



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA

**DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE
PROFESSORES**

**TERESINA – PI
2022**

FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA.

**DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA – PI
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

S725d Sousa, Francisca Jelma da Cruz.

Das concepções às práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica: intercambiando histórias de professores / Francisca Jelma da Cruz Sousa. -- 2022.

227 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Concepções de avaliação. 3. Práticas avaliativas. 4. Método autobiográfico. I. Brito, Antonia Edna. II. Título.

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA

**DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE
PROFESSORES**

Aprovada em 25/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente:
gov.br ANTONIA EDNA BRITO
Data: 25/05/2023 21:30:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Presidente

Georgyanna Andria Silva Morais

Profa. Dra. Georgyanna Andréia Silva Morais
Examinadora Externa

Thiago Coelho Silveira

Prof. Dr. Thiago Coelho Silveira
Examinador Externo

Carmen Lucia de Oliveira Cabral

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente:
gov.br JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO
Data: 26/05/2023 08:29:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho, e todo meu esforço, a minha avó, Ana Rosa dos Santos (**in memoriam**).*

AGRADECIMENTOS

O caminho até chegar à conclusão do Doutorado foi árduo. Marcado por desafios que muitas vezes me fizeram pensar que não chegaria à conclusão da tese. Esse caminho foi marcado principalmente pela alegria do ingresso no Curso de Doutorado em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Piauí. Sabemos que o processo seletivo não é fácil, mas o que nos marca é o apoio de pessoas próximas, que se preocupam com nosso bem-estar. É uma felicidade grande realizar o doutoramento na UFPI e ter a orientadora que escolhemos para nos acompanhar no caminho investigativo.

No processo de doutorado investigar, com o apoio nas narrativas, me fez perceber que somos seres singulares, que nossa história é única e que cada um produz suas histórias, caracterizadas por construções pessoais e profissionais, por momentos de felicidade e por momentos de tristeza. Pude perceber também que nossas histórias são parecidas, mas não iguais, devido a singularidade de cada ser. Essa singularidade revela nossas melhores qualidades, nossos anseios, possibilidades e limitações. Embora nossas histórias sejam singulares há, nelas, marcas de pessoas que cruzaram nossas vidas. No encontro com os outros aprendemos muito. Aprendemos a ser seletivos, a acolher e a ser acolhidos, no sentido das aproximações afetivas. Escolhemos com quem desabafar, com quem partilhar e com quem dividir nossas conquistas e angústias, sentindo a magia do bem-querer.

Com as narrativas, aprendi a não julgar, a entender que cada história narrada traz em seu bojo experiências ressignificadas pelo narrador. E, por essa razão, disponho-me a agradecer àqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram com minha caminhada durante o doutorado.

Agradeço à Deus, por sua imensa bondade, por dirigir minha vida, abençoar meus planos, me guardar e livrar de todas as angústias, mostrando-me sempre a luz no fim do túnel.

Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, pois orientou meu trabalho com sabedoria, com olhos atentos no processo de construção da tese e, principalmente, por não ter desistido de mim.

Agradeço aos meus pais, pelo carinho e pelos ensinamentos, conduzindo-me sempre a trilhar o caminho do bem. Gratidão ao grande amor da minha vida, meu baby lindo: Pierre.

Agradeço as primas Alice e Aline e a Madrinha Francisca Lúcia. Aos meus irmãos, Jesielma, Jesio e Estefany pela convivência. Aos meus amados afilhados, Daniel e Letycia, Marina, Davi, Lucas e Manoel e Aurora Maria. À minha cunhada Lucilene. Aos meus amados sobrinhos Camila e Gabriel.

Agradeço ainda, às minhas amigas de coração Thays, Ludyane, Gláucia, Gabriela e Daiane. Ao meu amigo Lídio Lima Pinheiro, por todo carinho. Ao meu amigo Dilmar, pela escuta de todo dia. A minha amiga Rosimeyre, por todo apoio, cuidado e acolhimento; você é minha referência de profissional.

As minhas comadres: Regina, Kelly e Maria. Aos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, por todo tempo dedicado à participação no processo investigativo e por terem recebido carinhosamente a proposta do estudo.

Aos participantes da Banca Examinadora: Georgyanna Andréia Silva Moraes, Thiago Coelho Silveira, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Josania Lima Portela Carvalhêdo, pelas contribuições para o estudo.

Aos Professores do PPGED, por terem contribuído para minha formação, principalmente às professoras Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Eliana de Sousa Alencar Marques, Josania Lima Portela Carvalhêdo e Bárbara Maria Macedo Mendes.

Às professoras da Graduação: Mary Gracy e Maria da Cruz, minhas referências para chegar até aqui.

Gratidão às colegas da turma do Doutorado, especialmente à Juliana Brito. Ao PPGED/ UFPI, por me oportunizar o Curso de Doutorado. Aos meus colegas de trabalho: Vitor Alexandre, Vagner e Diego. Aos amigos do Núcleo de Pesquisa - NUPPED. Aos colegas do Instituto Federal do Maranhão *Campus* Barra do Corda e, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. **Das concepções às práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica: intercambiando histórias de professores.** Tese (Doutorado em Educação). 2022. 227f. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica na educação profissional e tecnológica (EPT), partindo da seguinte questão-problema: Quais os efeitos das concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) no desenvolvimento de suas práticas docentes? Para o detalhamento do problema de pesquisa foram delineadas as seguintes questões norteadoras: Que concepções de avaliação da aprendizagem subjazem às práticas docentes de professores da EPT/IFMA? Como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas por professores da EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem? Que aspectos legais regulam as práticas de avaliação da aprendizagem no IFMA? Que funções a avaliação da aprendizagem cumpre nas práticas de professores da EPT/IFMA? Que usos os professores da EPT/IFMA fazem dos resultados da avaliação da aprendizagem? Dispõe como objetivo geral analisar as concepções de avaliação da aprendizagem de docentes que atuam na EPT/IFMA e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. A relevância da pesquisa se explica em razão de a avaliação da aprendizagem abranger as seguintes dimensões: dimensão pessoal (relaciona-se com a profissão); dimensão social (aprofunda reflexões sobre avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Tecnológica-EPT), dimensão acadêmica (contribui com reflexões sobre avaliação na educação profissional e tecnológica). Explica que a avaliação da aprendizagem é compreendida como instrumento importante no processo de ensinar e de aprender na EPT, visando à construção do conhecimento, à discussão de ideias promovendo uma atividade investigativa e à utilização de instrumentos variados. A temática em estudo apoia-se em autores que discutem a avaliação da aprendizagem, a exemplo de Luckesi (2011), Hofmann (2014), afirmando que a avaliação tem uma função mediadora e investigativa; Libâneo (2013) que trata a avaliação como momentos do processo de ensino. Sobre educação profissional e tecnológica, apoia-se nos estudos de Pacheco (2014), Frigotto (2018), Ramos (2008) entre outros. Em relação aos aspectos metodológicos, desenvolve-se com base na abordagem biográfica e na pesquisa narrativa dialogando, entre outros, com Souza (2006) e Josso (2014). Adota como dispositivos de produção de narrativas as rodas de biografização, inspiradas na proposta de biografia educativa de Josso (2010) e a escrita dos memoriais de formação, dispositivo em que o sujeito relata acontecimentos que são ou foram importantes em sua trajetória de vida, fundamentado em Passeggi (2008). O estudo tem como cenário o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus* Barra do Corda e conta com a colaboração de professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O estudo evidenciou a correlação entre as concepções de avaliação da aprendizagem e o delineamento das práticas docentes na formação profissional e tecnológica, realçando que práticas avaliativas focadas apenas na mensuração de resultados contribuem para o engessamento das práticas dos professores e, conseqüentemente, para restrições na formação profissional dos estudantes.

