atividades para exercitar, provas e seminários (DISCENTE/15, 2019).

No entanto, é preciso compreender as contradições que essa visão implica. A ideia da avaliação relacionada ao *fazer* do aluno pode, em determinados momentos, não apresentar os resultados satisfatórios pelos quais espera a instituição ou o próprio educador. Isso porque reproduzir mecanicamente atividades, sejam elas teóricas ou práticas, podem não representar a efetiva aprendizagem se para o discente essa ação não fizer sentido:

Repetir simplesmente, fazer muitas tarefas, não é suficiente para a compreensão do educando. É necessária a tomada de consciência sobre o que se executa. De acordo com essa teoria, igualmente, o objeto do conhecimento não é simplesmente um dado de cópia ou repetição, mas sempre o resultado de uma construção, que pressupõe a organização da experiência de modo a tornar esse dado compreensível ao aluno. Ou seja, compreender não significa repetir ou memorizar, mas descobrir as razões das coisas, numa compreensão progressiva nas noções (HOFFMANN, 2017, p. 93).

Por esse prisma, as atividades avaliativas devem ser significativas a ponto de levarem os educandos a um estágio de compreensão dos motivos pelos quais se faz e/ou aprende alguma coisa. A repetição de tarefas ou a reprodução de aprendizagens ou conteúdos ensinados pelo educador, por si só, sem a efetiva reflexão sobre as razões que as subjazem, podem tornar-se ações inócuas frente ao que de fato precisa ser apreendido pelos educandos naquele dado momento educativo. É nesse instante que o educador pode, em busca de melhores resultados, redirecionar a atividade executada para os objetivos que ele pretende que sejam atingidos, possibilitando ao educando visualizar o estágio satisfatório a ser alcançado ao final.

4.2.3 A avaliação da aprendizagem como medida

A avaliação da aprendizagem tomada como *medida* por parte da comunidade pesquisada em muito se assemelha à noção de *verificação* mencionada anteriormente. No entanto algumas diferenças podem ser apontadas entre uma e outra concepção, como se vê mais adiante. A seguir, são trazidos alguns conceitos de avaliação como *medida* apontados pelos sujeitos da pesquisa.

A avaliação como *medida* sob a ótica dos docentes educadores licenciados:

i) Do ponto de vista ideal, avaliação é uma tentativa (as vezes bem-sucedida, outras não) de medir competências e habilidades exigidas a determinado grau de aprendizagem. Entretanto, uma análise mais aprofundada poderá encontrar mesmo

nas didáticas mais "avançadas", mecanismos de consagração social próprios da reprodução das relações sociais de classe (PEBTT/32, 2019).

ii) São recursos para medir o aprendizado dos estudantes como provas, exercícios, seminários, pesquisas, trabalhos individuais ou em grupo (PEBTT/33, 2019).

iii) Instrumentos avaliativos que vão medir o q foi apreendido pelo discente (PEBTT/34, 2019).

A atribuição de um valor, seja ele expresso por notas ou conceitos, é a principal característica desse aspecto da avaliação da aprendizagem. Segundo essa concepção, é possível mensurar as habilidades e competências dos educandos e, a partir de então, obter a qualidade da aprendizagem promovida naquele período letivo. Cumpre ressaltar que, mesmo que se busque, com números ou outra forma de medida, dar certa objetividade ao ato, ainda assim resta esta prática permeada de subjetividade pois os resultados são esperados dentro dos parâmetros ou critérios elaborados pelo educador e para os quais ele entende existir a neutralidade ou seu distanciamento em relação aos objetivos que pretende alcançar.

Sob a ótica de alguns educadores bacharéis/tecnólogos, a *medida* em avaliação assim é entendida:

i) mensurar o grau de retenção do público alvo do ensino (PEBTT/35, 2019).

ii) É uma tentativa de quantificar quanto de conhecimento foi construído por cada aluno (PEBTT/36, 2019).

iii) percentual de aproveitamento e entendimento do aluno (PEBTT/37, 2019).

iv) É o momento no qual se avalia (quantifica) a assimilação de conteúdos e agregação destes a vida do discente correlacionando-os ao cotidiano (PEBTT/38, 2019).

Todas as conceituações acima estão intimamente ligadas à ideia de se atribuir uma nota ao “conhecimento” ou “aproveitamento” demonstrado pelos educandos durante as atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula. A atribuição de notas pode, nessa perspectiva, representar o momento final do ato de avaliar para os educadores que entendem a avaliação apenas como medida.

Ainda assim, a medida serve como instrumento importante na aferição dos resultados apresentados pelos educandos e representa, dentro de toda a ação avaliativa, um passo necessário que pode ser seguido por outros passos de igual importância para o ato de avaliar:

Em nossa prática escolar, os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la. Medida é a forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e a outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido (LUCKESI, 2011, p. 47).

Por outro lado, se vinculada apenas à noção de atribuir notas ou conceitos, a *medida* da aprendizagem pode tornar-se insuficiente e não desvelar de forma satisfatória as aprendizagens significativas apresentadas pelos educandos e buscadas pela instituição em dado momento. Neste sentido,

Pode-se questionar, é claro, se o processo de medir, utilizado pelos professores em sala de aula, tem as qualidades de uma verdadeira medida, mas isto não vem ao caso aqui. Precária ou não, importa compreender que, na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário e, assim, tem sido praticada na escola. Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque é a partir dela, como ponto de partida, que se podem dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 49).

Os passos seguintes podem representar uma fase do ato educativo consistente em analisar os dados obtidos e, a partir deles, buscar meios de, se preciso, fazer as intervenções necessárias com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo a forma de obtenção dos resultados da aprendizagem proposta.

A seguir, algumas falas do corpo discente que entende a avaliação como *medida*:

- i) Um teste para medir o nível do seu conhecimento e o quanto você aprendeu com o que lhe foi passado durante as aulas (DISCENTE/16, 2019).
- ii) para eu medir meu grau de conhecimento e saber se estou preparada para ir mais diante (DISCENTE/17, 2019).
- iii) Seria medir o quanto o aluno conseguiu aprender daquilo que lhe foi passado, através de atividades para exercitar, provas e seminários (DISCENTE/18, 2019).

É importante enfatizar que as conceituações dos educadores e do corpo discente que tratam a avaliação na perspectiva da *medida* mantêm uma estreita relação com a noção de *verificação* que os outros grupos de educadores e discentes também atribuem à avaliação, em especial o fato de que, nessas duas modalidades de percepção, a responsabilidade pelos resultados satisfatórios das aprendizagens está centrada apenas no corpo discente e não em todos os sujeitos da comunidade escolar e na própria instituição e, em nível macro, nos próprios sistemas de ensino de que esses sujeitos e a instituição fazem parte.

Também é importante ressaltar que, neste trabalho, não se pretende culpabilizar determinada categoria pelos resultados não satisfatórios do ensino. O que se argui aqui é que na escola, instituição em que atuam diversos sujeitos e que faz parte de um sistema maior e organizado hierarquicamente, todos esses sujeitos e instituições, de uma forma ou de outra, contribuem para os resultados por ela demonstrados bem como pelo futuro que para ela está sendo construído. Nessa esteira, o sucesso ou fracasso escolar, cujas facetas são várias e podem

ser analisados sob várias óticas, mas que aqui se detém naquela demonstrada através dos resultados obtidos pela prática da avaliação da aprendizagem, ressaltados os casos isolados e extremos, não podem ser atribuídos exclusivamente aos educandos, ou aos educadores ou à instituição ou ao sistema em si, por questão de honestidade intelectual. Muito menos se quer responsabilizar os educadores que, em suas jornadas, também estão inseridos num contexto maior e, às vezes, condicionados a fatores sobre os quais não detém ingerência alguma. Ressalto, no entanto, o grande poder que esses profissionais têm, e a maioria absoluta dele faz uso, para promover uma ação educativa que surta os melhores resultados possíveis, para além das condições sociais, culturais e materiais sob as quais lidam todos os dias. Sobre a importância e o papel dessa categoria e como os fatores externos também atuam, traz-se à baila os ensinamentos de Luckesi:

As minhas considerações aqui não são para engrossar o caldo e dizer que os educadores são os responsáveis pelo fracasso escolar. Isso já se diz em excesso por distorções ideológicas e interesseiras. Mas sim eu eles, em seus postos em sala de aulas, podem fazer uma diferença enorme nos resultados finais da aprendizagem de seus estudantes, o que, em consequência, repercute em suas vidas pessoais e no coletivo da sociedade.

Agora – neste momento histórico em que vivemos -, apesar de vozes dissonantes, estamos iniciando a compreender que ambos os fatores são fundamentais de serem considerados: *os externos*, que nos permitem compreender a escola através de seus condicionamentos sócio-históricos e *os internos* (gestão escolar, currículo, didática, avaliação da aprendizagem), que nos permitem dar eficiência ao ensino aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 220).

São vários os fatores externos (condições materiais, culturais, sociais, familiares, institucionais etc.), assim como também são vários os fatores internos - que vão além da atuação docente, conforme listados acima -, que interferem diretamente nas ações em sala de aula e, por conseguinte, nas condições de aprendizagem dos nossos estudantes cotidianamente e, se por um lado não se pode atribuir a determinada categoria os resultados insatisfatórios apresentados pela escola, por outro, é imperativo afirmar que, para a obtenção de resultados positivos de acordo com os objetivos institucionais, é preciso que todo o sistema escolar esteja comprometido atue nesse sentido.

A seguir, mais umas falas que ilustram as compreensões de parte da comunidade escolar pesquisada que entende a avaliação da aprendizagem como *medida*:

Quadro 2. Avaliação da aprendizagem como medida.

Discente	Licenciado	Bacharel/tecnólogos
i) Uma avaliação onde medimos como estão sendo feitas as avaliações na escola.	i) Formas de identificação do nível de aprendizagem dos	i) é uma avaliação que se avalia a aprendizagem do

ii) avaliar a capacidade do aluno iii) Uma maneira de avaliar o conhecimento dos estudantes. iv) que nós estamos sendo avaliados de acordo com nossa aprendizagem. v) São avaliações para saber a condição do aluno.	alunos em determinados assuntos ii) É a forma utilizada para avaliar o desempenho do estudante na disciplina.	aluno. Nela você avalia o conhecimento transmitido pelo docente e o que foi entendido pelo discente.
---	--	--

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O uso da avaliação para medir, julgar ou classificar os estudantes para fins de promoção para a etapa seguinte constitui prática corrente em nossas escolas. Nesse sentido a verificação de resultados não satisfatórios tende a gerar na comunidade escolar a ideia de que responsabilidade por tais resultados pode ser atribuída à categoria discente. No entanto,

O conceito de avaliação da aprendizagem que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionado, pois a competência ou incompetência do aluno resulta, em última instância, da competência ou incompetência da escola, não podendo, portanto, restringir-se a um de seus elementos, de forma isolada (SOUSA, 1994, p. 46).

Como se vê, a atuação docente, em especial durante as ações que se referem à avaliação da aprendizagem, é apenas uma das engrenagens que compõem todo o sistema educacional, motivo pelo qual não se pode eleger um responsável pelo fracasso escolar, menos ainda quando se pretende que essa responsabilidade possa ser analisada apenas sobre as ações praticadas com intuito de obter os resultados do ensino, como no caso das avaliações da aprendizagem.

4.2.4 A avaliação da aprendizagem vista como *processo, análise e reflexão*

Uma das dimensões atribuídas à avaliação da aprendizagem por parte dos docentes licenciados e estudantes do CIM/IFPA diz respeito ao propósito de a mesma servir como fonte de análise e reflexão. Os educadores licenciados que assim a conceituam atribuem à avaliação da aprendizagem um caráter processual e de continuidade atrelado aos métodos empregados por eles empregados. Veja-se:

- i) Processo por meio do qual avaliasse a evolução do aluno na aquisição do conhecimento (PEBTT/39, 2019).
- ii) Processo pelo qual se avalia o aprendizado do aluno e ao mesmo tempo a qualidade da prática docente (PEBTT/40, 2019)..
- iii) A priori, a avaliação de aprendizagem me parecer dizer respeito aos métodos e recursos utilizados pelo docente afim de verificar o desenvolvimento das habilidades e saberes dos educandos em relação aos temas, conceitos, práticas e problemas abordados em sala de aula. É um trabalho que exige continuidade, pressupõe relação de troca entre os agentes envolvidos, requer sempre a intervenção do professor, bem como a participação do aluno e costumeiramente culmina em conceito avaliativo, que serve para que docentes e discentes avaliem o percurso trilhado (PEBTT/41, 2019).

Nesta perspectiva, pela primeira vez aparece uma divisão de responsabilidade pelo *percurso trilhado* pelos principais sujeitos que trabalham pela produção do conhecimento em sala de aula, em que educadores e educandos podem usar as informações obtidas pelas avaliações com o objetivo de refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas.

O uso processual da avaliação da aprendizagem, por sua vez, diz respeito a uma sucessão de momentos conforme Luckesi (2018, p. 175) para quem “o ato de avaliar, como ato de investigar e produzir conhecimento da qualidade da realidade, se dá em momentos sucessivos de uma ação, por isso ela não é processual nem contínua, mas sucessiva”. O autor se refere a essa tipificação da avaliação da aprendizagem com base na dimensão temporal cuja análise, além da processual, ainda engloba a avaliação contínua. Ressalte-se que, como já informado, essa nova visão, isto é, a não adjetivação da avaliação da aprendizagem proposta por Luckesi, não surge com o intuito de tornar equivocadas ou inválidas as análises historicamente feitas sobre esse tema, como o próprio autor ressaltou anteriormente (LUCKESI, 2017, s/p).

Quanto a parte dos discentes que atribuem o uso processual, analítico ou reflexivo, seguem alguns exemplos:

- i) ver se o aluno está se saindo bem como nos conteúdos analisar os possíveis meios de aprendizagem (DISCENTE/19, 2019).
- ii) Uma avaliação individual para saber como o aluno está se saindo na disciplina qual seu grau de dificuldade, de onde vem esta dificuldade para que a mesma possa ser sanada, e o aluno possa aprender de fato (DISCENTE/20, 2019).
- iii) Analisar se os conhecimentos propostos pela instituição estão de sendo fato aplicados e suficientes na construção do saber do estudante (DISCENTE/21, 2019).

A avaliação da aprendizagem assume, para esses estudantes, a possibilidade de se identificar as origens das dificuldades por eles apresentadas durante o desenrolar das disciplinas. Permite, ainda, ao educador sanar tais dificuldades gerando para o educando a possibilidade de uma aprendizagem efetiva.

4.2.5 A avaliação como verificação, diagnóstico e reflexão

Uma visão particular sobre a avaliação da aprendizagem diz respeito àquela trazida pelos três servidores do corpo técnico-pedagógico do Câmpus. À unanimidade, numa visão mais ampla, associam à avaliação da aprendizagem a noção de *verificação*, mas também a conceituam como *diagnóstico e reflexão*. Assim descrevem eles a avaliação:

- i) É o processo pelo qual o professor tem a oportunidade de verificar se o aluno é capaz de elaborar novos conhecimentos a partir do que foi vivenciado dentro e fora da sala para a partir daí, buscar novos caminhos que melhor auxiliem na aprendizagem dos alunos (TP/01, 2019)⁹.
- ii) Um processo que faz um diagnóstico das potencialidades dos alunos e detecta problemas de aprendizagem e de ensino (TP/02, 2019).
- iii) Acredito que é instrumento para o diagnóstico do quanto o professor conseguiu mediar do conteúdo e/ou tema gerador e o quanto o aluno conseguiu de fato aprender (TP/03, 2019).

No primeiro conceito acima o servidor atribui um caráter processual à avaliação, o que afasta a compreensão da avaliação como ato estanque. Esse conceito também traz consigo a ideia de que o conhecimento é algo dinâmico, que pode ser reelaborado e que a partir do qual podem surgir outros conhecimentos. Destaque-se que tal compreensão de avaliação possibilita ao educador a reflexão sobre a prática no intuito de tornar melhor a aprendizagem.

No segundo conceito, o servidor também trata a avaliação como um processo que permite a reflexão mas, sem contudo possibilitar ao gestor da atividade a reflexão sobre uma tomada de decisão sobre sua ação educativa, isto é, o educador até pode identificar a realidade daquela comunidade de estudantes, no entanto, encerra sua ação apenas no diagnóstico, sem propor formas alternativas para a melhoria do quadro encontrado, caso necessite, deixando incompleta a atividade de avaliar.

Tratada como possibilidade de mediação, a concepção de avaliação contida no terceiro conceito divide a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem entre a instituição –

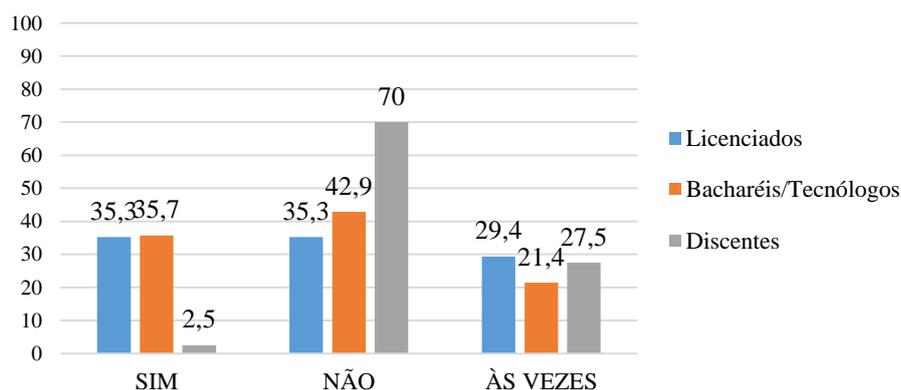
⁹ Em função do sigilo e do anonimato da pesquisa, às falas dos participantes técnicos pedagógicos foi atribuída a sigla TP, seguida de um número sequencial e o ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

o professor - e o estudante, aproximando-os em torno de um tema gerador. Segundo Jussara Hoffmann (2018, p. 183), a “ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado”. Na verdade, todas as práticas educativas desenvolvidas na instituição escolar devem primar pelo benefício dos estudantes, pela sua formal apropriação do conhecimento científico e desenvolvimento humano, e não apenas as avaliações têm essa responsabilidade uma vez que esta é apenas um dos momentos educativos proporcionados pela instituição.