Palavras-Chave: Concepções de avaliação. Práticas avaliativas. Educação Profissional e Tecnológica. Método Autobiográfico

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. From conceptions to assessment practices in professional and technological education: exchanging teachers' stories. Thesis (Doctorate in Education). 2022. 227f. Postgraduate Program in Education (PPGED), Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2022.

ABSTRACT

This research has as a study object the evaluation practices in vocational and technological education in professional and technological education (PTE), starting from the following question-problem: What are the effects of the conceptions of learning evaluation of PTE teachers from the Federal Institute of Maranhão (IFMA) in the development of their teaching practices? To detail the research problem, the following guiding questions were outlined: What conceptions of learning evaluation underlie the teaching practices of teachers of the PTE/IFMA? How the evaluation practices developed by teachers of PTE/IFMA in monitoring the teaching-learning process can be characterized? What legal aspects regulate the learning evaluation practices in IFMA? What are the functions of learning evaluation in the practices of PTE/IFMA teachers? What uses do PTE/IFMA teachers make of the learning evaluation results? The general objective is to analyze the conceptions of learning evaluation among teachers who work at PTE/IFMA and its effects on the teaching-learning process. The relevance of the research is explained by the fact that the evaluation of learning covers the following dimensions: personal dimension (relates to the profession), social dimension (deepens reflections on learning evaluation in Professional and Technological Education - PTE), academic dimension (contributes to reflections on evaluation in professional and technological education). It explains that the evaluation of learning is understood as an important instrument in the process of teaching and learning in PTE, aiming at the construction of knowledge, the discussion of ideas promoting an investigative activity and the use of various instruments. The theme under study is supported by authors who discuss the evaluation of learning, such as Luckesi (2011), Hofmann (2014), stating that the evaluation has a mediating and investigative function; Libâneo (2013) who treats the evaluation as moments of the teaching process. About professional and technological education, it relies on the studies of Pacheco (2014), Frigotto (2018), Ramos (2008) among others. Regarding the methodological aspects, it is developed based on the biographical approach and narrative research dialoguing, among others, with Souza (2006) and Josso (2014). It adopts as devices for the production of narratives the wheels of biography, inspired by the proposal of educational biography by Josso (2010) and the writing of training memorials, a device in which the subject reports events that are or were important in their life trajectory, based on Passeggi (2008). The study takes place at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão, *Campus* Barra do Corda, and has the collaboration of teachers who work in technical courses integrated to high school. The study showed the correlation between the conceptions of learning evaluation and the design of teaching practices in vocational and technological education, highlighting that evaluation practices focused only on measuring results contribute to the plastering of the teachers' practices and, consequently, to restrictions in the students' professional training.

Keywords: Evaluation conceptions. Evaluative practices. Professional and Technological Education. Autobiographical Method.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. De las concepciones a las prácticas evaluativas en la educación profesional y tecnológica: intercambiando historias de docentes. Tesis (Doctorado en Educación). 2022. 227 y siguientes. Programa de Posgrado en Educación (PPGED), Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2022.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es estudiar las prácticas de evaluación en la educación profesional y tecnológica en la educación profesional y tecnológica (EPT), a partir de la siguiente pregunta-problema: ¿Cuáles son los efectos de las concepciones de la evaluación del aprendizaje de los profesores de EPT del Instituto Federal de Maranhão (IFMA) en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza? Para detallar el problema de investigación se esbozaron las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué concepciones de la evaluación de los aprendizajes subyacen en las prácticas docentes de los profesores de EPT/IFMA? ¿Cómo podemos caracterizar las prácticas de evaluación desarrolladas por los profesores de EPT/IFMA en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué aspectos legales regulan las prácticas de evaluación del aprendizaje en IFMA? ¿Qué funciones cumple la evaluación de los aprendizajes en las prácticas de los profesores de EPT/IFMA? ¿Qué uso hacen los profesores de EPT/IFMA de los resultados de la evaluación del aprendizaje? El objetivo general es analizar las concepciones de la evaluación del aprendizaje de los profesores que trabajan en EPT/IFMA y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La relevancia de la investigación se explica por el hecho de que la evaluación del aprendizaje abarca las siguientes dimensiones: dimensión personal (se relaciona con la profesión), dimensión social (profundiza las reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje en Educación Profesional y Tecnológica - EPT), dimensión académica (contribuye a las reflexiones sobre la evaluación en la educación profesional y tecnológica). Explica que la evaluación de los aprendizajes se entiende como un instrumento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EPT, apuntando a la construcción del conocimiento, la discusión de ideas promoviendo una actividad investigativa y el uso de diversos instrumentos. El tema en estudio es apoyado por autores que discuten la evaluación del aprendizaje, como Luckesi (2011), Hofmann (2014), afirmando que la evaluación tiene una función mediadora e investigativa; Libâneo (2013) que trata la evaluación como momentos del proceso de enseñanza. Sobre la educación profesional y tecnológica, se apoya en los estudios de Pacheco (2014), Frigotto (2018), Ramos (2008) entre otros. En cuanto a los aspectos metodológicos, se desarrolla con base en el enfoque biográfico y la investigación narrativa dialogando, entre otros, con Souza (2006) y Josso (2014). Adopta como dispositivos para la producción de narrativas las ruedas de la biografía, inspiradas en la propuesta de biografía educativa de Josso (2010) y la escritura de memorias de formación, dispositivo en el que el sujeto da cuenta de acontecimientos que son o fueron importantes en su trayectoria vital, basado en Passeggi (2008). El estudio tiene como escenario el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Maranhão, Campus Barra do Corda y cuenta con la colaboración de profesores que trabajan en cursos técnicos integrados a la escuela secundaria. El estudio mostró la correlación entre las concepciones de la evaluación de los aprendizajes y la delineación de las prácticas de enseñanza en la formación profesional y tecnológica, destacando que las prácticas de evaluación centradas sólo en la medición de resultados contribuyen al enlucido de las prácticas de los profesores y, consecuentemente, a las restricciones en la formación profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Conceptos de evaluación. Prácticas de evaluación. Educación Profesional y Tecnológica. Método Autobiográfico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Catálogo de Teses e Dissertações: Portal da Capes	21
Quadro 02: Sistematização das rodas de biografização	40
Quadro 03: Sistematização das rodas de biografização	41
Quadro 04: Eixos temáticos para escrita dos memoriais	44
Quadro 05: Tempos de análise	46
Quadro 06: Vagas e índice de verticalização do <i>Campus</i> Barra do Corda	48
Quadro 07: Taxas de evasão e eficiência acadêmica do <i>Campus</i> Barra do Corda	48
Quadro 08: Organização curricular e da Carga Horária de acordo com a BNCC	88
Quadro 09: Síntese do estudo	199
Figura 01: Unidades temáticas identificadas no memorial de formação	135
Figura 02: Unidades de análises das rodas de biografização	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDC - Barra do Corda

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAE - Coordenadoria de Assuntos Estudantis

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CERTEC/IFMA - Centro de Referência em Tecnologias do Instituto Federal do Maranhão

CNE - Conselho Nacional de Educação

COLUN/UFMA - Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão

CONIF - Conselho Nacional das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP/IFMA - Conselho Superior do Instituto Federal do Maranhão

DCNEPTN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EAD - Educação à Distância

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETFs - Escolas Técnicas Federais

FIC - Formação Inicial e Continuada

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IF's - Institutos Federais

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MEDIO TEC - Cursos de Formação Profissional Técnica de Nível Médio

NAPNES - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Índios e Descendentes

NUPPED - Núcleo de Pesquisa

OIT/ CINTERFOR - Centro Interamericano para Conhecimento da Formação Profissional

PDI/IFMA - Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Maranhão

PMT - Prefeitura Municipal de Teresina

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRENAE - Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFMAT - Programa de Pós-Graduação em Matemática

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Teresina

SEMTCAS - Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social da Criança e ao Adolescente

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNED - Unidade Descentralizada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

*Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído espalhar bem-querer.*

(CHICO CÉSAR)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		16
CAPÍTULO I	MÉTODO, METODOLOGIA E DISPOSITIVOS DA PESQUISA: DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	30
1.1	Método autobiográfico e suas singularidades na pesquisa sobre avaliação da aprendizagem	30
1.2	Pesquisa narrativa e experiências docentes com avaliação da aprendizagem	34
1.2.1	Rodas de Biografização: tecendo histórias sobre práticas de avaliação na EPT	38
1.2.2	Memorial de Formação: escritas de si	42
1.3	Processo de análise das narrativas	45
1.4	Cenário empírico e colaboradores da pesquisa	46
CAPÍTULO II	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	58
2.1	Educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro	59
2.2	Educação profissional e tecnológica no contexto maranhense	78
2.3	Organização e funcionamento da educação profissional e tecnológica na rede federal de ensino	81
2.4	Ensino e aprendizagem na Educação profissional e tecnológica	90
CAPÍTULO III	AVALIAÇÃO DA OU PARA AS APRENDIZAGENS: O que muda quando muda o foco?	101
3.1	Avaliação da aprendizagem: concepções, funções e modalidades	102
3.2	Práticas de avaliação das aprendizagens: Que instrumentos? Que técnicas?	119
3.3	Avaliação da aprendizagem: implicações no ensino-aprendizagem.	124
3.4	Avaliação da aprendizagem na EPT: aspectos conceituais e legais	128
CAPÍTULO IV	INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EPT	134
4.1	• Concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes às práticas dos professores da EPT/IFMA	135
4.2	Práticas avaliativas desenvolvidas por professores da EPT/IFMA- <i>Campus</i> Barra do Corda.	146
4.3	Aspectos legais das práticas de avaliação da aprendizagem do IFMA <i>Campus</i> Barra do Corda.	152
4.4	Usos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem na EPT/IFMA	157
CAPÍTULO V	AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS: ENREDOS TECIDOS NAS RODAS DE BIOGRAFIZAÇÃO	165

5.1	Processo avaliativo no IFMA: das concepções às práticas avaliativas	166
5.2	Dilemas da avaliação na aprendizagem: aspecto qualitativo <i>versus</i> quantitativo	174
5.3	Possibilidades ou não de avaliação emancipatória na EPT/IFMA	182
5.4	Sentido formativo das rodas de biografização para os colaboradores da pesquisa	188
CONCLUSÃO: PARA A DIFERENÇA ENTRE O SEMEADOR E O JARDINEIRO		195
REFERÊNCIAS		202
APÊNDICES		213
ANEXOS		225

INTRODUÇÃO

No estudo que segue, apresento as nuances de minhas histórias de vida que contribuíram para a produção de meus transursos pessoais e profissionais e para meu encontro com o objeto de estudo desta pesquisa. Para a redação deste texto introdutório, opto por adotar a primeira pessoa do singular, uma vez que faço referência às experiências que moldaram minha existência. Tais vivências não apenas fortaleceram minha identidade pessoal e profissional como educadora e pesquisadora, mas também contribuíram para o aprofundamento do meu interesse na temática central desta tese: a avaliação da aprendizagem.

O que me motivou a investigar este tema? O entendimento da complexidade da avaliação da aprendizagem e o progresso das pesquisas nesta área serviram como fundamentos para minha escolha de investigar a avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Reconheço que a avaliação da aprendizagem constitui uma temática profundamente desafiadora e estimulante, dadas as diversas interpretações que assume no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, devido às suas configurações e objetivos nas práticas pedagógicas. Além disso, percebo que este estudo possibilitará uma compreensão mais profunda sobre como se desenrolam as práticas avaliativas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), especificamente no Campus Barra do Corda, situado na cidade de Barra do Corda, no estado do Maranhão.

Considerando meu envolvimento profissional com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o conhecimento das particularidades dessa modalidade de ensino, surgiu em mim a necessidade de investigar as práticas avaliativas no IFMA Campus Barra do Corda. Ao desempenhar um papel na organização do trabalho pedagógico na instituição, percebi uma preocupação entre os professores em relação à inserção de notas no sistema acadêmico, à aplicação de provas escritas e ao cumprimento do calendário avaliativo. Estes aspectos me levaram a compreender a importância de investigar as práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto específico do IFMA, Campus Barra do Corda, realizando um estudo em colaboração com os professores, e não apenas sobre eles.

A avaliação da aprendizagem tem sido uma temática presente ao longo da minha trajetória de vida, tanto durante minha formação pré-profissional quanto na formação profissional propriamente dita. Recordando a construção da minha profissionalidade,

remeto-me ao ano de 2005, quando dei início à minha jornada profissional e também ingressei no ensino superior para cursar Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Clóvis Moura, situado no Conjunto Dirceu Arcoverde, bairro Itararé, em Teresina-PI. Nesse mesmo ano, participei de um processo seletivo para a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social da Criança e do Adolescente (SEMTCAS) e fui aprovada. Como resultado, fui convidada a trabalhar em uma Creche Comunitária na periferia de Teresina. O engajamento tanto no trabalho quanto nos estudos durante minha graduação me levou a aprimorar minha prática docente e, por conseguinte, me instigou a buscar uma abordagem renovada em relação às práticas avaliativas.

Ao concluir o curso de Pedagogia, optei por dar continuidade à minha formação profissional e, portanto, decidi ingressar em uma pós-graduação (lato sensu), especialização em Docência do Ensino Superior, na Universidade Estadual do Piauí. Com este curso de especialização, adquiri um vasto conhecimento sobre o ensino superior, especialmente sobre didática, métodos de pesquisa e avaliação da aprendizagem. Após concluir a especialização, iniciei minha carreira docente no ensino superior, ministrando aulas em faculdades privadas na região do Médio Parnaíba e em Teresina. Além disso, tive a oportunidade de atuar como professora substituta na universidade onde realizei minha formação inicial, na UESPI. As experiências na docência do ensino superior me proporcionaram adquirir conhecimentos essenciais sobre o ato de ensinar e ser professora, além de me fazerem compreender com clareza que avaliar é uma tarefa complexa e de grande responsabilidade. Por essas e outras razões, percebi a importância de continuar investindo na minha formação contínua, a fim de revisar meus métodos de ensino e avaliação, entre outros aspectos.

Ao lembrar minha trajetória profissional, destaco minha atuação como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Os aspectos relacionados à avaliação das crianças na Educação Infantil se revelaram fontes de intensa preocupação em minha carreira profissional. As formas de avaliação exigidas pelo sistema de ensino municipal não contemplavam os principais objetivos da avaliação nessa etapa, uma vez que priorizavam aspectos meramente quantitativos em detrimento do acompanhamento do processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Em julho de 2019, fui aprovada em concurso para atuar como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFMA/Campus Barra do Corda. Essa mudança

na minha realidade profissional me inseriu em um novo contexto educacional: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A integração na EPT provocou mudanças tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Profissionalmente, foi necessário realizar uma extensa leitura de regimentos, resoluções, portarias e projetos para compreender a realidade da EPT. Pessoalmente, essa mudança me levou a mudar de localidade do Piauí para o Maranhão e a realizar diversas viagens.