Jussara Hoffmann (2017, p. 86), ainda sobre sua proposta de avaliação mediação em avaliação, ensina que a “avaliação mediadora é ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as”. Também nessa perspectiva da mediação de que fala Hoffmann, é possível compreender o caráter da co-responsabilidade pela ação avaliativa e, em última análise, pelo sucesso escolar como um todo.

Na prática docente, a ocorrência do uso diagnóstico da avaliação da aprendizagem, de acordo com os relatos dos educadores e educandos, quando indagados se fazem uma avaliação inicial para verificar o nível, as dificuldades e potencialidades da turma, assim é descrita:

Gráfico 7. Frequência da avaliação como diagnóstico.



O uso diagnóstico da avaliação atende a uma premissa básica: compreender o perfil da turma e, a partir de então, planejar as intervenções necessárias e adequadas à realidade daquele grupo com o qual se irá trabalhar naquele período. Segundo Luckesi (2018, p. 61),

[...] o uso diagnóstico dos resultados da avaliação subsidia o gestor de um projeto, ou de uma ação, nas decisões sucessivas para a obtenção da qualidade assumida como

necessária, ou seja, subsidia as decisões construtivas do resultado estabelecido como meta da ação proposta

Daí ser importante que a ação educativa se dê de forma organizada, que detenha um certo rigor metodológico e que possa definir, de antemão, os objetivos e rumos aos quais a avaliação pretende chegar. Com essa clareza, o uso diagnóstico, ao contrário de ser seletivo – aquele que serve para aprovar/reprovar (LUCKESI, 2018, p. 88) -, surge como possibilidade ou um recurso útil para o cotidiano da escola pois, ainda segundo Luckesi, a “solução saudável é tomar o padrão satisfatório de desempenho do estudante em sua aprendizagem em determinado conteúdo, como meta à qual todos os estudantes devem chegar” (2018, p. 89).

Em que pese a utilização da avaliação da aprendizagem encarada como diagnóstico, na prática, pouco mais de 35% de todos os educadores informam lançar mão desse expediente em suas disciplinas e, mesmo este percentual não é corroborado pelos discentes, que denunciam que em apenas 2,5% das vezes *sim* e 70% das vezes *não* é feita uma avaliação no início da disciplina para diagnosticar o nível em que a turma se encontra. É preciso compreender que motivos levam a maioria dos educadores a iniciarem suas ações docentes sem que haja essa caracterização inicial da turma, mesmo considerando que são alunos que já estavam na instituição no período letivo anterior, como no caso daqueles das turmas de segundo ano do ensino médio, o que não ocorre, no entanto, com os alunos das turmas do primeiro ano, que vêm de outras instituições de ensino. Em todo caso, este uso da avaliação da aprendizagem pode servir ao fim de incluir e possibilitar oportunidades formação iguais a todos os estudantes pois, nos ensinamentos de Demo, ele “funciona como expediente de pesquisa diagnóstica, no sentido de averiguar com a devida profundidade as condições de desempenho do aluno, indicando as virtudes e vazios, problemas e potencialidades, motivações e obstáculos” (2005, p. 17).

4.3 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: OS PLANOS DE ENSINO, OS MOMENTOS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A política de avaliação da aprendizagem, como se vê da análise dos documentos institucionais antes trazidos e a partir das informações obtidas nas respostas aos questionários,

em parte, está em consonância com o que prevê a LDB e contempla os pressupostos de uma avaliação que se pretenda refletir o processo de ensino aprendizagem no Câmpus. No entanto, conforme o levantamento e análise de dados a seguir, as práticas avaliativas no Câmpus Industrial do IFPA demonstram algumas práticas que tangenciam os princípios contidos nos documentos institucionais e, em alguns pontos, se mostram em direções diversas dos mesmos.

Os planos de ensino das disciplinas, em que devem constar minimamente a identificação do curso, turma e disciplina, a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, a previsão de períodos de atendimento aos educandos, os recursos didáticos, os critérios de avaliação, a forma como se dará a recuperação paralela, a bibliografia e o cronograma das aulas, são documentos que devem ser elaborados pelos educadores, encaminhados ao setor pedagógico e entregues à coordenação do curso antes do início das atividades da disciplina.

Foram analisados 17 (dezessete) planos de ensino, sendo 13 (treze) de educadores licenciados e 04 (quatro) de professores bacharéis/tecnólogos. No que tange especificamente às disposições sobre a avaliação da aprendizagem contidas neles, aqui destacam-se os seguintes aspectos:

Tabela 3. Aspectos observados nos Planos de Ensino.

Aspecto observado nos Planos de Ensino	Docentes Licenciados	Bacharéis/tecnólogos	%
Conceituam avaliação da aprendizagem	04	02	35,29
Descrevem os procedimentos avaliativos	05	01	35,29
Elencam os instrumentos a serem utilizados	13	04	100,00
Preveem mais de um instrumento avaliativo	11	03	82,35
Atribuem valor a cada atividade avaliativa	06	02	47,05
Preveem a possibilidade de reajustes posteriores	01	00	5,88
Avaliam aspectos atitudinais (participação, pontualidade, assiduidade, respeito etc.)	08	02	58,82
Discutem com a turma a escolha de atividades, tempos e instrumentos	02	00	11,76
Preveem repensar o percurso formativo	02	00	11,76

Fonte: Dados da pesquisa: 2019.

Os educadores utilizam um formulário modelo, fornecido eletronicamente pela instituição, onde constam dois quadros que tratam da avaliação da aprendizagem: i) Avaliação / Instrumentos a serem usados pelo docente e, ii) Critérios de avaliação. Em alguns casos os docentes preenchem apenas um dos campos e excluem o outro. Não há uma uniformização da compreensão do que se pede nos formulários. Assim, no primeiro campo informado acima, conforme se verifica, são registradas informações como o conceito de avaliação, são descritos

os procedimentos avaliativos, além dos instrumentos serem utilizados pelo educador, o que também se observa no outro quadro. Isto é, os aspectos observados na Tabela nº 05 ora aparecem no primeiro quadro, ora no segundo, o que pode demonstrar que o instrumento precisa ser melhorado afim de que os docentes possam utilizá-lo integralmente e a contento.

Em sua maioria, os planos de ensino se limitam a elencar os instrumentos avaliativos a serem utilizados durante a disciplina a que ele se refere. Quando há a tentativa de conceituar a avaliação a ser utilizada, alguns reproduzem os adjetivos como diagnóstica, formativa e processual, como se vê no trecho a seguir:

Avaliação Diagnóstica: Revisão do conhecimento linguístico prévio dos alunos. Apresentação da proposta a ser desenvolvida, relacionando-a ao conhecimento de mundo que os alunos já trazem.

Avaliação Formativa: produções orais e escritas tais como resenhas, fichamentos, apresentações verbais, resumos, sínteses, esquematizações, análises textuais, projetos – ora individuais ora em grupos – conforme o andamento das aulas e desenvoltura da turma no decorrer do semestre. O importante é que a avaliação seja contínua e constitua ferramenta de trabalho na construção do conhecimento acadêmico-profissional do estudante.

Avaliação Somativa: À medida que forem sendo realizadas as discussões, debates, análise de textos orais e escritos, bem como seminários, serão dadas notas parciais por tais trabalhos – conforme o grau de complexidade do trabalho solicitado (CIM/IFPA/08, 2018)¹⁰.

Em alguns planos de ensino há a reprodução, no quadro “Critérios de avaliação”, do conteúdo do art. 263 do RDPE já aqui mencionado, que trata dos parâmetros orientadores das práticas avaliativas qualitativas: domínio cognitivo, qualidade dos trabalhos, capacidade de trabalhar em grupo e autonomia (CIM/IFPA/07, 2018).

Outro aspecto importante e que merece ser destacado é a previsão de discussão da avaliação com a turma. No Plano de Ensino 06 (CIM/IFPA/06, 2018) o docente prevê que, somadas a uma prova escrita e uma oral, haveria atividades diversificadas a serem definidas juntamente com cada turma. Tal postura docente demonstra certa abertura e possibilidade de diálogo na condução das atividades avaliativas da disciplina por ele ministrada, ainda que a possibilidade de definir em conjunto sobre os rumos da avaliação se dê em apenas uma determinada parte das atividades avaliativas propostas.

¹⁰ Visando à preservação da identidade do professor, os planos de ensino foram enumerados de forma aleatória, sem qualquer referência ao nome do docente, à disciplina ou à turma.

Também merece destaque a preocupação docente, embora em pouco número, com os resultados das avaliações, quando preveem que as mesmas devem permitir repensar o percurso formativo, tanto no âmbito da própria avaliação, quanto no âmbito de toda a disciplina:

Conforme a necessidade, a composição das avaliações poderá sofrer alterações (CIM/IFPA/02, 2018).

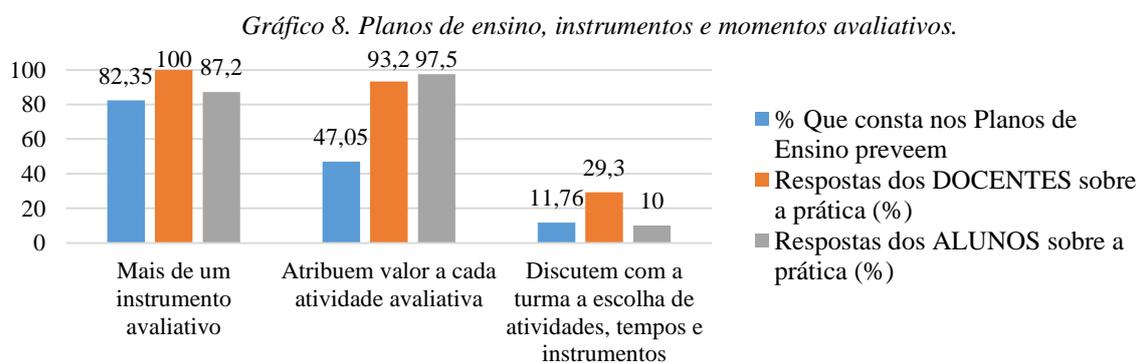
E, respectivamente,

As avaliações na forma numérica além de cumprirem a finalidade de verificar a apropriação dos conceitos ensinados, as particularidades dos alunos, entre outros, também serão parâmetro para (re)pensar a metodologia utilizada em sala de aula tendo em vista os resultados obtidos (CIM/IFPA/05, 2018).

É importante salientar que, ao prever a possibilidade de repensar as suas metodologias de ensino, o educador se coloca como sujeito ativo na dinâmica da construção do conhecimento e, desta forma, passa a ser visto pelos educandos como colaborador de todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do percurso formativo.

4.3.1 Os planos de ensino, instrumentos e momentos avaliativos

Ao se comparar alguns aspectos contidos nos Planos de Ensino analisados às respostas aos questionários aplicados às duas categorias de professores e aos discentes, pode-se perceber o seguinte cenário:



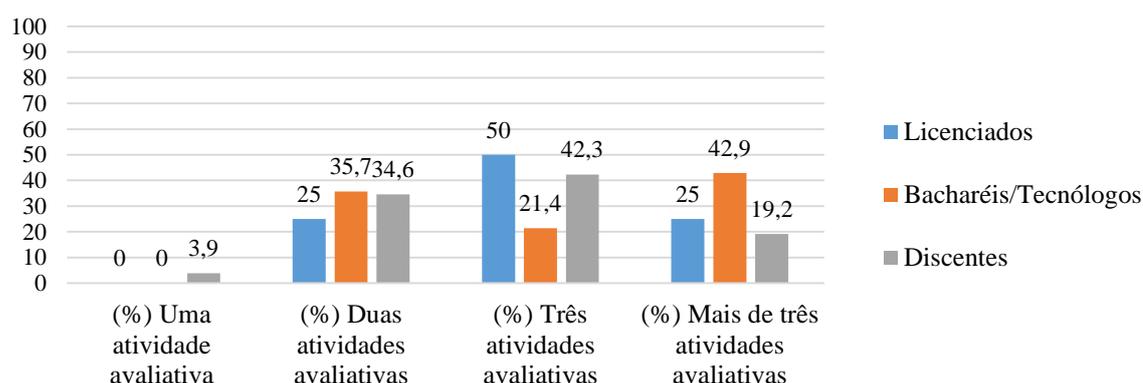
Conforme já mencionado, os PPCs dos cursos em análise preveem a obrigatoriedade de se utilizar, no mínimo, três instrumentos diferentes por culminância¹¹. Nos

¹¹ Vide, por exemplo, o PPC de Informática, p. 45.

planos de ensino, um percentual de 82,35% dos docentes prevê a utilização de mais de um instrumento de avaliação. No entanto, ao responderem os questionários da pesquisa, os docentes, unanimemente, dizem aplicar mais de um instrumento de avaliação por período. Comparadas as informações contidas nos planos de ensino e as prestadas pelos educadores àquelas trazidas pelos educandos, que informam que, na prática, 87,20% das disciplinas têm mais de um instrumento avaliativo por período, embora aquelas informadas pelos discentes em resposta aos questionários destoem um pouco das demais, percebe-se que, na prática, há uma certa ressonância daquilo que está previsto nos documentos institucionais, em especial nos planos de ensino.

Ao se tratar dos dados isoladamente, ao se referir à composição das notas de um bimestre, tem-se:

Gráfico 9. Composição da nota bimestral



Da análise dos números acima, tem-se que, em sua maioria, os docentes atendem às orientações de proporcionarem aos educandos um mínimo de três atividades avaliativas por culminância contidas nos PPCs, contra um percentual muito pequeno daqueles que optam por duas ou apenas uma atividade avaliativa por período. Proporcionar aos educandos vários momentos de avaliação por determinado período gera maior possibilidade de resultados satisfatórios em detrimento de se oferecer apenas uma ou duas atividades avaliativas. Por outro lado, é preciso ter claro se os instrumentos utilizados são capazes de atingir os objetivos previstos - ainda que não formalmente elaborados -, ou seja, se há adequação da forma de análise dos resultados das aprendizagens aos conteúdos trabalhados em sala de aula pois, somente a diversificação ou a dispensa de muitos momentos de avaliação não são suficientes para se obter resultados mais próximo à realidade investigada.

Além do mais, a avaliação da aprendizagem, como se defende aqui, não pode ter um fim em si mesma, deve, por compreender um componente importante da ação educativa, servir de elos entre as demais ações e desenvolver no educando as qualidades necessárias ao próprio ato de aprender, corroborando com a previsão contida nos PPCs de Informática e de Controle Ambiental, respectivamente, nas páginas 44 e 61, que dispõem que é “fundamental que os instrumentos da avaliação da aprendizagem estimulem o discente ao hábito da pesquisa, à criatividade, ao autodesenvolvimento, à atitude crítico-reflexiva, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”.

Como parte do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação pode servir a vários fins e, em especial, potencializar aprendizagens posteriores, indo além da memorização de conteúdos e conhecimentos previamente determinados pelos educadores. A avaliação, por isso e assim tratada, também serve como instrumento a auxiliar toda a atividade docente e demonstra o compromisso que assume o educador com todas as etapas de sua ação educativa, pois,

O professor que apenas passa a prova, manifesta, desde logo, que não tem compromisso formal e político com o desempenho adequado do aluno, já que persegue apenas momentos de teste estereotipado, desvinculados do processo de aprendizagem (DEMO, 2005, p. 60).

A compreensão da avaliação da aprendizagem faz parte e está vinculada a todo o processo educativo desenvolvido na instituição de ensino e é fundamental para que não se tenha ações avaliativas que se processem de forma isolada, desconsiderando fatores formais (metodológicos, procedimentais etc.) bem como aqueles políticos (filosofia orientadora do currículo e do plano de curso, público atendido, aspectos socioculturais etc.).

4.3.2 A ação docente diante dos resultados insatisfatórios: a recuperação paralela

Um dos instrumentos didáticos contido no Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino, que também deve estar contemplado no plano de ensino e se reveste de grande importância durante as ações avaliativas, diz respeito à recuperação paralela da aprendizagem, que deve ser promovida obrigatoriamente no decorrer de todo o processo educativo. Veja-se:

Art. 286 A recuperação paralela da aprendizagem deverá desenvolver-se de modo contínuo e paralelo ao longo do processo pedagógico, tendo por finalidade corrigir as

deficiências do processo de ensino e aprendizagem detectada ao longo do período letivo.

§1º O docente realizará atividades orientadas à(s) dificuldade(s) do estudante ou grupo de estudantes, de acordo com a peculiaridade de cada disciplina, contendo entre outros:

I) Atividades individuais e/ou em grupo, como pesquisa bibliográfica, experimento demonstração prática, seminários, relatório, portfólio, provas escritas ou orais, pesquisa de campo, produção de textos;

II) Produção científica, artística ou cultural;

III) Oficinas;

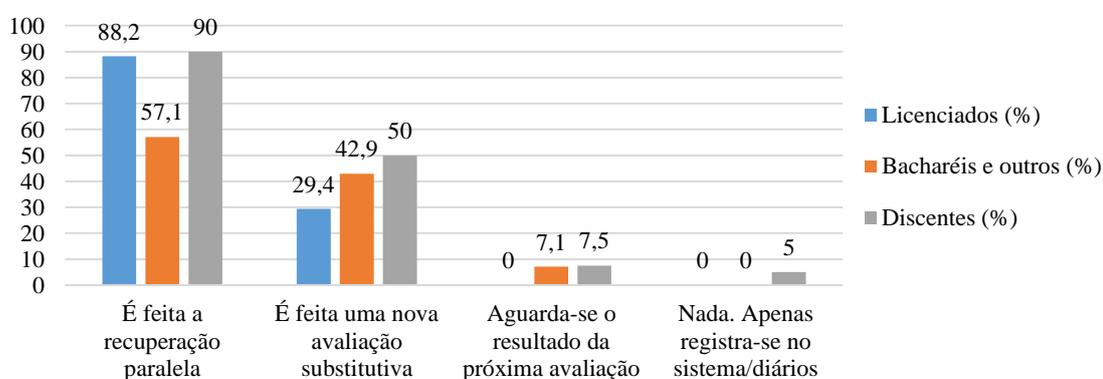
IV) Entre outros (IFPA, 2015).

A recuperação paralela da aprendizagem busca oferecer ao discente a reoferta das ações de ensino proporcionadas pelo educador durante o período a que se referem os resultados insatisfatórios da avaliação.