Como professora do IFMA, Campus Barra do Corda, percebi que as práticas avaliativas dos colegas estavam fundamentadas em regulamentos e resoluções, o que despertou meu interesse em compreender a concepção de avaliação da instituição e dos professores. Meu envolvimento com esse tema, portanto, decorreu das minhas experiências na profissão docente em diferentes etapas educacionais. Conforme registrado, minhas vivências profissionais, marcadas por diversas práticas avaliativas, me fizeram perceber a importância de pesquisar sobre avaliação da aprendizagem.

Com o intuito de contextualizar a delimitação do objeto de estudo desta tese, considero relevante compartilhar minha trajetória no campo da pesquisa científica. Ao longo da minha formação inicial, participei de eventos científicos, produzi e publiquei artigos, e atuei como monitora em projetos desenvolvidos pela Universidade Estadual do Piauí, o que me fez compreender a importância da pesquisa para minha formação. Essa percepção foi ampliada durante o curso de especialização e, posteriormente, no mestrado em educação.

Durante o mestrado em educação, o compromisso com a delimitação do objeto de pesquisa e a necessidade de aprofundar os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa foram fundamentais para minha jornada como pesquisadora. A partir dessa experiência, percebi que a pesquisa estreitou minha relação com o conhecimento científico e contribuiu significativamente para meu entendimento de que a leitura é essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para a escrita científica. A construção de uma base epistemológica durante o mestrado aguçou meu olhar investigativo e fortaleceu minha ligação com o saber científico e as teorias que embasaram minha dissertação.

A produção da dissertação durante o mestrado proporcionou-me uma maior familiaridade com o mundo da pesquisa, contribuindo de maneira significativa para a construção de conhecimentos sobre as especificidades da investigação científica. Ao ingressar no doutorado em educação, senti-me mais madura intelectualmente e mais preparada para realizar pesquisas. Vale ressaltar que iniciei o doutorado com um projeto

voltado para avaliação na educação infantil, dado que, naquele momento, minha atuação profissional estava centrada nessa etapa da educação básica.

No entanto, ao me distanciar da realidade da educação infantil e me aproximar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), percebi a necessidade de revisitar o objeto de estudo para alinhá-lo à realidade profissional que vivenciava na EPT. Nesse contexto, destaco as contribuições iniciais do doutorado em educação, por meio das disciplinas obrigatórias, do envolvimento com a pesquisa e da orientação inicial para a construção da tese, que culminaram na delimitação do objeto de estudo desta pesquisa: as práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, com base na delimitação do objeto de estudo, defini a seguinte questão de pesquisa: "Quais são as implicações das concepções de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFMA no desenvolvimento das práticas docentes?" Como desdobramento do problema de pesquisa, estabeleci as seguintes questões norteadoras: 1. Que concepções de avaliação da aprendizagem subjazem às práticas docentes dos professores da EPT/IFMA? 2. Como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores da EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem? 3. Quais aspectos legais regulam as práticas de avaliação da aprendizagem no IFMA, Campus Barra do Corda/MA? 4. Que uso os professores da EPT/IFMA fazem dos resultados da avaliação da aprendizagem? O estudo tem como objetivo geral analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores que atuam na EPT/IFMA e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

De forma mais específica, os objetivos do estudo foram definidos em quatro proposições: 1. Identificar as concepções de avaliação que permeiam a prática dos professores na EPT/IFMA. 2. Descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na prática docente no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. 3. Compreender os aspectos legais das práticas de avaliação no IFMA, Campus Barra do Corda. 4. Caracterizar os instrumentos de avaliação e seus usos no processo de ensino-aprendizagem no IFMA, Campus Barra do Corda. O estudo, considerando os objetivos da pesquisa, apoia-se na seguinte tese: "As concepções de avaliação da aprendizagem dos professores da EPT/IFMA, Campus Barra do Corda, têm implicações nas práticas docentes, delineando tanto uma formação profissional meramente técnica quanto podendo fomentar processos formativos de

natureza crítica, mas são necessários investimentos formativos para que esses professores reconheçam suas autorias docentes e revisitem suas concepções e práticas avaliativas."

A relevância do tema se explica pela compreensão do sentido da avaliação da aprendizagem na formação humana, pois o ato de avaliar tem implicações nas dimensões pessoal, social e acadêmica, entre outras. Em relação às implicações da avaliação na dimensão pessoal, entendo que a avaliação pode afetar o estudante no que se refere à qualidade de suas aprendizagens e desenvolvimento. A relevância social da temática parte da premissa de que aprofundar estudos e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem pode subsidiar processos formativos nas escolas e universidades, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores, bem como para a melhoria das práticas avaliativas. No que diz respeito à relevância acadêmica, particularmente em relação ao contexto da pesquisa, a produção do conhecimento na área, com resultados de pesquisa, poderá contribuir de forma significativa para gerar reflexões sobre o ato de avaliar e sobre seus impactos no processo ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre a relevância do objeto de estudo, compreendi que seria necessário entender em quais aspectos a pesquisa que proponho poderá ampliar o conhecimento na área. Para tanto, resolvi fazer um levantamento sobre o estado da questão. Nóbrega Therrien e Therrien (2004, p. 7) confirmam que o estado da questão objetiva "[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance". Foi com o propósito explicitado pelos autores que realizei a consulta sobre o estado da questão do meu objeto de pesquisa. O levantamento realizado teve como fontes o banco de Dissertações e Teses do Portal da Capes, referente ao período de 2016 a 2020, e o banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Piauí, também no período de 2016 a 2020, com base nas dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos.

No banco de dissertações e teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando filtros de inserção de expressões, encontrei 909.552 dissertações e 321.960 teses. Com um filtro mais refinado, utilizando as palavras-chave "avaliação da aprendizagem" e "educação profissional e tecnológica", localizei 1.394 dissertações de Mestrado Acadêmico, 1.448 de Mestrado Profissional e 436 teses. Conforme o recorte temporal utilizado para o levantamento do estado da questão, apresentarei os resultados da busca de teses e dissertações publicadas entre 2016 e 2020. Na busca realizada,

utilizei como filtro as palavras-chave “avaliação da aprendizagem” e “educação profissional e tecnológica”. Foram encontradas 18 dissertações e 4 teses com temáticas que apresentavam aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, conforme o Quadro 01.

QUADRO 01: Catálogo de Teses e Dissertações: Portal da Capes

Título	Autor	Objetivo
Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de Licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras	GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa. Dissertação. 2016.	Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, <i>Campus</i> Cajazeiras, e suas influências nas práticas avaliativas na formação docente.
Trabalho docente e exame nacional do ensino médio: tensões e dilemas.	BREGENSK, Kenya Maquarte Gumes. Dissertação. UFES. 2016.	Analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e analisa as aproximações e/ou antagonismos existentes entre as matrizes de referência desses documentos para a política curricular vigente no ensino médio.
Avaliação de implementação do curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas – UFRN/PRONERA.	ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. IFRN. Dissertação. 2016.	Avaliar o processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, celebrado entre o Instituto Federal de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com enfoque na adoção dos princípios orientadores do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),
O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua função certificadora do ensino médio – o caso paulista.	THOMAZ, Wilmara Alves. UEC. Dissertação. 2016.	Verificar se a quantidade de certificados emitidos no período de 2009 a 2013 foi suficiente para causar impacto nas matrículas da EJA e se a certificação tem sido uma via de regularização do fluxo escolar e aceleração do término da escolaridade básica.
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: caminhos e contradições.	NEVES, Geisa Melo de Oliveira Barbosa. PUC-PR. Dissertação. 2016.	Compreender o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como política pública educacional avaliativa, os caminhos percorridos e as contradições de sua utilização.
O significado da avaliação para o professor do campo: uma experiência no Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari-RR. RIBEIRO.	RIBEIRO, Fredson da Costa. Universidade Estadual de Roraima. 2017.	Identificar como vem ocorrendo o processo avaliativo, dentro do Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari-RR, com alunos dos primeiros anos do ensino médio integrado.
Análise comparativa do sistema de avaliação educacional: ENEM versus Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.	FILHO, Cicero Cardozo de Almeida. UFJF. Dissertação. 2017	Realizar uma avaliação educacional tendo o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os alunos do Instituto Federal de Roraima e da Rede Estadual de Ensino de Roraima.

Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades.	RUBINI, Maria Ângela Oliveira de As. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). Dissertação. 2017	Identificar e analisar os efeitos do IDEB na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais de ensino fundamental.
Avaliação docente na educação profissional: concepções e implicações na prática pedagógica	FRANCA, Neide Maria Machado de. Dissertação. UFC. 2017.	Analisar a avaliação de desempenho docente, enfocando os resultados e suas repercussões na prática pedagógica do IFCE – <i>Campus Limoeiro do Norte</i> .
A avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar.	SILVA, João Luís Coletto da. Universidade de Santa Cruz do Sul. Dissertação. 2017.	Compreender e analisar de que forma docentes e discentes, no âmbito da Educação Física, realizaram e compreenderam suas experiências em relação à avaliação emancipatória, no Ensino Médio Politécnico (EMP), durante o último ano de sua vigência, em 2016.
O programa de avaliação da aprendizagem escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio.	FERNANDES, Alex de Oliveira. UFMG. Dissertação. 2017.	Investigar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), identificando as suas implicações nas práticas de ensino de História.
Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar na educação profissional: triangulando indicadores no IFRN e no IFSULDEMINAS. SANTOS,	SANTOS, Gizele Rodrigues dos. IFRN. Dissertação. 2017.	Avaliar o processo de implementação desse Programa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com enfoque nos indicadores sociais previstos pelo Programa (2009-2016).
Política pública de avaliação educacional: o ENEM e o ensino médio em escolas públicas de Vilhena – RO.	CORDEIRO, Adriana de Deus. UFRO. Dissertação. 2017.	Analisar as repercussões do ENEM em duas escolas públicas de Ensino Médio (Escolas A e B), do município de Vilhena – RO, em 2016, verificando sua finalidade e seus resultados.
Avaliação política da política de assistência estudantil: repercussões frente à expansão da educação profissional no IFRN.	FERREIRA, Etienne Figueiredo. IFRN. Dissertação. 2017.	Avaliar a política da política de Assistência Estudantil no IFRN, analisando os princípios, os objetivos, os valores e os fundamentos, com ênfase nas repercussões frente à criação e à expansão da Educação Profissional na instituição, em particular a partir de 2009.
Avaliação da política de educação profissional no Instituto Federal do Paraná: um estudo de caso do <i>Campus Paranaguá</i> .	NOBREGA, Sarah. UFPR. Dissertação. 2018.	Realizar uma avaliação da política de educação profissional ofertada pelos Institutos Federais, por meio de estudo de caso do <i>Campus Paranaguá</i>
Avaliação da aprendizagem na educação básica – estado do conhecimento (2008 a 2017).	GINOZA, Marli Ribeiro Rodrigues. Universidade Cidade de São Paulo. 2018.	Estudar uma amostragem de 85 artigos acadêmicos no período de 2008 a 2017.
Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio:	RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. Centro	Compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua

diálogos com a formação humana integral.	Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais. Dissertação. 2018;	articulação com as prescrições legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino pessoas.
Avaliação docente na educação profissional: concepções e implicações na prática pedagógica.	FRANCA, Neide Maria Machado de. UECE. Dissertação. 2018.	Analisar a avaliação de desempenho docente, enfocando os resultados e suas repercussões na prática pedagógica do IFCE – <i>Campus</i> Limoeiro do Norte
A avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola.	ISABEL, Miguel Boa. UFMG. Tese. 2016.	Analisar o processo de avaliação no passado recente e nos dias atuais, mediante a identificação das mudanças e permanências de práticas indesejáveis que ocorrem nesse processo.
Currículo de história no ensino médio e a avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (ENEM e vestibulares) - 2009 – 2013.	MARINS, Cosme Freire. Universidade de São Paulo. Tese. 2016.	Analisa a relação entre as competências, habilidades e concepções metodológicas enunciadas nos documentos oficiais orientadores do currículo de História elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em seis universidades públicas, no período de 2009 a 2013.
Avaliação institucional e os desafios da avaliação formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia.	PAIVA, Liz Denize Carvalho. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tese. 2018	Analisar o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais, tomando como objeto de estudo o Instituto Federal Goiano, com base na visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período de 2015 a 2017.
Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino médio em diferentes enfoques curriculares: pressupostos, concepções e práticas avaliativas.	SILVA, Dogival Alencar da. Tese. UFC, 2018.	Investigar as concepções dos sujeitos sobre os tipos de aprendizagem/concepção de sociedade/ de aluno/de homem e de currículo essas escolas objetivam, defendem e desenvolvem
Das concepções às práticas de avaliação: um estudo sobre as práticas avaliativas no curso de Licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cajazeiras	GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa. Dissertação. 2016.	Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores do curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, <i>Campus</i> Cajazeiras, e suas influências nas práticas avaliativas na formação docente.
Trabalho docente e exame nacional do ensino médio: tensões e dilemas.	BREGENSK, Kenya Maquarte Gumes. Dissertação. UFES. 2016.	Analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e analisa as aproximações e/ou antagonismos existentes entre as matrizes de referência desses documentos para a política curricular vigente no ensino médio.
Avaliação de implementação do curso de graduação tecnológica em gestão de cooperativas – UFRN/PRONERA.	ARRUDA, Eloisa Varela Cardoso de. IFRN. Dissertação. 2016.	Avaliar o processo de implementação do Curso de Graduação Tecnológica em Gestão de Cooperativas, celebrado entre o Instituto Federal de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com enfoque na