Cabe salientar que o que se pretende com tal estratégia pedagógica é recuperar a *aprendizagem* e não a *nota*, por meio de, se necessárias, novas formas de abordagem dos conteúdos anteriormente ministrados sob a orientação docente. Apesar disso, um número considerável de educadores, corroborado pelos discentes, informam que fazer apenas uma avaliação substitutiva para substituir os resultados insatisfatórios. A falta de uma ação orientada pelo educador, além de desrespeitar um direito do educando contido nos documentos institucionais, pode ensejar a repetição de novos resultados insatisfatórios e, o que é grave, a consagração da falsa impressão de que a dificuldade encontra-se no educando que, mesmo após uma segunda oportunidade, não consegue superar as dificuldades anteriores demonstradas.

Ao serem indagados sobre as medidas que costumam tomar quando, nas avaliações, são identificados resultados insatisfatórios, assim informaram:

Gráfico 10. Ação docente diante dos resultados insatisfatórios e a recuperação paralela.



Ressaltando que os docentes, neste caso, podem optar por uma ou mais alternativas, em obediência ao disposto no art. 286 do RDPE, a disponibilização da recuperação paralela da

aprendizagem tem sido utilizada na quase que totalidade de oportunidades identificadas pelos docentes licenciados e pouco mais da metade de oportunidades no caso da categoria de bacharéis/tecnólogos, números que são corroborados pelo corpo discente.

A previsão da recuperação paralela da aprendizagem contida no art. 286 do RDPE surge de uma obrigatoriedade imposta pela LDB que, em seus arts. 12, V, 13, IV e 24, V, “e”, em síntese, prevê que os estudos de recuperação da aprendizagem, para os casos de baixo rendimento escolar, sejam ofertados de preferência paralelos ao período letivo, o que acaba a necessidade de se interromper as atividades letivas regulares para se ofertar a recuperação da aprendizagem àqueles com rendimento escolar insuficiente.

4.3.3 Os tempos, instrumentos e fins da avaliação da aprendizagem no Câmpus Industrial de Marabá

Em sua ação docente diária, o educador se depara com uma grande variedade de formas de aprender dos educandos com as quais tem que lidar em sala de aula. Cada estudante tem suas próprias experiências de aprendizagens, seu histórico de formação, suas dificuldades, potencialidades etc., o que vai exigir do educador, na mesma medida, uma certa habilidade e flexibilidade na hora de promover suas ações de ensino. Uma das formas de se compreender o nível de aprendizagem que os estudantes retribuem em resposta aos conhecimentos trabalhados diz respeito à maior diversificação dos instrumentos avaliativos. Tanto nos PPCs quanto no RDPE do IFPA existe a preocupação de se proporcionar aos estudantes os instrumentos de avaliação que melhor se adequam àquele conteúdo e àquele momento avaliativo, cuja escolha depende da percepção do educador que intermediou o contato dos estudantes com o conteúdo e pôde perceber as reações por eles demonstradas pois, conforme art. 266 do RDPE, é responsabilidade do educador que desenvolveu o componente curricular a aplicação da avaliação da aprendizagem, bem como a apuração dos seus resultados.

No RDPE essa preocupação está prevista no art. 265, a seguir:

Art. 265 A avaliação da aprendizagem ocorrerá de forma diversificada e de acordo com a peculiaridade de cada componente curricular, por meio dos seguintes instrumentos:

- I) Elaboração e execução de projeto;
- II) Experimento;
- III) Pesquisa bibliográfica;
- IV) Pesquisa de campo;

- V) Prova escrita e/ou oral;
- VI) Prova prática;
- VII) Produção técnico-científica, artística ou cultural.
- VIII) Seminário; (IFPA, 2015).

Além dos instrumentos da lista acima, que deveria constituir rol meramente exemplificativo, o RDPE prevê, no §3º do mesmo artigo, a possibilidade de utilização de instrumentos de avaliação da aprendizagem não listados nos inc. I a VIII do art. 265, desde que submetidos à prévia apreciação do Setor Pedagógico, que deverá analisar a sua viabilidade, aplicação, eficiência e eficácia. A exigência de submissão de uma ação docente, no caso a escolha de um instrumento de avaliação da aprendizagem, à prévia análise do corpo técnico-pedagógico, embora regulamentada no RDPE, pode inibir a criatividade do educador e torna desnecessariamente rígida a lista de instrumentos contida no art. 265 do Regulamento, muito embora se reconheça a importância e a necessidade do acompanhamento das ações educativas por parte da equipe pedagógica da instituição em favor do efetivo desenvolvimento das aprendizagens.

Ao dispor sobre a quantidade de instrumentos avaliativos, no PPC de Informática assim consta:

Os instrumentos de avaliação serão diversificados, compreendendo exercícios com defesas orais e escritas, testes objetivos, provas discursivas, seminários, projetos orientados, experimentações práticas, feiras, atividades culturais, jornadas pedagógicas, dentre outros, com a utilização de, **no mínimo, três instrumentos diferenciados por culminância**; sendo, obrigatoriamente, necessário o registro de qualquer procedimento de avaliação, tendo em vista uma avaliação progressiva ao longo do Ano/Semestre, considerando ainda a apuração da assiduidade do discente (destaques do autor) - (CIM/IFPA, 2018, p. 45).

Já no PPC de Controle Ambiental, tem-se:

Os instrumentos de avaliação serão diversificados, compreendendo exercícios com defesas orais e escritas, testes objetivos, provas discursivas, seminários, projetos orientados, experimentações práticas, relatórios de aulas práticas e visitas técnicas, feiras, atividades culturais, dentre outros, com a utilização de, **no mínimo, dois instrumentos diferenciados por culminância**; sendo, obrigatoriamente, necessário o registro de qualquer procedimento de avaliação, tendo em vista uma avaliação progressiva ao longo do Ano/Semestre, considerando ainda a apuração da assiduidade do discente (destaques do autor) - (CIM/IFPA, 2018, p. 61).

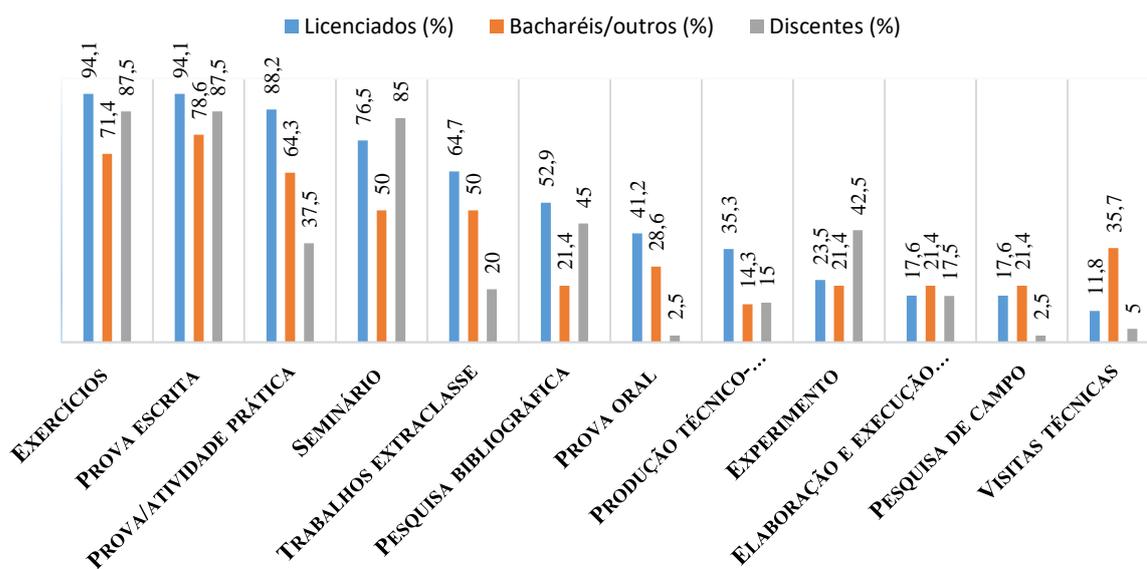
Embora conste, nas redações dos dois trechos acima, a expressão “instrumentos diferenciados”, acredita-se que a intenção original seria a de prever a utilização de uma quantidade mínima de “instrumentos diferentes”, dado que existem diferenças semânticas entre uma e outra expressão e a que mais se amolda ao contexto em que está inserida é a segunda

delas, isto é, “instrumentos diferentes”, assim entendida e aqui adotada. Tais disposições impõem ao educador a obrigatoriedade de não repetir, no caso de se oferecer três ou apenas dois, dependendo do curso, os instrumentos de avaliação oferecidos ao corpo discente num determinado período ou culminância de avaliações.

A previsão de oferta de instrumentos diferentes de avaliação da aprendizagem se ajusta didaticamente ao entendimento de que existem, como já foi dito, diferentes formas de demonstrar o que efetivamente se aprendeu e pode representar a diferença entre a constatação de um resultado satisfatório ou insatisfatório.

Na prática, assim os sujeitos da pesquisa descrevem a frequência com que cada instrumento avaliativo é utilizado:

Gráfico 11. Instrumentos avaliativos mais utilizados.



A partir da análise do gráfico acima, pode-se dividir em dois grupos os instrumentos utilizados na instituição levando-se em conta a frequência de sua utilização: um primeiro grupo, em que se inserem exercícios, prova escrita, seminário e trabalhos extraclasse e, um segundo grupo, abrangendo pesquisa bibliográfica, prova oral, produção técnico-científica ou cultural, experimento, elaboração e execução de projeto, pesquisa de campo e visitas técnicas.

O primeiro grupo, aquele dos instrumentos mais utilizados de acordo com as três categorias que assim os elegeram, isto é, educadores licenciados, bacharéis/tecnólogos e discentes, pode refletir o perfil de avaliação que se pratica no Câmpus, levando em conta, nessa análise, apenas os tipos de instrumentos. Tais instrumentos mostram uma prática docente mais

conservadora tendo em vista que configuram, como é cediço, um conjunto dos instrumentos mais comuns e historicamente mais utilizados em nossas escolas.

O fato de os exercícios feitos em sala de aula aparecerem em primeiro lugar pode estar relacionado à conhecida prática dos educadores consistente em fracionar a nota de um determinado período ou bimestre em vários pontos e estes serem atribuídos aos exercícios diários feitos pelos educandos. A opção pelas provas escritas, que aparece com a segunda maior recorrência, pode ser atribuída à percepção contida no imaginário docente de que este instrumento se reveste de legalidade, maior rigor formal e confiança. Já a grande utilização de provas/atividades práticas pode se justificar em função da modalidade de educação da qual se trata aqui, qual seja, educação profissional e tecnológica. Mas o que se sobressai nesse grupo, quando se analisa seus instrumentos, é: atividades cotidianas (exercícios, p. e.) andam juntas com atividades pontuais (provas); atividades feitas em sala se somam a atividades extraclasse e atividades individuais e coletivas são oferecidas em proporções semelhantes.

Ainda no primeiro grupo, também merece destaque, tratando-se do instrumento *prova/atividade prática*, é o fato de que, segundo o que informam os docentes licenciados, em suas práticas, a oferta desse instrumento se dá em 88,2% das vezes contra 64,3% informados pelos bacharéis/tecnólogos docentes. Mais restritos às áreas técnicas e profissional da formação dos estudantes dessa modalidade de ensino, era de se esperar que nessa segunda categoria, bacharéis/tecnólogos, as atividades avaliativas práticas se dessem em maior número que aquelas proporcionadas pelos licenciados. Confrontadas as informações docentes com as discentes, os estudantes denunciam que, em apenas 37,5 das vezes são utilizadas prova/atividade prática quando da avaliação da aprendizagem. Mesmo considerando o caráter declaratório de tais informações, é de se questionar se, de fato, a avaliação da aprendizagem para esses cursos se dá com mais ênfase teórica ou prática.

Quanto ao segundo grupo, em que estão listados os instrumentos com as menores incidências de aplicação pelos educadores, percebe-se que são instrumentos de caráter mais individual (prova oral, pesquisa bibliográfica) ou que exigem recursos para além da sala de aula (experimento, elaboração de projeto, produção técnico-científica, pesquisa de campo). Mas o destaque, nesse grupo, pode ser atribuído à pouca ocorrência de visitas técnicas como atividades avaliativas, mormente por se tratar da modalidade de educação profissional e tecnológica. Mesmo assim, um outro aspecto a ser ressaltado é que um percentual de 35,7% das ocorrências de visitas técnicas como atividade avaliativa informado pelos educadores bacharéis/tecnólogos

se sobressai quando comparados a apenas 11,8% de ocorrências informados pelos educadores licenciados o que mostra que esse instrumento aparece como uma melhor opção de avaliação nas áreas mais técnicas e relacionadas à formação profissional dos educandos. No entanto, na visão dos educandos, e aqui exsurge uma contradição, a ocorrência de visitas técnicas como atividade avaliativa se dá em apenas 5% das vezes, percentual bem aquém daqueles informados pelos educadores licenciados e quase ínfimo, se comparado aos números informados pelos bacharéis/tecnólogos.

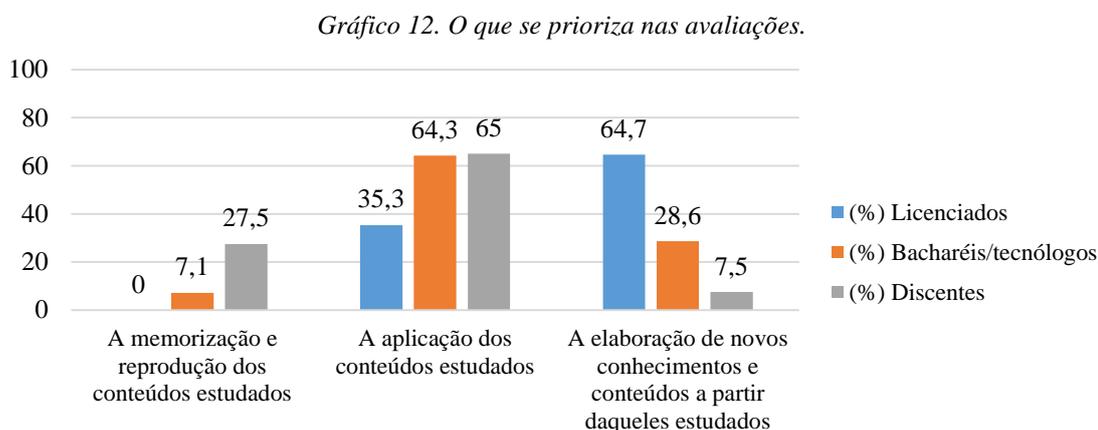
O RDPE, em seu art. 3º, prevê que as “atividades de ensino, pesquisa, inovação, e extensão serão desenvolvidas no IFPA, a partir do princípio da indissociabilidade, por meio de atividades articuladoras da formação acadêmico-profissional” (IFPA, 2015). Além do estágio curricular e da pesquisa de campo, uma das possibilidades de se promover essa articulação é por meio da realização de visitas técnicas, em que os alunos podem ser expostos ao ambiente organizacional e produtivo diretamente relacionado com a sua área de formação. A ausência desse instrumento como atividade avaliativa pode constituir entrave na formação dos educandos, que fica na dependência da realização de um estágio que efetivamente o coloque em contato com ambiente profissional que ele vai encontrar quando da sua inserção no mercado de trabalho. Não se quer aqui reforçar a ideia de que esta modalidade ensino tem sua vertente educacional unicamente direcionada ao mundo do trabalho e que este seria o objetivo precípua de todas as ações educativas desenvolvidas em aula de aula:

Sua relação [do ensino médio integrado] com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato (FRIGOTTO, *in* FRIGOTTO *et al*, 2012, p. 76).

É importante ter essa preocupação em mente porque a mesma leva a questionar quais os fins a que se destinam não só as avaliações, mas todas as ações educativas em EPT, ou seja, é necessário compreender se os conhecimentos trabalhados em sala de aula e objetos de avaliação produzem novos conhecimentos e se serão úteis aos educandos depois de concluídas as etapas de sua formação.

Voltando à especificidade da avaliação da aprendizagem, cabe lembrar a preferência docente pela utilização da prova escrita e a prova prática, que aparecem em segundo e terceiro lugar, respectivamente, no grupo de instrumentos avaliativos mais utilizados no

Câmpus, para compararmos com os tipos de respostas ou comportamentos que os docentes exigem nas avaliações, quando se trata do retorno que os eles devem dar sobre os conhecimentos e conteúdos trabalhados em sala de aula. Neste sentido, questionados sobre o que se prioriza nas avaliações, estas foram as respostas das três categorias:



Aqui fica clara uma dissonância: num contexto em que a prova escrita aparece em segundo lugar e a prova prática em terceiro com as maiores incidências de utilização, atrás apenas dos exercícios, difícil é imaginar que a aplicação dos conteúdos estudados apareça com maior ocorrência quando se trata das prioridades elencadas pelos docentes nas avaliações. Geralmente mais associada à prova escrita, a memorização e reprodução dos conteúdos, por essa análise, deveria aparecer no gráfico acima com os maiores percentuais ou, no máximo, em segunda posição e não na última, mesmo tendo-se em vista tratar-se de EPT. Por outro lado, e aqui se estabelece a contradição, desvinculando-se da comparação anterior, as ocorrências de memorização e reprodução de conteúdo, pelos números contidos no gráfico acima, representam o cenário que se espera ideal nessa modalidade de educação, em que as atividades educativas devem dar à produção do conhecimento um tratamento em que se fortaleça a unidade entre a teoria e a prática.

As avaliações, além de promover o trabalho com os conhecimentos estudados em sala, podem servir de aproximação do estudante com o mundo no qual ele se insere assim como deve ocorrer com todas as ações desenvolvidas na escola. Paulo Freire, tratando do papel exercido pela educação no processo de humanização do homem, ensina:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológico do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a

condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dêle conservar-se nêle e com êle; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu *devenir*. É biófila e não necrófila (FREIRE, 1969, p. 130).

A preferência de, nas avaliações, se exigir a aplicação dos conteúdos estudados, apontada pelos bacharéis/tecnólogos e discentes como as maiores ocorrências, revela uma preocupação docente com essa concepção humanista e libertadora da educação de que fala Paulo Freire, em que coloca o educando em contato com a realidade que o cerca. Por sua vez, a elaboração de novos conhecimentos e conteúdos a partir daqueles estudados, cujo número de ocorrências informado pelas três categorias aparece em segundo lugar, pode servir de estímulo à criatividade discente, provocar as inquietações necessárias ao seu desenvolvimento, o que não é possível de se obter com a simples memorização e reprodução de conhecimentos e conteúdos. O estabelecimento de procedimentos educativos que aproximam os educandos da realidade e os possibilita os meios de nela intervir e modificá-la constitui parte do papel da educação na humanização do homem e, no caso específico, constitui também um dos fins da avaliação da aprendizagem.