		adoção dos princípios orientadores do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),
O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua função certificadora do ensino médio – o caso paulista.	THOMAZ, Wilmara Alves. UEC. Dissertação. 2016.	Verificar se a quantidade de certificados emitidos no período de 2009 a 2013 foi suficiente para causar impacto nas matrículas da EJA e se a certificação tem sido uma via de regularização do fluxo escolar e aceleração do término da escolaridade básica.
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: caminhos e contradições.	NEVES, Geisa Melo de Oliveira Barbosa. PUC-PR. Dissertação. 2016.	Compreender o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como política pública educacional avaliativa, os caminhos percorridos e as contradições de sua utilização.
O significado da avaliação para o professor do campo: uma experiência no Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari-RR. RIBEIRO.	RIBEIRO, Fredson da Costa. Universidade Estadual de Roraima. 2017.	Identificar como vem ocorrendo o processo avaliativo, dentro do Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari-RR, com alunos dos primeiros anos do ensino médio integrado.
Análise comparativa do sistema de avaliação educacional: ENEM versus Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.	FILHO, Cicero Cardozo de Almeida. UFJF. Dissertação. 2017	Realizar uma avaliação educacional tendo o ENEM como referência para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os alunos do Instituto Federal de Roraima e da Rede Estadual de Ensino de Roraima.
Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades.	RUBINI, Maria Ângela Oliveira de As. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente). Dissertação. 2017	Identificar e analisar os efeitos do IDEB na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais de ensino fundamental.
Avaliação docente na educação profissional: concepções e implicações na prática pedagógica	FRANCA, Neide Maria Machado de. Dissertação. UFC. 2017.	Analisar a avaliação de desempenho docente, enfocando os resultados e suas repercussões na prática pedagógica do IFCE – <i>Campus</i> Limoeiro do Norte.
A avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar.	SILVA, João Luís Coletto da. Universidade de Santa Cruz do Sul. Dissertação. 2017.	Compreender e analisar de que forma docentes e discentes, no âmbito da Educação Física, realizaram e compreenderam suas experiências em relação à avaliação emancipatória, no Ensino Médio Politécnico (EMP), durante o último ano de sua vigência, em 2016.
O programa de avaliação da aprendizagem escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio.	FERNANDES, Alex de Oliveira. UFMG. Dissertação. 2017.	Investigar o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), identificando as suas implicações nas práticas de ensino de História.
Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar na educação profissional: triangulando indicadores no IFRN e no IFSULDEMINAS. SANTOS,	SANTOS, Gizele Rodrigues dos. IFRN. Dissertação. 2017.	Avaliar o processo de implementação desse Programa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com

		enfoque nos indicadores sociais previstos pelo Programa (2009-2016).
Política pública de avaliação educacional: o ENEM e o ensino médio em escolas públicas de Vilhena – RO.	CORDEIRO, Adriana de Deus. UFRO. Dissertação. 2017.	Analisar as repercussões do ENEM em duas escolas públicas de Ensino Médio (Escolas A e B), do município de Vilhena – RO, em 2016, verificando sua finalidade e seus resultados.
Avaliação política da política de assistência estudantil: repercussões frente à expansão da educação profissional no IFRN.	FERREIRA, Etiene Figueiredo. IFRN. Dissertação. 2017.	Avaliar a política de Assistência Estudantil no IFRN, analisando os princípios, os objetivos, os valores e os fundamentos, com ênfase nas repercussões frente à criação e à expansão da Educação Profissional na instituição, em particular a partir de 2009.
Avaliação da política de educação profissional no Instituto Federal do Paraná: um estudo de caso do <i>Campus</i> Paranaguá.	NOBREGA, Sarah. UFPR. Dissertação. 2018.	Realizar uma avaliação da política de educação profissional ofertada pelos Institutos Federais, por meio de estudo de caso do <i>Campus</i> Paranaguá
Avaliação da aprendizagem na educação básica – estado do conhecimento (2008 a 2017).	GINOZA, Marli Ribeiro Rodrigues. Universidade Cidade de São Paulo. 2018.	Estudar uma amostragem de 85 artigos acadêmicos no período de 2008 a 2017.
Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: diálogos com a formação humana integral.	RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais. Dissertação. 2018;	Compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua articulação com as prescrições legais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino pessoas.
Avaliação docente na educação profissional: concepções e implicações na prática pedagógica.	FRANCA, Neide Maria Machado de. UECE. Dissertação. 2018.	Analisar a avaliação de desempenho docente, enfocando os resultados e suas repercussões na prática pedagógica do IFCE – <i>Campus</i> Limoeiro do Norte
A avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola.	ISABEL, Miguel Boa. UFMG. Tese. 2016.	Analisar o processo de avaliação no passado recente e nos dias atuais, mediante a identificação das mudanças e permanências de práticas indesejáveis que ocorrem nesse processo.
Currículo de história no ensino médio e a avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (ENEM e vestibulares) - 2009 – 2013.	MARINS, Cosme Freire. Universidade de São Paulo. Tese. 2016.	Analisa a relação entre as competências, habilidades e concepções metodológicas enunciadas nos documentos oficiais orientadores do currículo de História elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em seis universidades públicas, no período de 2009 a 2013.
Avaliação institucional e os desafios da avaliação formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia.	PAIVA, Liz Denize Carvalho. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tese. 2018	Analisar o processo de avaliação institucional nos Institutos Federais, tomando como objeto de estudo o Instituto Federal Goiano, com base na visão formativa e de regulação definidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no período de 2015 a 2017.

Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino médio em diferentes enfoques curriculares: pressupostos, concepções e práticas avaliativas.	SILVA, Dogival Alencar da. Tese. UFC, 2018.	Investigar as concepções dos sujeitos sobre os tipos de aprendizagem/concepção de sociedade/ de aluno/de homem e de currículo essas escolas objetivam, defendem e desenvolvem
--	---	---

Fonte: Portal da Capes: catálogo de Dissertações e Teses.

A partir das leituras dos resumos das dissertações e teses encontradas no portal da CAPES, no período descrito, ressalto algumas aproximações e distanciamentos em relação ao objeto de estudo desta tese, que trata das práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica. As aproximações com as temáticas ocorreram nas propostas sobre avaliação na educação profissional, de modo que os estudos apresentados convergem para as concepções de avaliação, práticas avaliativas e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Os distanciamentos em relação ao objeto de estudo proposto decorrem do fato de os estudos identificados terem como contexto outra realidade da educação básica, diferente da Educação Profissional e Tecnológica, além da constatação de que alguns focalizam políticas de assistência estudantil.

Em pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Piauí, no período de 2016 a 2020, utilizando os filtros “avaliação da aprendizagem” e “educação profissional e tecnológica”, encontrei as seguintes dissertações: **BRITO, Kelly Daniele Santos Silva. UFPI, 2018. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos.** **LEMOS, Neide Naira Paz. UFPI, 2019.**

Ao analisar o estudo da questão, destaco que as temáticas abordadas nos estudos localizados no banco de dissertações da Universidade Federal do Piauí possuem focos que diferem do objeto de estudo da presente tese. Um dos estudos aborda a avaliação institucional na alfabetização, enquanto o outro trata da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Considerando os resultados do levantamento do estado da questão, registro que o objeto de estudo desta tese (avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA) possui o diferencial de refletir sobre as implicações das concepções de avaliação da aprendizagem reveladas por professores em suas práticas na formação profissional, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Com as intensas mudanças ocorridas nas últimas décadas nas áreas da legislação educacional, currículo e aspectos teórico-metodológicos, surge a necessidade de compreender as práticas de avaliação de docentes, em consonância com a legislação dos cursos técnicos de nível médio, ofertados no âmbito do Instituto Federal do Maranhão,

especificamente no Campus Barra do Corda. No que se refere às discussões sobre as práticas avaliativas nos cursos técnicos de nível médio, as normas institucionais seguem orientações de normativas e resoluções divulgadas por meio de editais à comunidade acadêmica e expressas nos Planos de Cursos.

Com o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a integrar uma formação centrada no ser humano, possibilitando sua inserção no mundo do trabalho. Essa formação tem como referência a educação profissional e tecnológica, que se propõe a orientar o sujeito a pensar e agir criticamente, na perspectiva de sua emancipação.

A avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme mencionado, define o objeto de estudo desta pesquisa. Assim, a problemática envolve questões relacionadas a conceitos, concepções e funções da avaliação, conforme exercida no processo de ensino e aprendizagem, e a relação das práticas avaliativas com a aprendizagem dos alunos. Para a abordagem do tema desta pesquisa, adoto a concepção emancipatória de avaliação, por entender que, nesta perspectiva, avaliar implica o desenvolvimento de “[...] processos de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 2006, p. 61).

Em relação aos aportes metodológicos da tese, optei pelo método autobiográfico, desenvolvido por meio da pesquisa narrativa, ressaltando suas dimensões formativas, reflexivas e de produção de conhecimentos. Quanto ao método e à metodologia de pesquisa, dialogo com autores como Souza (2014), que contribui para a compreensão dos pressupostos das pesquisas autobiográficas e para a organização e análise das narrativas; Josso (2010), que discute a pesquisa-formação com professores; Passeggi (2014), que aborda a sistematização da escrita dos memoriais de formação; Brito e Santana (2014), que sistematizam a organização das rodas de conversa, que na tese denominamos rodas de biografização; e Nóvoa e Finger (2014), que nos levam a refletir sobre o método (auto)biográfico.

No que diz respeito às discussões sobre avaliação da aprendizagem, recorri aos estudos de Luckesi (2006, 2010, 2014), que apresenta importantes reflexões sobre as diferenças entre examinar e avaliar, bem como oferece uma abordagem pedagógica da concepção diagnóstica de avaliação da aprendizagem; Hoffmann (2006, 2008, 2010), que

reflete sobre o processo mediador da avaliação, com foco na relação entre professor e aluno; Libâneo (2013), que trata o processo de avaliação da aprendizagem como um ato pedagógico que se complementa na ação didática; Perrenoud (1999), que reflete sobre a lógica da avaliação na perspectiva de regulação; e Hadji (2001), que apresenta a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva mais formativa.

Para o estabelecimento do referencial teórico relativo à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomei como referência as produções de Freire (1967, 1987), que discute a educação popular e a avaliação sob uma perspectiva de diálogo e transformação; Pacheco (2010, 2011), que reflete sobre a organização da educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos federais; Batista (2011), que analisa os desafios da educação profissional e tecnológica frente ao processo de mundialização da economia; Frigotto (2018), que expõe a perspectiva da escola unitária, omnilateral e politécnica; Saviani (2015), por abordar a relação entre homem, natureza, trabalho e educação; e Ramos (2017) e Dante (2016), cujos estudos focalizam o ensino médio integrado sob uma perspectiva filosófica e abordam o trabalho como princípio educativo.

Com relação aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, obtendo aprovação para a realização da pesquisa na área de humanidades, sob o parecer nº 4.630.309. Os anexos que comprovam os trâmites da pesquisa ressaltam a relevância dos aspectos éticos em um estudo que envolve instituições, pessoas e histórias de vida, uma vez que os pesquisadores têm enfatizado a necessidade de definir princípios éticos para pesquisas com humanos.

A estrutura textual da tese está organizada da seguinte forma: no texto introdutório, contextualizamos a temática da pesquisa, apresentamos o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e as questões norteadoras. No primeiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico da tese, teorizando sobre o método autobiográfico, a metodologia da pesquisa (pesquisa narrativa), os dispositivos de pesquisa, e a análise dos colaboradores e do *locus* da pesquisa.

O segundo capítulo focaliza a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), refletindo sobre os conceitos fundamentais, a relação da Educação Profissional no contexto brasileiro e maranhense, a EPT no Maranhão, a organização e o funcionamento da EPT na rede federal de ensino e, por fim, o processo de ensino e aprendizagem na EPT. No terceiro capítulo, o texto está organizado para tecer considerações

sobre a avaliação das aprendizagens, suas concepções, funções e modalidades, o uso dos instrumentos avaliativos e as implicações da avaliação no processo da prática docente e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

O quarto capítulo contém a análise das narrativas oriundas dos memoriais de formação, abordando as histórias sobre práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). São discutidas as concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes às práticas dos professores, as práticas avaliativas desenvolvidas, os aspectos legais das práticas de avaliação da aprendizagem e os usos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem na EPT/IFMA/BDC. O quinto capítulo, que analisa as narrativas produzidas nas rodas de biografização, focaliza a avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens na EPT, os dilemas da avaliação, e apresenta as convergências e divergências entre aspectos qualitativos e quantitativos. Também discute as possibilidades de uma avaliação emancipatória e o sentido formativo das rodas de biografização, sob a ótica dos colaboradores da pesquisa.

O texto conclusivo apresenta as constatações da pesquisa, evidenciando o predomínio de uma concepção de avaliação voltada para a aferição de resultados. Mostra a correlação entre as concepções de avaliação da aprendizagem e o delineamento das práticas docentes na Formação Profissional e Tecnológica, destacando que práticas avaliativas centradas apenas na mensuração de resultados contribuem para o engessamento das práticas dos professores e, conseqüentemente, para restrições na formação profissional dos estudantes. As conclusões da pesquisa também evidenciam que alguns professores enfatizam a avaliação quantitativa, utilizando provas como principal instrumento de avaliação, enquanto outros indicam a possibilidade de diversificar os instrumentos avaliativos e de adotar uma abordagem qualitativa. Os participantes explicaram que consideram a avaliação qualitativa complexa, devido à falta de clareza quanto aos critérios a serem utilizados. De modo geral, os colaboradores da pesquisa demonstraram interesse em revisar suas práticas avaliativas na EPT/IFMA e expressaram o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre o tema.

CAPÍTULO I

MÉTODO, METODOLOGIA E DISPOSITIVOS DA PESQUISA: DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

[...] este entrelaçar de pessoas, de experiências, de situações e de afetos que são postos ao serviço de um esforço de compreensão dos itinerários escolares e da formação de professores (SOUZA, 2006, p. 09).

A epígrafe apresentada na abertura deste capítulo, atribuída a Souza (2006), afirma que, através do entrelaçamento de histórias de vida, constituímos nossas identidades, tecidas nas interações e nas experiências ao longo de nossa existência, tanto no âmbito profissional quanto no contexto pessoal. Para compreendermos os significados de nossas vivências, é necessário refletir sobre elas, questioná-las e analisar o que nos tornamos. No desenvolvimento de pesquisas com professores que visam a reflexão sobre suas histórias de vida profissional, buscamos subsídios no método autobiográfico, reconhecendo suas potencialidades formadoras. Conforme afirmado por Nóvoa (2010, p. 207), “[...] o aspecto formador do percurso seguido devia ser integrado na investigação”.

Ao discutir os processos investigativos que orientam o estudo, destacamos que a pesquisa narrativa se configura como um estudo de histórias narradas, envolvendo a produção de conhecimento, reflexão e autoformação. Assim, a pesquisa adota os critérios das narrativas, tendo como referencial investigativo as experiências de professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMA, Campus Barra do Corda. Nesse contexto, para uma melhor compreensão do desenvolvimento metodológico da pesquisa, esta seção aborda aspectos relativos ao método autobiográfico, à pesquisa narrativa, aos dispositivos de produção de narrativas, bem como ao contexto e aos colaboradores da pesquisa.