4.4 A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NO CÂMPUS

Uma das questões norteadoras deste trabalho é tentar trazer à discussão a influência da formação profissional dos educadores do Câmpus em suas práticas avaliativas ou, mais especificamente, tentar entender se há diferenças entre a atuação e os resultados das práticas docentes desempenhadas por profissionais licenciados e aquelas promovidas por bacharéis/tecnólogos. Ao todo, 17 (dezessete) educadores licenciados, 12 (doze) bacharéis e 02 (dois) tecnólogos participaram da presente pesquisa. As duas últimas categorias foram agrupadas para fins de análise e comparação, somando 14 (quatorze) profissionais.

Uma das principais diferenças existente entre os cursos de licenciaturas e os bacharelados e tecnológicos diz respeito ao fato de que, somente nos primeiros, os cursos são voltados exclusivamente à formação de educadores, daí a existência de disciplinas ligadas à

educação, ensino, didática e prática de ensino etc. O Ministério da Educação¹² conceitua as licenciaturas como cursos que “habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio”. O que não se observa nos demais tipo de graduação, sendo que o bacharelado proporciona uma formação mais generalista em que o egresso pode atuar em vários ramos de sua área de conhecimento. Já os cursos tecnológicos promovem uma formação específica, de curta duração, e voltada para o mercado de trabalho.

A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, em seu art. 113, § 2º, inc. I, previa que, para ingressar no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico era requisito possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou “habilitação legal equivalente” (grifos do autor). Dada a dificuldade de interpretação do que se entende por *habilitação legal equivalente* à licenciatura e em decorrência das inúmeras controvérsias criadas em torno dessa dificuldade, o referido dispositivo foi revogado pela Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe, dentre outros assuntos, sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Referida lei passou a prever claramente:

Art. 2º...

§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 10. O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido diploma de curso superior em nível de graduação (destaques do autor) - (BRASIL, 2008).

Ou seja, não somente os licenciados, mas agora a lei dispõe de forma inequívoca que qualquer graduado pode vir a compor os quadros da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Tal regramento jurídico, além de maior clareza, trouxe segurança aos profissionais não licenciados. Já as instituições passaram a formar seus quadros docentes com os perfis profissionais de bacharéis e tecnólogos dos quais necessitavam para a formação profissional de seus estudantes, dado que não há, em várias áreas do conhecimento, profissionais licenciados aptos a atuarem nos mais diversos eixos tecnológicos existentes nos

¹² Fonte: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao> Acesso em 13 jul. 2019, Acesso às 23h13min.

Institutos, levando, como consequência, a uma composição bastante heterogênea dos quadros docentes que atuam nessas instituições.

Dada essa peculiaridade da heterogeneidade na formação profissional dos educadores, onde licenciados, bacharéis e tecnólogos desempenham diariamente e lado a lado as suas atribuições docentes, importa compreender se a mesma, de alguma forma, interfere efetivamente nas práticas avaliativas por eles desenvolvidas no Câmpus.

No geral, comparativamente, os educadores assim relatam suas práticas e preferências: quanto ao planejamento da disciplina e das avaliações, tanto licenciados e bacharéis/tecnólogos adotam o planejamento individualizado na sua grande maioria das vezes. Tal prática, conforme já mencionado, pode ser decorrente de uma dificuldade encontrada pela coordenação do curso em promover momentos coletivos de planejamento das ações semestrais ou anuais. Antes do início de sua atividade em sala de aula, o educador dispõe do Projeto Pedagógico do Curso de onde pode ele extrair o ementário da disciplina a ser ministrada. Mesmo que ainda não conheça a turma com a qual vai trabalhar, cabe ao educador elaborar seu plano de ensino que, por sua natureza, constitui um instrumento passível de mudanças a depender da avaliação inicial e/ou o desenvolvimento a turma e dos conteúdos. É nesse instrumento pedagógico que o educador fará a previsão de como serão realizadas as avaliações, elencando seus instrumentos, definindo os momentos e selecionando os conhecimentos a serem exigidos dos estudantes.

Luckesi, tratando da investigação avaliativa, assim descreve o seu planejamento:

Planejar a avaliação da aprendizagem significa, pois, estabelecer o objeto da investigação, com seus conteúdos e variáveis, que, conjuntamente, configuram a abrangência dos dados a serem coletados para a prática avaliativa, assim como os recursos de coleta de dados para a avaliação; o mesmo ocorrendo com o estabelecimento do padrão de qualidade aceitável do desempenho do estudante (LUCKESI, 2018, p. 137-138).

A necessidade de planejar a avaliação, como toda ação docente, pode ser percebida a partir dos relatos de todas as categorias, que informam haver no Câmpus um excesso de disciplina bem como a exigência de muitas atividades avaliativas num mesmo período, o que acaba comprometendo o rendimento dos estudantes. Trabalhando com um currículo integrado, essa necessidade se mostra mais evidente ainda, em que o objeto da avaliação deve estar relacionado com os objetivos e a qualidade da realidade pretendida pela ação educativa oferecida pela instituição.

Um outro dado que chama a atenção diz respeito ao fato de que 29,4% dos educadores licenciados relatam que sequer planejam as avaliações, contra apenas 7,1% dos bacharéis/tecnólogos. Avaliação requer rigor técnico, planejamento, não podendo ser fruto do casuísmo ou ocorrer de forma aleatória, cujos procedimentos devem estar claramente delimitados no plano de ação do educador responsável pela atividade:

O primeiro passo necessário em qualquer prática de investigação, inclusive na investigação avaliativa, é configurar seu objeto de estudo, tendo presente sua abrangência, como também as variáveis a serem levadas em consideração, e, de forma semelhante, os recursos para a coleta de dados. Acresça-se, no caso da avaliação, a definição do padrão de qualidade aceitável para a realidade investigada (LUCKESI, 2018, p. 135).

Uma atividade avaliativa conscientemente planejada, com objetos delimitados, as variáveis bem definidas e o rendimento aceitável - padrão de qualidade, conforme Luckesi - visualizado no final da trajetória constitui instrumento importante durante a prática docente e a análise de seus resultados pode contribuir com uma melhor reflexão sobre o percurso que educador e educandos estão trilhando.

Quando questionados sobre a realização de avaliações em conjunto com outras disciplinas, 14,3% dos educadores bacharéis/tecnólogos e apenas 5,9% dos licenciados apontam que participam de tal prática. Tais números reforçam os anteriores pois, se poucos educadores, num geral, realizam o planejamento da disciplina e da avaliação, um número ainda menor deles tem a prática de fazer o planejamento das atividades avaliativas de forma coletiva.

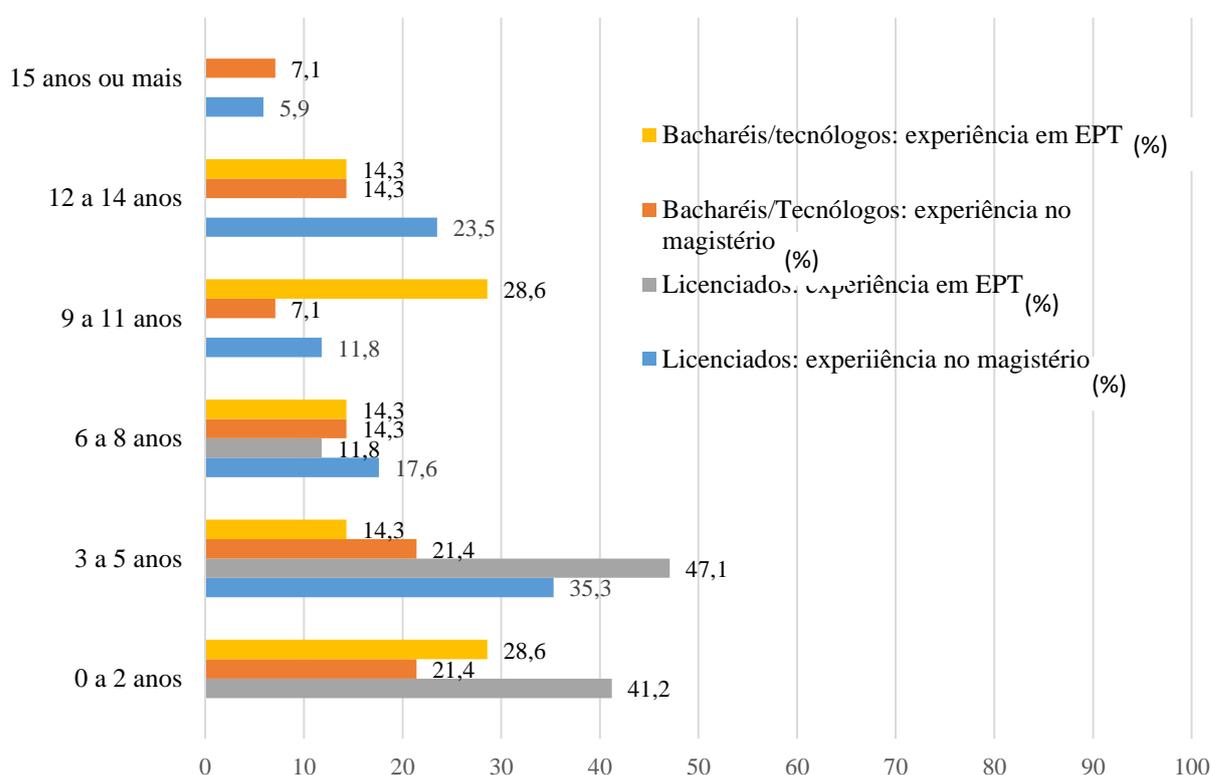
No RDPE e nos PPCs constam disposições e orientações de como devem ser a avaliação da aprendizagem, inclusive constando, em ambos, a forma de cálculo e a nota mínima para aprovação. No entanto, somente 23,5% dos educadores licenciados e 14,3% dos bacharéis/tecnólogos admitem dominar o conteúdo contido no RDPE no que tange à avaliação da aprendizagem e 23,5% dos licenciados e 7,1% dos bacharéis/tecnólogos afirmam que conhecem tais disposições nos PPCs. A declarada pouca apropriação dos documentos institucionais pelos educadores licenciados e menos ainda pelos bacharéis/tecnólogos reflete-se nas suas práticas em sala de aula, tendo eles próprios, por exemplo, informado que um percentual de 30,3% de todos os educadores oferecem aos educandos apenas duas avaliações por bimestre, quando o PPC de Informática estabelece a obrigatoriedade de, no mínimo, três avaliações.

No que tange às concepções dos educadores, os relatos mostram que, para a grande maioria dos profissionais das duas categorias, têm concepções semelhantes, para quem a avaliação da aprendizagem assume a ideia de verificação, em segundo lugar, como medida e, em terceiro, o uso diagnóstico. Muito embora os cursos de licenciatura ofereçam, em seus planos de curso, uma série de disciplinas ligadas à área pedagógica, certo é que essa formação não representa, no Câmpus, uma diferença significativa nas atuações dos profissionais oriundos desses cursos em relação aos profissionais formados em bacharelados e tecnólogos quando o assunto é avaliação da aprendizagem. Uma das possibilidades pode ser a ausência de conteúdos ou disciplinas que remetam a esse tema, pois,

A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo na escola de 1º e 2º graus, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência. Assim temos, por exemplo, a reprodução de posturas “reprodutivas” por professores que fizeram cursos onde os índices de reprovação são bastante altos, como é o caso de algumas licenciaturas (HOFFMANN, 1998, p. 65-66).

Na ausência de estudos sobre avaliação durante a graduação – e também provenientes de formação continuada -, a alternativa é a reprodução das formas de avaliação às quais o profissional foi submetido em toda a sua vida como estudante.

Gráfico 13. Experiência dos educadores.



Conforme gráfico 13 acima, no CIM/IFPA, o corpo docente do Câmpus é composto por profissionais cuja experiência, no geral, soma o total de no máximo 05 (cinco) anos, ressaltando aqui o fato de que apenas 11,7% dos licenciados e 57,1% dos educadores bacharéis têm mais de 05 anos de experiência em EPT, muito embora os licenciados demonstrem ter mais experiência com o magistério em geral.

Observa-se também um grande percentual de educadores cuja experiência docente não ultrapassa 02 (dois) anos. Esse grande número de educadores com pouca experiência, associado à ausência de estudos sobre avaliação nos cursos de licenciatura de que trata Hoffmann, bem como a inexistência de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de bacharéis e tecnólogos pode ser causa de posturas reprodutivistas a que a autora se refere, o que também é corroborado por Luckesi, que argumenta no sentido de que o “mais comum, no lugar de professor, é repetir aquilo que aconteceu com cada um de nós no nosso caminhar escolar e acadêmico: recebemos bronca, damos bronca; fomos castigados, castigamos; fomos reprovados, reprovamos” (LUCKESI, 2018, p. 209).

A ação institucional escolar é, na sua essência, uma ação coletiva e os sujeitos que dela fazem parte estão mútua e reciprocamente imbuídos de direitos e obrigações. O fracasso ou o sucesso da aprendizagem promovido pela escola, por isso, tem implicações das mais diversas, desde a repetência e evasão, até o próprio comprometimento do sistema de ensino. Geralmente a constatação do fracasso ou do sucesso da instituição se dá a partir dos números de aprovação em comparação com os de reprovação determinados pelas notas dos exames aplicados pelos educadores. Contudo, importa ter em mente se, de fato, os números contidos nos registros dos alunos referem-se efetivamente a uma prática avaliativa na dimensão em que ensina Luckesi e não meramente se referem a exames classificatórios com o mero intuito de aprovar ou reprovar o educando:

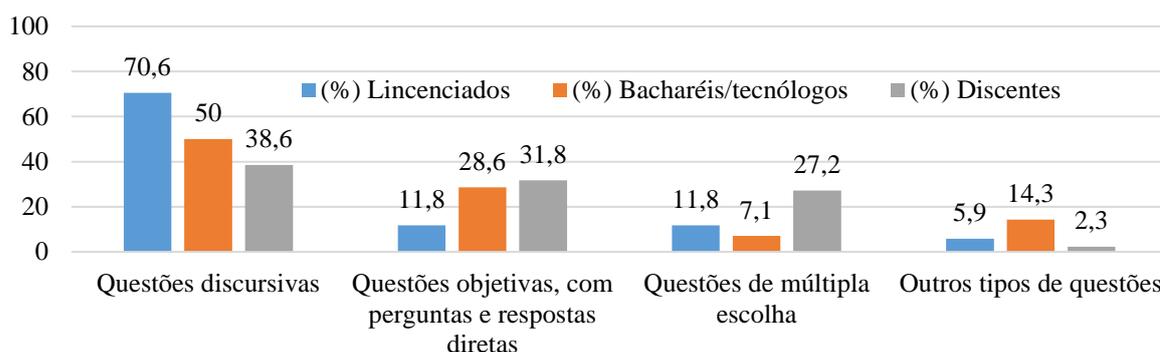
Então, nesse contexto, por vezes, nos deparamos com escritos e estudos que abordam a “influência da avaliação no fracasso escolar”, quando, de fato, estão abordando a “influência dos exames no fracasso escolar”. São atos completamente diferentes, ainda que parecidos.

O ato de examinar tem como meta classificar o educando e, em função dessa classificação, aprová-lo ou reprová-lo, portanto, preserva para si a possibilidade da exclusão. A avaliação, por seu turno, tem como objetivo diagnosticar do desempenho do educando (revelar a sua qualidade), criando uma base segura para decisões de reorientação ou re-ensino até que o educando aprenda o que deve aprender (LUCKESI, 2014, s/p).

Se encarada com essa finalidade, a avaliação da aprendizagem, por outro lado, pode contribuir para elevar os resultados positivos obtidos em determinado período letivo e, como causa, obter-se-ia a melhora nos índices de aprendizagem almejados pela instituição. Produzir resultados de aprendizagem satisfatórios requer ter em mente essa concepção de avaliação, ter a capacidade técnica para construção de instrumentos adequados aos momentos e conteúdos estudados bem como a capacidade de analisar os dados obtidos e propor novos caminhos de ensino e aprendizagem aos educandos.

Tratando da elaboração dos instrumentos, no Câmpus Industrial de Marabá, uma comparação importante entre as posturas docentes diz respeito ao tipo de questões que cada categoria costuma utilizar em suas avaliações escritas, cujas respostas seguem no gráfico abaixo:

Gráfico 14. Os tipos de questões nas avaliações escritas.



Tanto educadores como discentes declaram que há uma preferência dos educadores por questões discursivas em detrimento daquelas objetivas e de múltipla escolha, sendo que os licenciados informam utilizar mais discursivas em detrimento dos bacharéis/tecnólogos e estes, por sua vez, declaram utilizar mais questões objetivas que os licenciados. Aqui novamente deve ser cabível a justificativa das especificidades de cada área do conhecimento e dos conteúdos com os quais cada uma delas lida cotidianamente. As áreas específicas, ou seja, diretamente vinculadas à área de formação profissional do curso, cujas disciplinas, nos PPCs, são agrupadas em “Componentes Formação Técnica”, tendem a primar por questões mais objetivas, sendo que, nas disciplinas do eixo comum, agrupadas nos PPCs em “Componentes Formação Básica”, em que mais se concentram os educadores licenciados, estes optam pelas questões dissertativas em detrimento das objetivas.

Independente dos tipos de questões contidas nas avaliações e pelas quais optam os educadores, o que importa é indagar se as atividades avaliativas encerram-se em si mesmas ou permitem delas extrair, se necessário, novos direcionamentos para a ação docente. Em apenas dois dos planos de ensino analisados as disposições da avaliação da aprendizagem previam reavaliar o caminho trilhado ao longo do percurso formativo. As duas referências a essa possibilidade são encontradas em planos de ensino de educadores licenciados e nenhuma foi encontrada nos planos dos bacharéis/tecnólogos. Como um instrumento educativo que é capaz de demonstrar a qualidade da realidade com a qual se está lidando, a avaliação da aprendizagem deve prevê expressamente a possibilidade de interferir na realidade, no sentido de propor novas ferramentas que possam melhor promover as aprendizagens de que necessitam os educandos e, por consequência, a instituição como um todo.

Em sua maioria, as duas categorias de educadores têm preferência e utilizam instrumentos avaliativos em quantidade e tipos semelhantes (exercícios, provas escritas e prova/atividade prática). Essa opção, em que os exercícios aparecem em primeiro lugar em número de ocorrências, poderia levar a uma prática docente em que a maioria das duas categorias de educadores disponibilizasse mais de três atividades avaliativas por bimestre, contudo, apenas 25% dos licenciados e 42,9% dos bacharéis/tecnólogos assim procedem, o que pode demonstrar que, nesta segunda categoria, há maior coerência entre o que eles relatam e o que efetivamente ocorre em sala de aula.

Por último, ressalta-se a utilização da recuperação paralela como alternativa aos desempenhos negativos identificados pelos educadores nas avaliações. A grande maioria dos educadores licenciados, 88,2%, utilizam desse expediente, demonstrando atender a uma obrigação contida no RDPE. Por outro lado, embora também em maior número do que os afirmam não o fazer, se comparado aos licenciados, os 57,1% dos educadores bacharéis/tecnólogos que admitem utilizar a recuperação paralela se mostra um percentual pequeno em se tratando de uma obrigação imposta normativamente pelo IFPA, o que pode gerar prejuízo à quase metade das vezes em que as dificuldades discentes forem identificadas.

Assim, ressalvadas algumas peculiaridades, as práticas docentes desenvolvidas no CIM mantêm entre si mais semelhanças que diferenças quando se analisam aquelas desenvolvidas por licenciados em comparação com as práticas dos bacharéis/tecnólogos. Tanto as noções de currículo integrado, as concepções de avaliação da aprendizagem bem como as práticas avaliativas em si revelam que educadores, no geral, detêm pouco domínio dos

documentos normativos do IFPA e reproduzem, consciente ou inconscientemente, os modos de avaliação com os quais conviveram em sua vida acadêmico-escolar anterior ao seu ingresso no magistério. A falta de estudos específicos sobre a avaliação da aprendizagem nas licenciaturas e a ausência de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelado e tecnológicos são fatores que podem estar associados às práticas avaliativas dispensadas aos estudantes do CIM.

4.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA DOCENTE: POR UMA ESCOLA TRANSPARENTE E DEMOCRÁTICA

Uma das principais bandeiras de luta sustentada pelos nossos pensadores no campo da educação diz respeito à oferta aos nossos estudantes de uma escola democrática, tanto em termos de acesso e permanência quanto da obtenção de resultados positivos. Não se trata aqui apenas da repisada e antiga referência à gestão democrática da escola, mas sim de ações e políticas que envolvem desde os sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) até as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, passando, é claro, pela gestão da escola, com vistas a proporcionar o crescimento de todos os seus educandos em todas as suas dimensões. Hoje não basta apenas proporcionar o acesso universal à educação formal como garantia da sua democratização, faz-se necessário, estando o educando matriculado, que ele permaneça e, se permanecendo, consiga se apropriar do conhecimento, da cultura, da ciência e da tecnologia que a escola pode lhe propiciar:

A democratização da educação escolar, como meio de desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, sustenta-se em três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória da instrução. Nem todas as crianças, jovens e adultos deste país têm acesso ao ensino; muitíssimos daqueles que conseguem ingressar na escola, nela não permanecem; e, mais, aqueles que ali permanecem nem sempre obtêm uma instrução e um ensino de qualidade. Em síntese, esta sociedade não investe o suficiente no desenvolvimento do educando, especialmente dos educandos originários das camadas populares. Este, inclusive, não é um fenômeno novo (LUCKESI, 2011, p. 141-142).

Neste ponto do estudo, importa discutir essa terceira dimensão da democratização da escola: a garantia de que a instituição seja capaz de propiciar todas as condições necessárias para se alcançar uma qualidade de aprendizagem satisfatória a todos os seus educandos. É aqui que se insere a política de avaliação da aprendizagem adotada institucionalmente. Nos

relatos dos educadores anteriormente trazidos à colação, identificou-se nas respostas espontâneas que apenas os licenciados informam que se sentem responsáveis pelo sucesso ou fracasso identificados a partir dos resultados obtidos nas avaliações da aprendizagem – ressalte-se que, nos questionários eletrônicos utilizados, não havia uma pergunta direta sobre esse tema. Contudo, é importante mencionar tal informação porque é a partir dessa concepção coletiva e de corresponsabilidade que se pode compreender o grau de efetivo comprometimento com os resultados das aprendizagens proporcionadas aos educandos.

A avaliação da aprendizagem permite à instituição uma representação da qualidade da realidade produzida a partir das intervenções de ensino, propicia uma oportunidade de análise e reflexão sobre o caminho percorrido e ajuda a reorientar, se necessário, os rumos pretendidos antecipadamente. Nesse movimento e contexto, numa visão democrática de educação, a instituição, o educador e os estudantes se encontram ombreados e com o olhar votado para a efetiva aprendizagem. Dotado das condições necessárias ao seu desenvolvimento, o educando será capaz de se perceber enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem e participar ativamente do ato avaliativo. Nessa perspectiva, também poderá ele refletir sobre os resultados das avaliações e auxiliar na proposição de novas metodologias que possam contribuir para a melhoria de todo o processo, atuando, também, como avaliador interessado nos resultados da ação docente, uma vez que

[...] não faz sentido um processo avaliativo no qual o avaliado não tenha chance de defesa; se isto ocorre, está marcado pela exclusão, perdendo a qualidade política necessária; o avaliado deve poder sempre questionar, e, se for o caso, recorrer (DEMO, 2005, p. 34).

O ato de avaliar, como atividade intencional e política, objetiva a inclusão. É ato que permite a inquietação acerca da qualidade da realidade apresentada pois, do contrário, corre o risco da estagnação do processo e, em última análise, do retrocesso. A autonomia do discente, que deve ser instigado a questionar, argumentar, elaborar seu próprio caminho até a aprendizagem, não pode constituir embaraço à ação docente. Pelo contrário, são comportamentos que devem ser continuamente estimulados em sala de aula, não se confundindo com indisciplina ou mau comportamento sob pena de legitimação de uma pedagogia que reproduz a sociedade excludente em que vivemos, onde se ensina para a manutenção do *status quo*. O comportamento do educando, se considerado como critério avaliativo, não pode carecer da análise da própria sociedade na qual se insere a instituição escolar.

Neste sentido, um aspecto importante identificado nos planos de ensino refere-se ao fato de que em 58,82% deles há a previsão levar em consideração os aspectos atitudinais dos educandos (comportamento, participação, pontualidade, assiduidade, respeito etc.) quando da avaliação da aprendizagem. É preciso ter em mente que tais fatores são importantes e, de fato, podem ser objeto de avaliação durante uma ação educativa. A contradição que se opera, nesse particular, é a possibilidade de tais aspectos serem utilizados meramente para fins de exercício de autoridade docente em sala de aula, o que desvirtuaria todo o propósito avaliativo exigido institucionalmente, configurando uma forma de controle necessária à manutenção da disciplina em sala de aula:

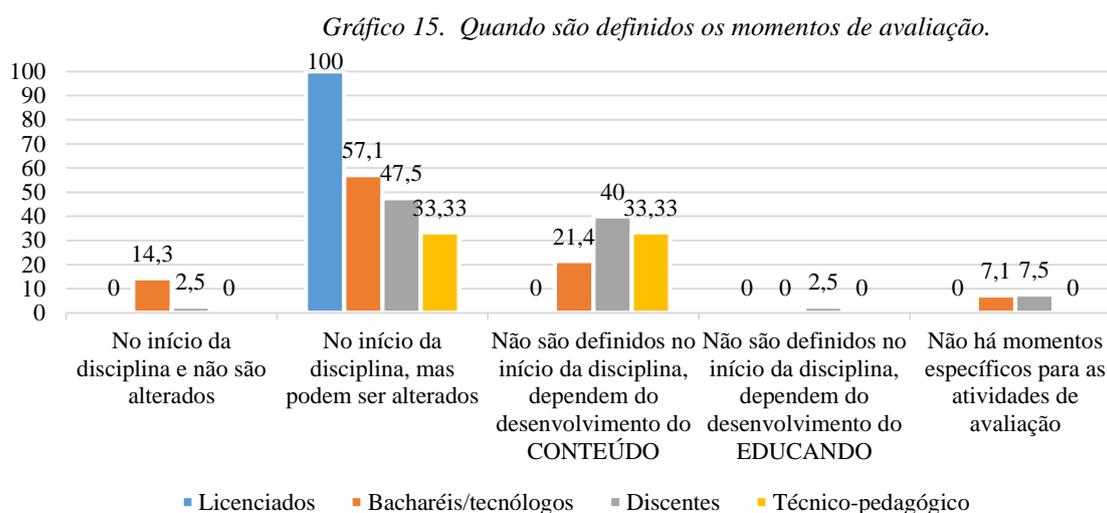
A disciplina é a ginástica necessária à obediência. Com Foucault, Melossi e Pavarini conhecemos a extensão do universo disciplinar. [...] A escola é talvez o mais insidioso agente disciplinador. Em nossas escolas se qualifica, normalmente, ao lado da “aplicação” ou “aproveitamento”, a “disciplina” ou o “bom comportamento” como elemento essencial da formação do aluno. A criança disciplinada é a melhor das crianças (DE CASTRO, 2005, p. 45).

De Castro fala do ambiente escolar como instrumento de domesticação das classes menos favorecidas, em que a disciplina é utilizada para formar pessoas dóceis e incapazes de questionar o *status quo*. É, no dizer dela, uma forma de controle social em que um “universo tão bem organizado é construído em torno de um conceito central: a obediência. Controle social e produção de obediência são a mesma coisa” (*id.*, p.46). Não se pretende aqui defender que o ambiente escolar deva ser permeado pela desordem ou bagunça generalizadas, por outro lado, advoga-se no sentido de que os mecanismos da disciplina e da obediência não sejam utilizados no intuito de impor medo, apatia ou a docilização dos educandos pois, ao contrário, deve a escola propiciar aos educandos os momentos necessários ao desenvolvimento de sua autonomia, da curiosidade e da criticidade, virtudes necessárias à formação humana. Ademais, conforme De Castro, o “bom comportamento” imposto por uma autoridade não pode ser qualificado ao lado do “aproveitamento” do educando. É no mesmo sentido a lição de Hoffmann (2018, 125-126):

[...] o privilégio a questões atitudinais na escola e reveladas por alguns pareceres aponta para a necessária revisão das posturas pedagógicas que alicerçam as ações educativas e, conseqüentemente, fundamentam a elaboração de registros de avaliação. As questões socioafetivas não estão desvinculadas das questões cognitivas. E é responsabilidade do professor trabalhar com elas. Entretanto, alunos agitados, jovens desatentos, distraídos, alguns mais briguentos que outros, representam o absolutamente normal em sala de aula, considerando ainda as desigualdades sociais e culturais. Não imagino como possamos desejar que todos apresentem o mesmo comportamento ou idênticas linhas de conduta.

Assim, é preciso deixar claro que, durante a ação docente, os aspectos atitudinais, assim entendidos, também podem ser objeto de avaliação mas não em prejuízo da observação do desenvolvimento cognitivo do educando sob pena de se perder de vista os objetivos em que se funda a avaliação da aprendizagem e, em última instância, comprometer as finalidades precípuas da educação de um modo geral, incorrendo na ausência de ética no fazer docente.

Saber quando e como será avaliado, incluindo aí os critérios de pontuação, por exemplo, também é questão de ética docente e um direito do educando. O itinerário formativo de cada disciplina deve ser previamente organizado pelo educador para que, assim, ele seja capaz de, ao longo de sua ação educativa, comparar os passos percorridos e prever os próximos, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Nesse itinerário já devem estar presentes, além de outros elementos, as disposições sobre a avaliação da aprendizagem, que devem ser apresentadas aos estudantes logo no início das atividades da referida disciplina. Veja-se o gráfico abaixo:



Chamam a atenção no Câmpus dois pontos: primeiro, a grande diferença entre licenciados e bacharéis/tecnólogos que costumam definir os momentos avaliativos no início da disciplina permitindo alterá-los durante o percurso e, segundo, o fato de que a definição dos momentos avaliativos, quando não definidos no início da disciplina, levarem em consideração o desenvolvimento dos conteúdos estudados em detrimento do desenvolvimento do educando. Unanimemente, os educadores licenciados admitem definir os momentos avaliativos no início de suas atividades enquanto apenas 57,1% dos bacharéis/tecnólogos informam assim proceder. É certo que há um dinamismo no planejamento docente, o que nos leva à compreensão de que o mesmo pode ser alterado no decorrer de sua execução, conforme admite praticar a maioria

dos educadores. Segundo Luckesi (2011, p. 167), a “execução do planejamento não é mecânica. É dinâmica e pode sofrer alterações na medida em que os dados da própria execução venham a exigí-la”. Contudo, no que tange à avaliação da aprendizagem, tal dinamismo não afasta o rigor metodológico a ponto de eximir o profissional de, previamente, estabelecer as orientações mínimas sobre a avaliação, como admitem proceder uma grande parte dos educadores bacharéis/tecnólogos.

Já o fato de que parte dos educadores, quando não definem os momentos de avaliação no início de sua atividade, o faz considerando-se o desenvolvimento dos conteúdos e não do educando, pode demonstrar uma lógica da supremacia dos conteúdos em detrimento da própria aprendizagem. No entanto, “se um conjunto de alunos não possui os mecanismos de assimilação de um conteúdo novo, há que se tomar a decisão de criar essas condições, se se quer efetivamente que os educandos aprendam, pois sem os pré-requisitos eles não terão como aprender”, isso porque a “avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno” (LUCKESI, 2011, p. 167 e 101, respectivamente) e a concentração da ação docente na obrigatoriedade de ministrar o conteúdo – independentemente das aprendizagens obtidas – perverte todo o sentido da educação.

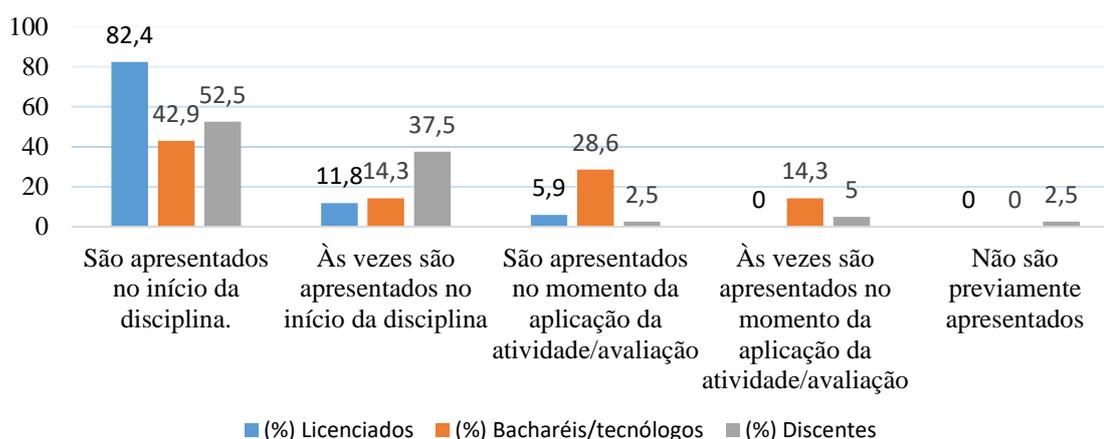
A ação avaliativa deve ser proporcionada aos discentes de forma transparente. Da análise dos planos de ensino constatou-se que em apenas 47,05% deles os educadores, em geral, atribuem valor a cada atividade avaliativa, ou seja, em cerca da metade das disciplinas as avaliações elencadas nos planos são apresentadas aos discentes sem a prévia atribuição da respectiva nota ou conceito, o que permite ao gestor da avaliação, após a aplicação, atribuir qualquer valor a ela, impedindo que o educando possa se organizar no sentido de dispensar mais energia àquelas que entender mais representativas no conjunto das avaliações a serem realizadas no período. Demo, ao tratar da dimensão política da avaliação da aprendizagem, ensina que

[...] todo processo avaliativo comprometido com educação não pode conviver com procedimentos sigilosos, esotéricos, obscuros, porque servem apenas para que o avaliador imponha-se sem questionamento; o avaliado deve poder, sempre, ter acesso aos processos e aos resultados da avaliação; um processo avaliativo bem conduzido e bem feito não precisa esconder-se; ao contrário, é a base de um relacionamento produtivo e maduro entre avaliador e avaliado (DEMO, 2005, p. 34).

Assim, ter acesso pleno aos instrumentos, valores atribuídos às atividades e conhecer os momentos avaliativos previamente, constitui, para o educando, a possibilidade de compreender em que dinâmica avaliativa está inserido, permitindo-o se antepor de forma a trabalhar as habilidades e conhecimentos que serão exigidos nas avaliações.

A prática demonstra, por outro lado, que ainda há muito o que se avançar no Câmpus. Em todos os planos de ensino analisados há uma lista de instrumentos avaliativos que serão utilizados durante a oferta da disciplina, contudo, 82,4% dos educadores licenciados e apenas 42,9% dos bacharéis/tecnólogos admitem que os instrumentos avaliativos são apresentados no início da disciplina contra, por seu turno, 52,5% dos educandos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 16. Quando são apresentados os instrumentos de avaliação.

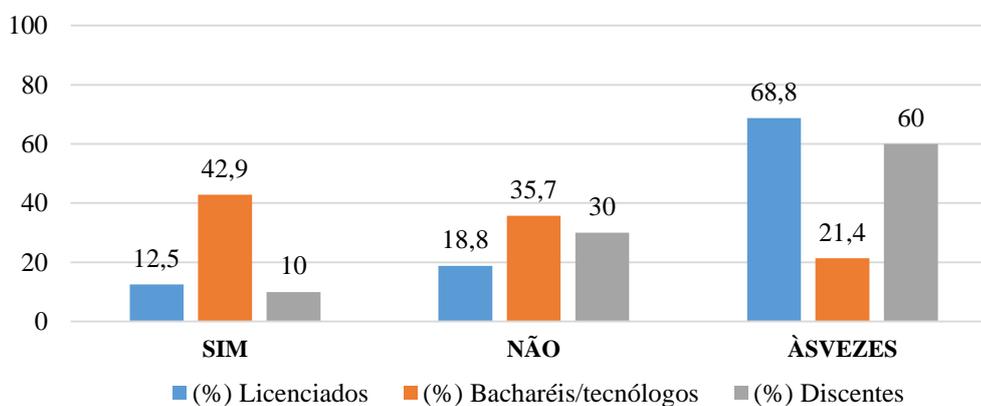


Dada a discrepância entre as informações contidas nos planos de ensino e os dados sistematizados acima é possível que os educadores não tenham a prática de disponibilizar aos educandos uma cópia do seu plano de ensino no início da disciplina. Se assim for, a falta do plano de ensino em seu poder, impede o educando de acompanhar a efetividade do desenvolvimento da disciplina, ficando a mercê do ritmo e das ações desenvolvidas pelo educador. Reafirmando os ensinamentos de Demo (2005), em educação não há espaço para procedimentos sigilosos se queremos, de fato, uma escola democrática. O educando não pode trilhar um caminho que desconhece e muito menos se pode exigir dele chegar a um destino que só a instituição conhece e almejou. Um outro exemplo de ação que pode dar mais transparência ao fazer docente em benefício do educando e dos resultados positivos da aprendizagem é a obrigatoriedade de o docente responsável pelo componente curricular divulgar aos estudantes o resultado da avaliação da aprendizagem antes de aplicar nova verificação, prevista no art. 267 do RDPE, norma que possibilita ao educando ter ciência de seu rendimento e o impede de, ao final do período letivo, ser surpreendido com resultados insatisfatórios sem que tenha tido a oportunidade de se planejar para evitá-los.

Em que pese a autonomia docente na elaboração de seu plano de ensino, uma prática interessante foi identificada nas respostas aos questionários. Diz respeito ao fato de que apenas

18,8% dos educadores licenciados e 35,7% dos bacharéis/tecnólogos admitem não permitir que os estudantes participem da escolha dos instrumentos de avaliação, números próximos ao que informam os educandos. Veja:

Gráfico 17. Os estudantes participam da escolha dos instrumentos de avaliação.



Ressalte-se, aqui, os 42,9% dos educadores bacharéis/tecnólogos que dizem que os estudantes participam da escolha dos instrumentos em comparação com apenas 12,5% dos licenciados. Sabe-se que os instrumentos avaliativos devem ser escolhidos de acordo com diversos fatores como, por exemplo, o conteúdo estudado, as características da turma, os recursos disponíveis etc., e quem detém com maior propriedade essas informações é o educador responsável pela disciplina. Por essa razão, o número de educadores que admitem compartilhar essa escolha com os educandos, embora possa parecer irrelevante, assume maior importância nesse contexto. Luckesi, ao tratar da compatibilidade dos instrumentos avaliativos, sustenta:

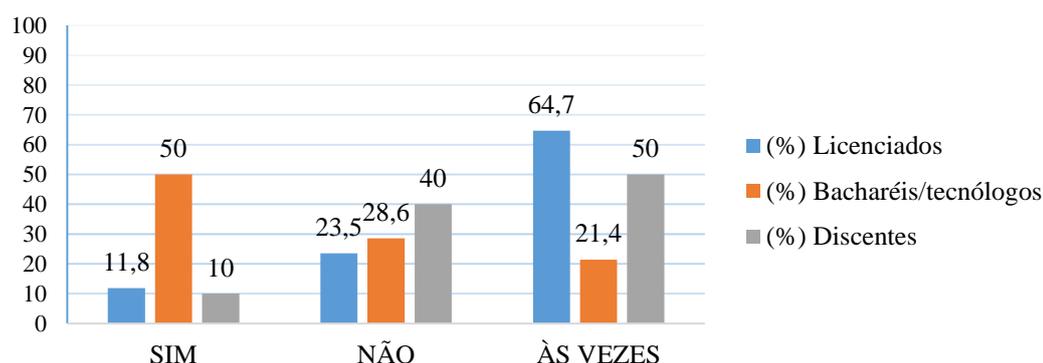
Instrumentos de coleta de dados para a avaliação compatíveis com o ensino são recursos fundamentais para a nossa prática de educadores e para a prática de nossos estudantes. Eles expressarão o respeito que temos pelo nosso trabalho assim como revelarão o respeito que temos pelo investimento de nossos estudantes ao estudo, assim como pela validade e verdade da investigação que realizamos sobre o seu desempenho, além de revelar o quanto eticamente estamos comprometidos com esse processo (LUCKESI, 2011, p. 250).

A oferta docente de instrumentos avaliativos adequados e compatíveis com o ensino, nessa visão, constitui um compromisso ético e demonstra o quão respeitosa se dá a relação estabelecida em sala de aula. Por outro lado, instrumentos que tornam mais difícil ou causem embaraço à efetiva participação discente nas atividades avaliativas propostas pelo educador desprezam a ética e denunciam o autoritarismo com que se conduz o processo de ensino-aprendizagem.

Várias são as oportunidades de se propiciar uma ação docente fundada no respeito e na ética em sala de aula. Além da possibilidade de permitir aos educandos que auxiliem na escolha dos instrumentos, permitir que eles participem da escolha dos momentos avaliativos pode ser uma iniciativa que fortaleça o diálogo e a construção de corresponsabilidades no âmbito das obrigações que cada sujeito pode assumir perante o processo de ensino-aprendizagem. Não se pretende, aqui, deixar que as avaliações ocorram de forma desordenada e sem um cronograma bem definido, pelo contrário pois, como já afirmado, a avaliação é ação docente que requer planejamento e rigor metodológico, o que se defende é que, quando as obrigações surgem a partir de acordos construídos coletivamente, ficam os sujeitos mais propensos a cumpri-las.

No gráfico a seguir, constam os números que apontam a ocorrência da prática de se permitir que os discentes participem da escolha dos momentos avaliativos:

Gráfico 18. Os estudantes participam da escolha dos momentos de avaliação.



Ainda é grande o número de profissionais que admitem não permitir que os educandos participem da escolha dos momentos avaliativos, contudo, o que deve ser observado é que tais dados, se associados ao fato antes demonstrado de que há mais educadores que admitem que os momentos avaliativos são definidos considerando-se o desenvolvimento dos conteúdos do que aqueles que o fazem considerando o desenvolvimento do educando, podem representar que o andamento das atividades avaliativas se processa independentemente de qualquer dificuldade que possa ocorrer durante o percurso, ou seja, o educador dar seguimento em suas atividades sem, no entanto, estar sensível aos desdobramentos dos resultados de sua ação, priorizando apenas a necessidade de disponibilizar aos educandos todo o conteúdo previsto para aquele período letivo.

Ressalte-se, ainda, que 50% dos educadores bacharéis/tecnólogos informam que escolhem os momentos avaliativos em conjunto com os discentes contra apenas 11,8% dos

licenciados. Já da parte dos estudantes, apenas um percentual de 10% de todos os educadores assim procede. Cabe reforçar novamente que, assim como ocorre com a escolha dos instrumentos, o processo de definição dos momentos avaliativos pode ser uma função do educador, que a faz com base no conhecimento que detém dos conteúdos, dos educandos e dos recursos disponíveis, por exemplo, mas, também retomando, dividir com os educandos essa tarefa contribui significativamente para a construção de um ambiente democrático dentro da sala de aula.

É preciso reconhecer a autoridade do educador como gestor responsável pelo ambiente de ensino, mas cabe, por outro lado, proporcionar, em favor de uma formação humanista, momentos de construção coletiva do percurso formativo, em que os estudantes dele se sintam parte integrante. Não se admite, no entanto, em favor da suposta manutenção da disciplina, lançar mão do expediente do autoritarismo, o que só propicia a promoção de um ambiente onde a tensão e o medo impedem a manifestação da criatividade, prejudicando as aprendizagens e o desenvolvimento dos educandos:

Outro uso autoritário da avaliação escolar é a sua transformação em mecanismo *disciplinador de condutas sociais*. É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a “ordem social” da escola ou das salas de aula seja infringida. Uma atitude de “indisciplina” [...], por vezes, é imediatamente castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno; ou, às vezes, os alunos são advertidos, previamente, que “se vierem a ferir a ordem social da escola” poderão sofrer consequências nos resultados da avaliação, a partir de testes mais difíceis e outras coisas mais (LUCKESI, 2011, p. 88).

Por questão de ética e transparência, a ação docente – em especial a ação avaliativa – deve considerar que o educando está se construindo não apenas como um sujeito que busca a formação acadêmica, científica e intelectual, mas também se construindo como ser social, humano e cultural e, no caso da modalidade de ensino médio integrado, como profissional também. É preciso ter em mente que essa autoconstrução se processa também no ambiente escolar, para que a formação a ele dispensada pela escola possa levar em consideração todas as suas dimensões, promovendo a construção de valores como ética, autoconfiança, autonomia, criticidade e criticidade, valores estes que são indispensáveis para sua efetiva atuação em sociedade.

5 . PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado. Um dos objetivos específicos do Programa é atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, a fim de desenvolver atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica.¹³

De acordo com a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, assim é definido o mestrado profissional:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

- I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;
- II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;
- III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (CAPES, 2009).

Como modalidade de mestrado profissional, o PROFEPT está inserido na Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Criada em 2011 pela Portaria CAPES nº 83/2011, a Área de Ensino incorporou todos os Programas de Pós-graduação-PPG da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática criada em 2000. No período de 2010-2012 foram avaliados 104 programas. No quadriênio de 2013-2016 a CAPES

¹³ Projeto Pedagógico do PROFEPT, p. 2.

registrou 157 programas ativos, sendo 67 programas acadêmicos e 73 profissionais (BRASIL, 2017, p. 2).

Segundo a CAPES, em seu Comunicado Conjunto nº 01/2013,

Os Programas da Área de Ensino, focam as pesquisas (expressas em artigos, livros e trabalhos em eventos) e produções (expressas em processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em Ensino de determinado conteúdo, buscando interlocução com as Áreas geradoras dos conhecimentos a serem ensinados. É característica específica – e das mais importantes - da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico ou o que se denomina pedagogias do conteúdo. Os PPG da Área têm como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e, como principal objetivo, o processo de formação de mestres e doutores através da construção de conhecimento científico sobre este processo e sobre fatores de caráter micro e macroestrutural que nele interferem. A Área de Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino, para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade (CAPES, 2013).

Nesse sentido, o produto educacional surge como forma de integrar o conteúdo disciplinar e o conhecimento pedagógico e construir elos entre os conhecimentos produzidos na academia e a sociedade através de produtos e processos educativos. Uma das formas de proporcionar essa integração é a partir da conjugação dos saberes produzidos durante a pesquisa objeto da dissertação final do curso e a proposição de um produto que possa efetivamente ser aplicado como proposta de melhoria das práticas educativas observadas durante a investigação. Nessa esteira, Marco Antônio Moreira ensina que, o currículo dos Mestrados Profissionais deve contemplar a

[...] elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA. 2004, p. 134).

Assim, considerando que a pesquisa nos mestrados profissionais tem natureza de *pesquisa aplicada*, o produto educacional, além da dissertação, constitui exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do PROFEPT.

Dessa forma, o resultado da presente pesquisa é um Plano de Curso, em nível de Extensão Universitária, na modalidade presencial, intitulado “Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos”, com Carga Horária de 40h/a.

Entende-se por extensão universitária a ação da instituição de ensino junto à comunidade, que possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa, articulando o conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a instituição se insere, interagindo e transformando a realidade social.¹⁴

O referido Plano de Curso, após submissão e aprovação da banca examinadora deste Programa, será submetido à análise da Coordenação de Extensão do Câmpus e da Pró-reitoria de Extensão para, posteriormente, ser aprovado pelo Conselho Superior do IFPA e autorizada a sua execução, podendo ser ministrado por profissionais do IFPA e/ou em parceria com profissionais de outras instituições de ensino superior.

O curso visa contribuir para a formação de 20 (vinte) profissionais, sendo 10 (dez) servidores, dentre técnicos e professores do IFPA/Câmpus Industrial de Marabá) e 10 (dez) profissionais da comunidade externa.

A construção do Plano de Curso está de acordo com a Resolução nº 065/2016-CONSUP, de 05 de abril de 2016, que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Segundo esta resolução, a formação continuada ou de atualização é aquela que visa atualizar ou aprofundar habilidades profissionais em área específica do conhecimento (art. 1º, inc. III). Mais adiante, o seu art. 3º, inc. I informa que um dos objetivos dos cursos FIC ofertados pelo IFPA é promover a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais nas áreas de atuação da educação profissional, técnica e tecnológica.

Para a elaboração do Plano de Curso, foi seguido o Roteiro para Elaboração do Plano de Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores – FIC, anexo à Resolução nº 065/2016. Além dos dados de identificação da instituição e do curso, são itens necessários ao Plano de Curso: justificativa, objetivos do curso, perfil profissional de conclusão, avaliação da aprendizagem, os componentes curriculares e a relação de docentes envolvidos.

¹⁴ Art. 3º, inc. I da Resolução nº 174/2017-CONSUP de 25 de abril de 2017 que estabelece os fundamentos, os princípios e as diretrizes para as atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (adapt.).

Os temas/disciplinas abordados, com suas respectivas cargas-horárias, serão os seguintes:

DISCIPLINAS	CH.....
i) Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica-EPT	10
ii) Currículo Integrado e avaliação da aprendizagem em EPT – aspectos teóricos e normativos	10
iii) Avaliação da aprendizagem: concepção e prática	10
iv) Fins, instrumentos e tempos da avaliação da aprendizagem	05
v) A avaliação ética: instrumento de mediação e libertação	05
TOTAL	40h/a...

Ao final do curso, os profissionais participantes receberão certificados expedidos pelo IFPA/Câmpus Industrial de Marabá em nível de Extensão Universitária, cuja carga horária poderá ser creditada no Plano Individual de Trabalho docente e servir como titulação de incentivo à qualificação para docentes e técnicos do IFPA/CIM.

Como forma de validar o Produto Educacional, foi ministrado no dia 18.03.2019, um minicurso intitulado “Avaliação da aprendizagem em EPT – concepção e prática”, com o objetivo de discutir as noções e as práticas da avaliação da aprendizagem em EPT no Câmpus Industrial de Marabá.

O evento propiciou o início da discussão sobre a especificidade do tema da avaliação da aprendizagem na modalidade de EPT e abordou a visão geral do assunto. Inserido na programação da Semana Pedagógica do Câmpus, o minicurso, que durou 03h, proporcionou uma explanação dialogada em que os servidores, técnicos e docentes, puderam relatar e refletir sobre as suas experiências educativas com a avaliação da aprendizagem, primeiro, como educandos que foram e, depois, como profissionais que agora são. Ao todo, 31(trinta e um) servidores participaram do evento.

Durante a atividade, muito embora não tenham sido discutidos os resultados da presente pesquisa, uma vez que os mesmos ainda não haviam sido analisados em seu conjunto e também pela obrigatoriedade de se garantir a privacidade dos participantes que com ela colaboraram, foi demonstrado que o tema é de interesse de toda a comunidade do Câmpus e que há espaço para a oferta de um curso de extensão aos servidores nos mesmos moldes deste que aqui se encaminha, mas com uma carga horária maior que aquela do minicurso.

Ao final, foi proposta aos participantes uma avaliação do evento. No geral, conforme fala dos servidores presentes, foram avaliadas como positivas a pertinência e a necessidade de discussão sobre o tema no Câmpus, como também foi satisfatória a forma de abordagem adotada, que permitiu uma reflexão a partir das experiências dos participantes, aceitação que demonstra que também é positiva e poderá ser importante a oferta de um curso de extensão como este aqui proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma reflexão de como a avaliação da aprendizagem é desenvolvida no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá, levando em consideração as premissas do currículo integrado na educação profissional e tecnológica de nível médio. A partir de uma reflexão sobre os dados obtidos por meio de questionários eletrônicos e também a partir da análise dos documentos institucionais sobre as concepções e práticas desenvolvidas pelos educadores e, também, a partir da visão dos educandos e do corpo técnico-pedagógico, foi possível descrever como os sujeitos concebem e praticam a avaliação da aprendizagem no Câmpus.

A importância desse estudo sobre o currículo integrado e a avaliação da aprendizagem está na sua especificidade, isto é, é tratado remetendo-se às peculiaridades da educação profissional e tecnológica se insere em temas mais amplos como a avaliação em educação e currículo escolar, respectivamente, o que pode se constituir em importante aporte teórico sobre o tema.

A pesquisa demonstrou que a EPT é modalidade de educação em que há uma diversidade de sujeitos que deve ser levada em consideração quando da implementação das ações de ensino, em especial quando se traçar, no seu currículo, a política de avaliação da aprendizagem a ser dispensada a seus estudantes. Para além das denominações e concepções que possam ser atribuídas teoricamente, na prática, o currículo se torna espaço privilegiado de poder (SILVA, 2015), podendo levar a uma escola democrática ou reproduzir o modelo de sociedade excludente que temos hoje. Por outro lado, a proposição de uma escola para todos, unitária e humanista como prevê Gramsci (1982) só pode ser desenvolvida a partir de um currículo integrado efetivamente praticado, em que a educação geral seja inseparável da formação profissional na instituição (CIAVATTA, 2012).

No entanto, a análise dos dados demonstrou que a maioria dos educadores do Câmpus compreende o currículo integrado como mera integração da formação propedêutica com a formação profissional. Porém, há que se primar por uma formação integrada, não articulada, na acepção contida no art. 36-C, inc. I da LDB, o que pressupõe completude, no dizer de Gramsci (1981). Em segundo lugar, há os educadores que atribuem ao currículo

integrado o estabelecimento de uma relação entre as disciplinas. Para esse grupo, conforme se constatou, o conhecimento encontra-se dividido em partes, ou em caixas. Contudo, conforme ensina (JAPIASSU, 1975), é preciso religar as fronteiras existentes entre as áreas de ensino e superar a disciplinarização existente nas escolas.

Uma boa perspectiva apontada nas falas dos educadores, embora em menor ocorrência, é a noção de currículo integrado concebido como a unidade entre teoria e prática. Neste aspecto tem-se um currículo que supera a dicotomia ou dualismo entre formação humana e profissional e possibilita uma formação omnilateral, corroborando o que os dados também revelaram: que alguns educadores apontam o currículo integrado como uma necessidade de uma formação integral de fato.

No entanto, algumas contradições entre as concepções e as práticas foram reveladas com a análise dos dados. Mesmo apontando para uma integração entre teoria e prática ou entre as disciplinas ou prevendo a não fragmentação do conhecimento, os educadores, em sua maioria, planejam separadamente as suas disciplinas, o mesmo ocorrendo com o planejamento das avaliações, sendo que estas, na maioria das vezes, abordam conteúdos que não se relacionam com outras disciplinas.

Neste contexto, dois instrumentos didáticos surgem disciplinados nos PPCs: o projeto integrador e a recuperação paralela da aprendizagem. O primeiro se apresenta como alternativa inovadora à integração curricular, o que pode ajudar a superar a fragmentação disciplinar demonstrada pela pesquisa. O caráter democrático com que a instituição trabalha tal instrumento, permitindo aos alunos decidirem auxiliarem na construção da proposta com a qual vão trabalhar e o fato de que propõe possibilitar uma visão crítica e integrada dos conhecimentos podem constituir uma oportunidade real de efetivação do currículo integrado. É, também, uma oportunidade para a superação das dificuldades de planejamento, auxiliando as coordenações de curso a promoverem momentos de integração de seu corpo docente já que, conforme os procedimentos para o desenvolvimento do projeto integrador, é o planejamento coletivo realizado pelos docentes que serão os professores orientadores.

Já os estudos de recuperação paralela da aprendizagem, alternativa que permite a reoferta ou a criação de novos meios de ensino que possam elevar os níveis de aprendizagem – poderiam ser melhor explorados pela instituição, já que o percentual de 72,65%, considerando licenciados e bacharéis/tecnólogos, que dizem se utilizar desse expediente se mostra pequeno

considerando ser uma obrigação imposta institucionalmente assim como um direito do educando ter novas oportunidades de aprendizagens daqueles conteúdos no quais não obteve resultado satisfatório.

Para que haja integração de fato e ocorra a melhoria do ensino, é preciso que os docentes, além de se apropriarem, também sigam os atos normativos institucionais relativos às atividades de ensino, principalmente naquilo que diz respeito a proporcionar a melhoria das aprendizagens. A pesquisa mostrou que nem todos os educadores dominam as disposições sobre avaliação da aprendizagem contidas nos documentos oficiais como no RDPE e nos PPCs dos cursos estudados. Tais disposições atendem às prescrições emanadas da LDB e contemplam as dimensões processuais, o caráter da continuidade, cumulatividade, cooperação etc. No entanto, a realidade pesquisada demonstra que há um percentual de educadores que assim não procede, descartando o uso diagnóstico, fornecendo uma quantidade de avaliações inferior ao previsto nos PPCs bem como deixando de oferecer estudos de recuperação paralela.

Tais práticas educativas evidenciadas na presente pesquisa coadunam com a concepção de verificação, que aparece com a maior incidência nos dados coletados. Essa concepção que os educadores atribuem à avaliação da aprendizagem, que é mais presente entre os educadores licenciados, trata a avaliação como algo estanque, pontual, sem continuidade e que não permite repensar o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, responsabiliza apenas os estudantes pelos resultados alcançados e focando tão somente nas notas e não na aprendizagem como objetivo da ação educativa, assim como ocorre com a concepção de avaliação da aprendizagem como medida, em que prevê apenas a atribuição de valor/nota/conceito. Ambas as concepções se mostram insuficientes diante de toda as necessidades de aprendizagem dos educandos, sendo necessária a mudança de foco, passando dos resultados para a efetiva aprendizagem discente e para o conseqüente sucesso da ação docente, priorizando-se o processo, não o produto (DEPRESBITERIS, *in* SOUZA 1994).

Os dados também mostraram que há, no entanto, uma perspectiva da avaliação observada nas práticas que a entende como processo, análise e reflexão, conforme dispõe os documentos institucionais, embora em poucas ocorrências. Contudo, a importância dessa concepção está no fato de que os educadores que a sustentam se corresponsabilizam pelos resultados das ações de ensino, o que, nas outras visões, é atribuído apenas ao corpo discente.

Além das respostas trazidas nos questionários, a concepção de currículo e avaliação também pôde ser extraída da observação da prática, a partir das respostas dos estudantes, e dos planos de ensino analisados. Tais documentos trazem os instrumentos avaliativos, prevendo mais de um por período e em metade deles há a previsão de se avaliar os aspectos atitudinais dos educandos. Os instrumentos contidos nos planos de ensino e aqueles informados nos questionários apontam para uma prática tradicional de avaliação, em que são usados os instrumentos mais conservadores como prova escrita e exercícios em sala. Ressalte-se, aqui, que os bacharéis/tecnólogos, em suas avaliações, preferem exigir a aplicação dos conteúdos, e os licenciados, por sua vez, a elaboração de novos conhecimentos, muito embora os educandos vinculem a avaliação a atividades práticas, conforme restou demonstrado.

Para o corpo técnico-pedagógico do Câmpus, a avaliação é assumida como verificação, diagnóstico e reflexão. Importa ressaltar aqui que os educadores relatam que planejam individualmente as suas ações de ensino e que essa visão do corpo técnico-pedagógico poderia ser aproximada daquilo que pensam e praticam os educadores com oportunidades de planejamento coletivo, incluindo educadores, coordenação de curso e o corpo técnico-pedagógico, mesmo sabendo das especificidades de cada disciplina, considerando ainda o pouco tempo de experiência no magistério da educação profissional informado pela maioria dos educadores.

A base para a oferta de um currículo integrado começa com o planejamento coletivo das atividades de ensino, que deve ser realizado de forma ativa e democrática. Ciavatta defende como pressuposto para a formação integrada que seu exercício seja uma experiência de democracia participativa. Para a autora:

Ela [a formação integrada] não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. Uma ideia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido é a articulação arte e ciência. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (CIAVATTA, 2005, p. 16).

Neste contexto, cumpre questionar o que de fato o Câmpus Industrial de Marabá oferta aos seus estudantes: se ensino médio articulado ao técnico ou ensino médio integrado. A partir dos dados que foram apresentados, das referências bibliográficas e dos instrumentos normativos e legais trazidos como suporte teórico, fica claro que, nos cursos pesquisados, as práticas educativas mostram-se frágeis quanto às premissas de uma formação integrada. Assim,

no que tange à avaliação da aprendizagem, especialmente, as concepções e as práticas avaliativas propostas aos estudantes dos Cursos Ensino Médio Integrado de Informática e Controle Ambiental do IFPA/Câmpus Industrial de Marabá, pouco traduzem a concepção de currículo integrado bem como também pouco contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da pesquisa revelaram que, embora haja diferenças na formação inicial entre docentes bacharéis e licenciados nos cursos estudados, as práticas avaliativas adotadas não são muito diferentes entre esses dois grupos, pois prevalece a perspectiva avaliativa baseada em instrumentos que visam medir e julgar os conhecimentos dos estudantes. Essa perspectiva que, em geral toma a avaliação como um fim em si mesma, foca o trabalho docente nos resultados e tende a considerar os estudantes como únicos responsáveis pelos fracassos obtidos na verificação das aprendizagens.

Portanto, não se pode culpabilizar determinada categoria pelos resultados observados nesta pesquisa. A educação é uma prática humana, social e coletivamente desenvolvida e, por essa razão, seus resultados, se satisfatórios ou não, também devem ser compartilhados de forma coletiva, assim como deve ser coletivo o intento de buscar os meios necessários para a melhoria de todo o sistema de ensino, da gestão e, por fim, do próprio processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª ed. – São Paulo-SP: Cortez, 2005.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. IN: Câmara dos Deputados Federais: Legislação Informatizada. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

_____. 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.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Relatório de Avaliação Quadrienal 2017- Área de Ensino. Disponível em <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-ENSINO-quadrienal.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2018.

_____. Comunicado Conjunto N. 001/2013 - Áreas de Ensino e de Educação: Perspectivas de Cooperação e Articulação. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com_conj_edu_ensi.pdf>. Acesso em 11 ago. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Portaria Normativa nº 17, de 07 de 28 de dezembro de 2009 - Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral.** Por que lutamos? *Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr. 2014.*

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação.** *Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.* Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>> acesso em: 15 ago 2018.

CIM/IFPA. **Projeto Pedagógico de Curso Ensino Médio Integrado de Informática.** 2018, 57p.

CIM/IFPA. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado de Controle Ambiental.** 2018, 71p.

DE CASTRO, Lola Aniyar. **A educação como forma de controle social.** In _____. **Criminologia da libertação.** Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2005.

DEMO, Pedro. **A Avaliação sob o olhar propedêutico.** 6ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

_____. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **Avaliação qualitativa.** 10ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 31ªed. 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (versão digitalizada).

_____. **Papel da Educação na Humanização.** *Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p.123-132, out. 1969.*

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** *Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>> acesso em: 15 ago. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

_____. **A. Conceção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1986.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IFPA. **Regulamento Didático Pedagógico do Ensino do IFPA-RDPE**. 2015 (versão atualizada em novembro/2017), 119p.

IFPA. **Resolução nº 065/2016-CONSUP, de 05 de abril de 2016**: Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

IFPA. **Resolução nº 148/2016-CONSUP, de 08 de setembro de 2016**: Dispõe sobre o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

IFPA. **Resolução nº 174/2017-CONSUP de 25 de abril de 2017**. Estabelece os fundamentos, os princípios e as diretrizes para as atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação e fracasso escolar.** Luckesi – avaliação em educação. [s/l]. 2014. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/2014/10/avaliacao-e-fracasso-escolar.html> Acesso em 17 jul 2019, às 11:16.

_____. **Em torno das denominações adjetivadas para a avaliação em educação.** Luckesi – avaliação em educação. [S/l]. 2017. Disponível em <http://luckesi.blogspot.com/search?q=Em+torno+das+denomina%C3%A7%C3%B5es+adjetivadas+para+a+avalia%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 19 jun. 2019.

_____. **Avaliação em Educação – questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E. P. U., 1986.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando Publicações, 2011

MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes,** 2010, 43 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais.* 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo Cultura e Sociedade.* 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. **O mestrado (profissional) em ensino.** Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Versão ampliada do texto “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Nesta versão incorporam-se aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação escolar: em busca da sua compreensão.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, jan/abr. 2007, p. 152-180.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. / 7ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 3ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A: PRODUTO EDUCACIONAL



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DO PARÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CONSELHO SUPERIOR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ**

**PLANO DE CURSO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
pressupostos teóricos e metodológicos**

**Marabá-PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Elielson Souza da

S586p Plano de curso avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos. / Elielson Souza da Silva – – Anápolis: IFG, 2019.
24 p.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação profissional e tecnológica - Fundamentos. 3. Currículo integrado. I. BRITO, Wanderley Azevedo de orien.. II. Título.

CDD 370.7



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR**

SUMÁRIO

1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	144
2 CARACTERÍSTICAS DO CURSO.....	144
3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	145
3.1 Justificativa.....	145
3.2 Objetivos do Curso.....	147
3.3 Perfil Profissional de Conclusão.....	147
3.4 Avaliação da Aprendizagem.....	147
3.5 Frequência Mínima.....	149
3.6 Instalações e Equipamentos, Recursos Tecnológicos e Biblioteca.....	149
3.7 Pessoas Envolvidas – Docentes e Técnicos.....	149
3.8 Descrição de Certificados a Serem Expedidos.....	149
4 ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR.....	149
5 COMPONENTES CURRICULARES.....	150
6 RELAÇÃO DE DOCENTES.....	158
7 REFERÊNCIAS.....	158
8 ANEXO.....	158



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CONSELHO SUPERIOR**

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

PROCESSO nº 23051.023816/2019-20

NOME DO CURSO: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica:
Pressupostos Teóricos e Metodológicos.

EIXO TECNOLÓGICO: Desenvolvimento Educacional e Social.

COORDENADOR: HUDSON AFONSO BATISTA DA SILVA

EMAIL: hudson.silva@ifpa.edu.br

TELEFONE: (94) 9 9281-4309

COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PLANO DE CURSO:

- a. Elielson Souza da Silva
- b. Maria Nildes Batista Silva
- c. Hudson Afonso Batista da Silva

Autor: Elielson Souza da Silva

2. CARACTERÍSTICAS DO CURSO

Nível: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores — FIC.

Modalidade: Formação Continuada.

Forma de Oferta: presencial.

Tempo de Duração do Curso: 40h.

Turno de Oferta: noturno.

Horário de Oferta: das 19h00 às 22h40.

Carga Horaria Total: 40h.

Número máximo de vagas: 20 (vinte).

Requisitos de acesso ao Curso: graduação.

Periodicidade da Oferta: o curso será ofertado uma vez a cada ao letivo, durante o encontro pedagógico anual, de segunda à sexta-feira.

3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

3.1 Justificativa

O presente Plano de Curso é resultado da pesquisa de dissertação de Mestrado Profissional intitulada “Avaliação da Aprendizagem e Currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Práticas Educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do IFG/Câmpus Anápolis, desenvolvida pelo mestrando Elielson Souza da Silva, servidor do Câmpus Industrial de Marabá.

A avaliação da aprendizagem como atividade pedagógica necessária à ação educativa, engloba múltiplos sujeitos e diversos processos que, por isso mesmo, a tornam tão importante e merecedora de atenção por parte de toda a comunidade escolar. Encarada como parte integrante do processo de construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem possibilita a reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e pode se apresentar como

facilitadora da tomada de novas posições na condução da política de ensino da instituição, contribuindo efetivamente para a sua melhoria.

Assim, entende-se que a avaliação da aprendizagem não deve ser considerada como um instrumento com um fim em si mesma, mas sobretudo como parte integrante do processo de construção do conhecimento, independente da modalidade ou do nível de ensino.

O perfil docente observado no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá (CIM) é bastante heterogêneo. Profissionais com muitos anos de trabalho dividem experiências com recém-formados; doutores e mestres atuam juntos a especialistas e graduados; tecnólogos, bacharéis e licenciados ministram as mais diferentes disciplinas, disso resultam as mais diferentes práticas educativas, principalmente no que tange à avaliação da aprendizagem.

Também é diverso o perfil do corpo discente que ingressa no CIM. Estudantes egressos de escolas públicas dividem sala com aqueles oriundos de escolas particulares; adolescentes convivem com adultos, sem falar nas diferenças de níveis de aprendizado e de acúmulo teórico e de conhecimentos em que cada um deles se encontra.

Além do mais, a pesquisa demonstrou que a maioria dos educadores do Câmpus compreende o currículo integrado como mera integração da formação propedêutica com a formação profissional. Porém, há que se primar por uma formação integrada, não articulada, na acepção contida no art. 36-C, inc. I da LDB, o que pressupõe completude, no dizer de Gramsci (1981). Há também os educadores que atribuem ao currículo integrado o estabelecimento de uma relação entre as disciplinas. Assim, conforme ensina (JAPIASSU, 1975), é preciso religar as fronteiras existentes entre as áreas de ensino e superar a disciplinarização existente nas escolas.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, há a necessidade de o corpo docente se apropriar dos instrumentos normativos, proporcionando aos educandos uma prática avaliativa que contemple as diretrizes legais e normativas, oferecendo os instrumentos e momentos avaliativos em qualidade, diversidade e quantidade adequadas a cada momento e conteúdos, tudo em prol de uma avaliação e uma escola que se façam mais éticas e democrática.

Dessa maneira, pensando numa forma de fazer com que a prática avaliativa do Câmpus possa contribuir para elevar os níveis de aprendizagem e visando contribuir com a essa discussão no Câmpus, propõe-se a realização do presente Curso, intitulado “Avaliação da

Aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos”, com carga horária de 40h/a, a ser ofertado para aos servidores e à comunidade externa, o que contribuirá para a formação continuada dos profissionais atendidos.

3.2 Objetivos do Curso:

- i) Contribuir para a melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas por servidores do IFPA/CIM e por profissionais da comunidade externa;
- ii) Discutir as bases e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica;
- iii) Analisar as concepções de currículo integrado e de avaliação da aprendizagem e refletir sobre as práticas desenvolvidas no Câmpus;
- iv) Repensar os fins, os instrumentos e os momentos avaliativos tendo em vista as disposições contidas nos documentos legais e normativos;
- v) Refletir sobre a postura ética e democrática da instituição durante a ações avaliativas em prol de uma mediação entre aprendizagem e a sua avaliação.

3.3 Perfil Profissional de Conclusão:

Após a conclusão do curso, o profissional será capaz compreender os fundamentos conceituais da educação profissional e tecnológica, do currículo integrado e da avaliação da aprendizagem bem como melhor desenvolver suas práticas avaliativas.

3.4 Avaliação da Aprendizagem:

O processo de avaliação dos participantes far-se-á tendo como referência as disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Regulamento Didático Pedagógico do Ensino do IFPA, que preveem

Assim, serão propostos aos participantes os momentos, instrumentos e critérios abaixo, que poderão ser alterados em conjunto com a turma, considerando o desenvolvimento das aprendizagens:

MOMENTO INSTRUMENTO	OBJETIVO	PESO
Início do Curso: Relato oral da experiência como estudante e como profissional.	Compreender as experiências e as concepções de avaliação, currículo integrado e EPT dos participantes com vistas a refletir sobre o percurso a ser trilhado.	20%
Durante o Curso: Observação da capacidade crítica de participação, intervenção e análise durante todas as ações educativas desenvolvidas no curso.	Analisar o desenvolvimento das aprendizagens levando em considerando a reflexão e análise dos conteúdos trabalhados, dos meios didáticos e metodológicos adotados, com vistas a, se necessário, reorientar as ações de ensino em favor da melhoria da aprendizagem.	50%
Final do Curso: relato escrito de no mínimo três páginas, comparando as experiências vividas enquanto estudante e/ou profissional e as discussões e conhecimentos trabalhados durante o curso.	Refletir sobre a experiência de vida acadêmica a partir dos conhecimentos e discussões trabalhados em sala de aula. Analisar em que medida o Curso contribuiu para a formação e atuação profissional do participante, o que possibilitará analisar a pertinência e a necessidade do próprio Curso.	30%

A primeira avaliação deve ser presenciada por todos os educadores que ministrarão as disciplinas e sistematizada pelo docente responsável pela primeira disciplina do Curso, para fins de análise reflexão posteriores às primeiras atividades.

Durante as disciplinas intermediárias, cada educador responsável fará anotações e registro das observações do desempenho dos participantes levando em consideração os critérios estabelecidos na tabela acima.

A terceira avaliação será realizada pelo educador que ministrar a última disciplina do programa e a sistematização e registro das três avaliações ficarão a cargo da Coordenação do Curso, para fins de certificação dos participantes, sendo considerados “APROVADO/A” ou “NÃO APROVADO”.

Serão certificados os participantes que, ao término do Curso, obtiverem conceito “APROVADO/A” e que tenham cumprido a frequência mínima, conforme item 3.5.

3.5 Frequência Mínima:

Frequência mínima de 75%, considerando o cômputo geral do curso.

3.6 Instalações e equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca

O Curso será ministrado na sala da Biblioteca do Câmpus, onde há projetor de imagens e som, cadeiras ergométricas e ar condicionado.

Os textos citados na bibliografia serão disponibilizados aos participantes no início do curso por meio eletrônico ou em cópias.

3.7 Pessoas Envolvidas — docentes e técnicos:

Nome	Formação	Regime de trabalho
Elielson Souza da Silva	Técnico em Assuntos Educacionais. Licenciado em Letras; Especialista	40h
Maria Nildes Batista Silva	Pedagoga. Licenciada em Pedagogia; Especialista.	40h
Hudson Afonso Batista da Silva	Educador. Bacharel em Sistemas de Informação; Mestre.	DE
Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia	Educadora. Licenciada em Letras; Mestra.	DE

3.8 Descrição de Certificados a Serem Expedidos:

Certificado de Extensão Universitária em “Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos”.

4. Organização da Matriz Curricular:

CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ				
Curso: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos			Carga Horária: 40h	
Estrutura Curricular				
Componente curricular	Teoria/ Prática	Nº de Docentes	Total Aulas	Total Horas
Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica-EPT.	Teoria	01	12	10
Currículo Integrado e avaliação da aprendizagem em EPT – aspectos teóricos e normativos.	Teoria/ Prática	01	12	10
Avaliação da aprendizagem: concepção e prática.	Teoria/ Prática	01	12	10
Fins, instrumentos e tempos da avaliação da aprendizagem.	Teoria/ Prática	01	06	05
A avaliação da aprendizagem e ética: instrumentos de mediação e libertação.	Teoria	01	06	05
Total Acumulado de Aulas			48	40
Total Acumulado de Horas			48	40

5. Componentes Curriculares

CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ		
PLANO DO COMPONENTE CURRICULAR		
1. Identificação		
CURSO: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos.		
COMPONENTE CURRICULAR	N. Aulas:	Total de Horas:
Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica-EPT.	12	10
EMENTA:		
A busca da rearticulação entre trabalho e educação para uma formação humana integral ou omnilateral. As mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências formativas dos trabalhadores em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos. O trabalho como princípio educativo. A relação entre o ambiente acadêmico/escolar e o setor produtivo: os desafios de superação do capitalismo dependente brasileiro. O ensino médio integrado como travessia para a politécnica ou educação tecnológica. A Educação de Jovens e Adultos e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica.		
3. Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as bases e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio; - Discutir as especificidades da EPT tendo em vista a sua articulação ao currículo integrado; - Estudar a relação entre trabalho e formação humana ou omnilateral; - Compreender as origens e fundamentos da educação politécnica; - Estudar a modalidade de formação profissional na educação de jovens e adultos. 		
4. Conteúdo Programático:		

<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho e educação; 2. Formação humana ou omnilateral; 3. Perfil profissional e formação de trabalhadores; 4. Ensino médio integrado e seu currículo; 5. Educação politécnica; 6. Formação profissional e educação de jovens e adultos.
5. Metodologias:
Aulas expositivas; leitura e discussão em sala; seminários.
6. Avaliação da Aprendizagem:
Observação da capacidade crítica de participação, intervenção e análise durante todas as ações educativas desenvolvidas no curso.
7. Bibliografia Básica
FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele. (orgs.). A era da indeterminação. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-45. SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
8. Bibliografia Complementar
ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. BARCELOS, Valdo. Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003. RODRIGUES, José. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ		
PLANO DO COMPONENTE CURRICULAR		
1. Identificação		
CURSO: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos.		
COMPONENTE CURRICULAR	N. Aulas:	Total de Horas:
Currículo Integrado e avaliação da aprendizagem em EPT – aspectos teóricos e normativos.	12	10
EMENTA:		
Avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado. Conceitos e tipos de currículo. Currículo integrado, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Trabalho e planejamento docente coletivo. Aspectos legais e normativos do currículo integrado e da avaliação da aprendizagem.		
3. Objetivos:		
Analisar as concepções de currículo integrado e de avaliação da aprendizagem e refletir sobre as práticas desenvolvidas no Câmpus;		
4. Conteúdo Programático:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teorias do currículo escolar; 2. Currículo formal, prescrito e oculto; 3. Currículo integrado; 4. Planejamento didático do ensino segundo o currículo integrado; 5. A avaliação e o currículo integrado na LDB, no Regulamento Didático Pedagógico do Ensino do IFPA; 		
5. Metodologias:		
Aulas expositivas; leitura e discussão em sala; seminários; análise em grupo dos documentos normativos do IFPA.		
6. Avaliação da Aprendizagem:		
Observação da capacidade crítica de participação, intervenção e análise durante todas as ações educativas desenvolvidas no curso.		
7. Bibliografia Básica		
<p>APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.</p> <p>ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).</p> <p>FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.</p> <p>KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em Educação – questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.</p> <p>RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Versão ampliada do texto “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Nesta versão incorporam-se aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008.</p>		

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. / 7ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

8. Bibliografia Complementar

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª ed. – São Paulo-SP: Cortez, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998 (p. 33-48).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução**. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ		
PLANO DO COMPONENTE CURRICULAR		
1. Identificação		
CURSO: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos.		
COMPONENTE CURRICULAR	N. Aulas:	Total de Horas:
Avaliação da aprendizagem: concepção e prática.	12	10
EMENTA:		
Os conceitos da avaliação da aprendizagem. A questão das adjetivações da avaliação da aprendizagem. Usos da avaliação da aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica. A avaliação como mediação das aprendizagens. Epistemologia da avaliação da aprendizagem.		
3. Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem e refletir sobre as práticas desenvolvidas no Câmpus; - Estudar os conceitos e usos de avaliação da aprendizagem com enfoque na EPT no currículo integrado; - Discutir a nova epistemologia da avaliação e a possibilidade de não-adjetivação; - Compreender a avaliação da aprendizagem como instrumento de mediação das aprendizagens. 		
4. Conteúdo Programático:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceitos da avaliação da aprendizagem; 2. As adjetivações da avaliação da aprendizagem; 3. Usos da avaliação da aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica; 4. Avaliação e mediação da aprendizagem. 5. Epistemologia da avaliação da aprendizagem. 		
5. Metodologias:		
Aulas expositivas; leitura e discussão em sala; seminários.		
6. Avaliação da Aprendizagem:		
Observação da capacidade crítica de participação, intervenção e análise durante todas as ações educativas desenvolvidas no curso.		
7. Bibliografia Básica		
<p>DEMO, Pedro. A Avaliação sob o olhar propedêutico. 6ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.</p> <p>HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.</p> <p>_____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.</p> <p>LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>_____. Avaliação e fracasso escolar. Luckesi – avaliação em educação. [s/l]. 2014. Disponível em http://luckesi.blogspot.com/2014/10/avaliacao-e-fracasso-escolar.html Acesso em 17 jul 2019, às 11:16.</p> <p>_____. Em torno das denominações adjetivadas para a avaliação em educação. Luckesi – avaliação em educação. [S/l]. 2017. Disponível em http://luckesi.blogspot.com/search?q=Em+torno+das+denomina%C3%A7%C3%B5es+adjetivadas+para+a+avalia%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 19 jun. 2019.</p> <p>_____. Avaliação em Educação – questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.</p>		

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994 (p. 13-82).

8. Bibliografia Complementar

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação escolar: em busca da sua compreensão**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ		
PLANO DO COMPONENTE CURRICULAR		
1. Identificação		
CURSO: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos.		
COMPONENTE CURRICULAR	N. Aulas:	Total de Horas:
Fins, instrumentos e tempos da avaliação da aprendizagem.	06	05
EMENTA:		
Objetivos e finalidades da avaliação da aprendizagem. Os instrumentos avaliativos: objetivos, adequações metodológicas e eficácia. Quando avaliar.		
3. Objetivos:		
Repensar os fins, os instrumentos e os momentos avaliativos tendo em vista as disposições contidas nos documentos legais e normativos;		
4. Conteúdo Programático:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação da aprendizagem e suas finalidades; 2. Objetivos dos instrumentos avaliativos; 3. A diversificação dos instrumentos; 4. A adequação do instrumento ao conteúdo, às aprendizagens e ao público atendido; 5. Os momentos da avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens. 		
5. Metodologias:		
Aulas expositivas; leitura e discussão em sala; seminários.		
6. Avaliação da Aprendizagem:		
Observação da capacidade crítica de participação, intervenção e análise durante todas as ações educativas desenvolvidas no curso. Elaboração de instrumentos avaliativos.		
7. Bibliografia Básica		
LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p. 235-260).		
RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação escolar: em busca da sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998 (p. 31-35, 75-114).		
Regulamento didático e Pedagógico do Ensino do IFPA-RDPE.		
8. Bibliografia Complementar		
HOFFMANN, Jussara. Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998 (p. 33-48).		
SANT'ANA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? – critérios e instrumentos. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014 (p. 87-130).		

CÂMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ		
PLANO DO COMPONENTE CURRICULAR		
1. Identificação		
CURSO: Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos.		
COMPONENTE CURRICULAR	N. Aulas:	Total de Horas:
A avaliação da aprendizagem e ética: instrumentos de mediação e libertação.	06	05
EMENTA:		
A avaliação da aprendizagem e ética docente. O autoritarismo e postura docente. a educação como forma de emancipação do educando. A avaliação e sua compatibilidade com o ensino. A coação e coerção em sala de aula.		
3. Objetivos:		
Refletir sobre a postura ética e democrática da instituição durante a ações avaliativas em prol de uma mediação entre aprendizagem e a sua avaliação;		
4. Conteúdo Programático:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ética em avaliação; 2. Avaliação e autoritarismo; 3. Avaliação mediadora; 4. Educação como instrumentos de libertação. 		
5. Metodologias:		
Aulas expositivas; leitura e discussão em sala; seminários.		
6. Avaliação da Aprendizagem:		
Observação da capacidade crítica de participação, intervenção e análise durante todas as ações educativas desenvolvidas no curso. Elaboração de instrumentos avaliativos.		
7. Bibliografia Básica		
HOFFMANN, Jussara. Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998 (p. 105-136).		
_____. Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista. 44 ^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2014 (p. 17-20).		
_____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34 ^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2018 (p.39-60; 169-184).		
LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22 ^a ed. São Paulo: Cortez, 2011 (p. 75-120; 225-260).		
8. Bibliografia Complementar		
DE CASTRO, Lola Aniyar. A educação como forma de controle social. In _____. Criminologia da libertação. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2005.		
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 31 ^a ed. 1996.		
_____. Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p.123-132, out. 1969.		

6. Relação de Docentes

DOCENTES	COMPONENTE CURRICULAR	FORMAÇÃO DOCENTE	CARGA HORÁRIA
1 Hudson Afonso Batista da Silva	Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.	Licenciado em Química. Mestre.	10
2 Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia	Currículo Integrado e avaliação da aprendizagem em EPT – aspectos teóricos e normativos.	Licenciada em Letras; Mestra.	10
3 Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia	Avaliação da aprendizagem: concepção e prática.	Licenciada em Letras; Mestra.	10
4 Elielson Souza da Silva	Fins, instrumentos e tempos da avaliação.	Licenciado em Letras; Especialista	05
5 Maria Nildes Batista Silva	A avaliação e ética: instrumento de mediação e libertação.	Licenciada em Pedagogia; Especialista.	05

7. Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Regulamento Didático Pedagógico do Ensino do IFPA-RDPE.

8. Anexo

Item	Descrição	Qtd.	Valor unit. R\$	Total R\$
01	Resma de papel A4	01	19,00	19,00
02	Pincel para quadro branco	05	3,50	17,50
03	Pincel atômico	05	3,00	15,00
04	Cópia/xerox	2000	0,10	200,00
			Total R\$	251,50

Todos os apêndices abaixo podem ser baixados a partir do seguinte *link*:

https://www.dropbox.com/sh/sujjcp8arymtugf/AAAiDnEh8jej60OV1_J_A666a?dl=0

APÊNDICE B: Questionário para docentes.

APÊNDICE C: Questionário para educandos.

APÊNDICE D: Questionário para técnico-pedagógico.

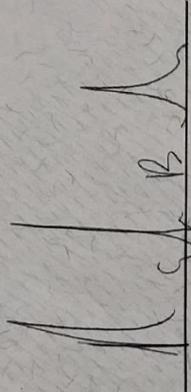
ANEXO A: CERTIFICADO DE MINISTRANTE DO MINICURSO


 REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ

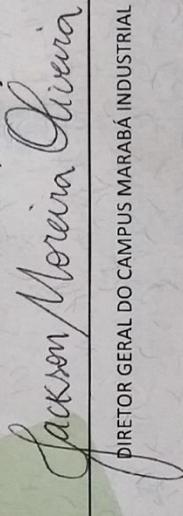

 INSTITUTO FEDERAL
 Pará

CERTIFICADO

Certificamos que **ELIELSON SOUZA DA SILVA**, matrícula SIAPE 01660181, participou do I Encontro de **Formação Pedagógica** promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Marabá Industrial, na condição de ministrante do Minicurso intitulado "**Avaliação da aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e prática**", no dia 18 de março de 2019, com carga horária de 03 horas.


 CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO

Marabá, 11 de julho de 2019.


 DIRETOR GERAL DO CAMPUS MARABÁ INDUSTRIAL



ANEXO B: PARECER TÉCNICO-PEDAGÓGICO SOBRE MINICURSO E O PLANO DE CURSO DE EXTENSÃO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS INDUSTRIAL DE MARABÁ
DEPARTAMENTO DE ENSINO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

PARECER TÉCNICO-PEDAGÓGICO Nº 01/2019

Assunto: Plano de Curso de Extensão "Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos – pertinência, necessidade e viabilidade.

Solicitante: Elielson Souza da Silva

1. RELATÓRIO

O presente parecer visa a analisar o "Plano de Curso Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos", na modalidade de extensão universitária, bem como o minicurso intitulado "Avaliação da Aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e prática", ambos de responsabilidade do solicitante.

No dia 18 de março de 2019 foi ministrado, pelo servidor Elielson Souza da Silva, o minicurso intitulado "Avaliação da Aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e prática", com duração de 03h, durante o I Encontro De Formação Pedagógica Promovido Pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Câmpus Marabá Industrial.

A atividade contou com a participação de servidores técnicos administrativos e docentes do Câmpus e, conforme planejamento encaminhado a este Departamento, o objetivo era discutir as concepções de avaliação da aprendizagem e currículo integrado bem como as práticas educativas em EPT desenvolvidas no Câmpus.

Durante o minicurso, foram tratados, dentre outros, os seguintes temas: A) bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica-EPT; B) A avaliação da aprendizagem em EPT – aspectos legais e normativos; C) Avaliação da aprendizagem: teoria e prática; D) Objetivos, instrumentos e tempos da avaliação; E) A avaliação e ética como instrumentos necessários à mediação do processo de ensino-aprendizagem.

2. DA ANÁLISE

Sobre o minicurso ministrado, declaramos que o mesmo:

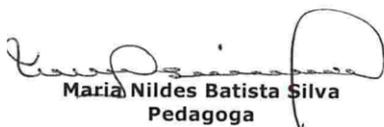
- i) o tema guarda pertinência e importância para a comunidade do Câmpus;
- ii) atendeu aos objetivos propostos;
- iii) o programa estabelecido foi desenvolvido integralmente;
- iv) houve abordagem prática satisfatória;
- v) a carga horária foi bem distribuída;
- vi) o material didático era adequado;
- vii) houve aproveitamento do público participante;
- viii) os conhecimentos produzidos são aplicáveis à prática profissional dos participantes;
- ix) a exposição foi clara e objetiva;
- x) o expositor demonstrou habilidade na utilização de métodos e técnicas de ensino;
- xi) o expositor demonstrou conhecimento dos conteúdos ministrados e,
- xii) a forma dialogada da exposição fortaleceu a aproximação e relação com o público participante.

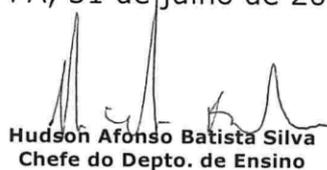
Sobre o “Plano de Curso Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos”, na modalidade de extensão universitária, declaramos: i) o Plano está de acordo com as orientações da Resolução nº 065/2016-CONSUP, que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do IFPA; ii) tema guarda pertinência e importância para a comunidade do Câmpus; iii) há no Câmpus necessidade e interesse na oferta de uma formação continuada nos moldes propostos e, iv) o Câmpus dispõe de recursos humanos, condições físicas e materiais que possibilitam a oferta do Curso.

3. CONCLUSÃO

Por todo o exposto, nosso parecer é no sentido de que o “Plano de Curso Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos” é pertinente, está em consonância com as normas do IFPA e com as necessidades formativas deste Câmpus, pelo que opinamos por sua viabilidade e possibilidade de implementação.

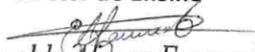
Marabá-PA, 31 de julho de 2019.


Maria Nildes Batista Silva
 Pedagoga


Hudson Afonso Batista Silva
 Chefe do Depto. de Ensino

Hudson Afonso Batista da Silva
 Portaria 0177/2019-GAB-REITORIA
 CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO
 E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
 IFPA-Campus Marabá Industrial

Everaldo Afonso Fernandes
 Diretor de Ensino


Everaldo Afonso Fernandes
 Diretor de Ensino Pesquisa
 Pós-Graduação Inovação e Extensão
 Portaria 178/2019 - GAB
 SIAPE: 2315156

Todos os anexos abaixo podem ser acessados a partir do seguinte *link*:

https://www.dropbox.com/sh/sujjcp8arymtugf/AAAiDnEh8jej60OV1_J_A666a?dl=0

ANEXO C: Projeto Pedagógico do Curso Ensino Médio Integrado de Informática.

ANEXO D: Projeto Pedagógico do Curso Ensino Médio Integrado de Controle Ambiental.

ANEXO E: Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.

ANEXO F: Estatuto do IFPA.