1.1 Método autobiográfico e suas singularidades na pesquisa sobre avaliação da aprendizagem

A decisão de desenvolver a pesquisa com base no método autobiográfico apoia-se na tríplice dimensão deste método: formação, reflexão e investigação. Na dimensão da

formação, Cunha (2010) entende que o ato de narrar é uma alternativa de formação, pois permite aos narradores reconstruir suas experiências por meio de uma reflexão que deve ser sistemática e crítica. Conforme Cunha (2010, p. 203), “[...] essas reflexões favorecem o fato de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação”. A escrita de si exige a reflexão sobre os percursos de vida, e, no processo reflexivo, o narrador pode revisitar e ressignificar suas experiências.

O método autobiográfico, nessa acepção, permite ao narrador aprimorar o conhecimento de si mesmo, posicionando-se como produtor de conhecimento sobre suas experiências, especialmente quando suas reflexões são fundamentadas na unidade teoria-prática. No itinerário narrativo, por meio do método autobiográfico, as histórias de vida se entrelaçam com as histórias de outras pessoas, tendo como base as recordações da vida pessoal e profissional. Esses encontros resultam em registros escritos que combinam vozes marcadas por sentimentos, emoções, histórias singulares e conhecimentos.

O método biográfico resulta na produção de narrativas que, ao serem registradas, entrelaçam presente, passado e futuro, e envolvem o processo de memórias e experiências. Conforme refere Bueno (2002, p. 18), o método possui duas especificidades em relação aos materiais: “[...] os materiais biográficos primários, que são as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador; e os materiais biográficos secundários, como correspondências, diários, narrativas diversas e documentos oficiais”. Para aprofundar a compreensão sobre memórias, destacam-se as ideias de Candau (2011), que, em seus estudos, apresenta três níveis de qualidade da memória: a protomemória, a memória de evocação e a metamemória.

Em termos mais conceituais, Candau (2011) define a protomemória como “[...] a memória social incorporada, tal como se expressa, por exemplo, nos gestos, nas práticas e na linguagem, cujo exercício é realizado quase automaticamente, sem um julgamento prévio”, sendo considerada uma memória de caráter prático ligada ao conceito de habitus de Bourdieu. A memória de evocação, também conhecida como memória de recordação, é descrita por Candau (2011, p. 23) como “[...] possuindo extensões, como os saberes enciclopédicos, as crenças, as sensações e os sentimentos, que se beneficiam da cultura de memória que promove sua expansão em extensões artificiais”. Esse nível de memória está associado às recordações ligadas às emoções. O terceiro nível de memória, denominado metamemória, “[...] diz respeito à construção identitária. É a representação que fazemos das

próprias lembranças e o conhecimento que delas temos” (CANDAUI, 2011, p. 23). Esse nível de memória aproxima-se do método autobiográfico e das narrativas, pois expressa a construção da identidade dos narradores e o conhecimento que esse nível de memória pode proporcionar para a constituição dos saberes e experiências pelos disparadores da memória.

Em processos formativos envolvendo docentes, o método autobiográfico possibilita uma investigação que compreende os processos formativos dos professores, considerando questões como: “[...] o que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (NÓVOA, 2014, p. 22). Partindo dessas interrogações, as reflexões sobre o método autobiográfico conduzem a entendimentos sobre o aspecto formativo individual dos colaboradores da pesquisa e, principalmente, sobre a valorização das escritas das próprias histórias de vida. Nóvoa (2014) acrescenta que é praticamente impossível separar o processo de investigação do processo de formação; assim, o método autobiográfico possibilita a identificação das estratégias formativas na dinâmica da formação e a aquisição de competências necessárias à profissionalização.

Na perspectiva do método autobiográfico, a pesquisa envolve narrativas e integra histórias de vida que evidenciam a construção de histórias singulares, narradas em contextos de vida, encontros e acontecimentos. Essas narrativas têm como base a reflexão sobre as experiências, abrangendo histórias individuais e/ou coletivas. O método autobiográfico, que foca nas histórias de vida, caracteriza-se por permitir que os sujeitos reflitam sobre as experiências que vivenciaram, com o objetivo de promover o conhecimento de si e da realidade. Como afirma Josso (2010, p. 59), “[...] uma das dimensões da construção de histórias de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito [...]”. A autora destaca que o autorretrato explicita as configurações existenciais do narrador, possibilitando-lhe a consciência de si e sobre maneiras de ser e agir, de forma consciente ou não.

O método autobiográfico, conforme as ideias da autora, oferece aos colaboradores a oportunidade de produzir esse autorretrato e desenvolver uma reflexão sobre suas experiências, com o objetivo de alcançar consciência sobre o vivido. Esses aspectos podem reverberar na revisitação das práticas desenvolvidas. No caso deste estudo, que foca nas práticas avaliativas, o autorretrato e a reflexão poderão influenciar a análise e a interpretação

das experiências vivenciadas pelos colaboradores nos cursos técnicos de nível médio, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Nas dinâmicas de desenvolvimento do método autobiográfico, este estudo possibilitou a criação de situações reflexivas que fomentaram o autoconhecimento e o entendimento das práticas avaliativas, tanto de forma individual quanto coletiva. O método autobiográfico contribui de maneira significativa para a promoção do conhecimento de si, do outro e sobre a avaliação da aprendizagem nas práticas docentes dos colaboradores, por meio das histórias narradas, tanto de forma escrita quanto oral. Segundo Josso (2010, p. 94), “[...] para algumas pessoas, o conhecimento de si é uma prioridade, pois permite aprender com o olhar dos outros”. A autora acrescenta que, para outras pessoas, o olhar do outro pode causar desconforto, levando-as a buscar o conhecimento por si mesmas.

Para ampliar a compreensão do método autobiográfico, também nos apoiamos nas ideias de Ferrarotti (2014), que apresenta, de forma sistemática, as linhas teóricas desse método. Segundo o autor, o método autobiográfico baseia-se em duas lógicas principais: a primeira refere-se à necessidade de renovação metodológica, e a segunda trata da exigência de uma nova antropologia. O método caracteriza-se por produzir conhecimentos que combinam objetividade e subjetividade, permitindo que o narrador expresse, por exemplo, seus valores e crenças. A episteme do método autobiográfico assume uma dialética que é “[...] capaz de compreender a ‘práxis’, sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social” (FERRAROTTI, 2014, p. 47). Assim, a dialética possibilita a compreensão dos dois lados das histórias narradas: a percepção individual do sujeito na construção de sua narrativa de vida e a contribuição da sociedade, ambiente no qual o sujeito vive, a partir de suas interações sociais.

Segundo Nóvoa e Finger (2014), o método autobiográfico possui características essenciais que se destacam principalmente pelo respeito à natureza dos processos formativos. Esse método possibilita uma abordagem investigativa mais completa, valorizando as histórias narradas, a individualidade de cada relato e o conjunto de conhecimentos que a investigação proporciona aos colaboradores. Isso contribui para um processo adicional, a autoformação, no qual os participantes constroem e compreendem sua própria história ao longo do tempo.

Como processo investigativo aliado a uma concepção de pesquisa-formação, o método autobiográfico conduz à construção de um perfil autobiográfico que, segundo Josso

(2010), integra uma teoria de formação voltada para a mobilização dos saberes constituídos. Este método propõe um processo reflexivo para a construção de narrativas e a mobilização de momentos formativos, com o objetivo de promover aprendizagens reflexivas e interpretativas essenciais ao conhecimento de si. Josso (2007, p. 12) descreve esse processo como “[...] um processo evolutivo, [...] processos de dar sentido às aprendizagens, [...] processos de tomada de consciência, [...] de concretização [...] e de transformação”.

No âmbito deste estudo, o método autobiográfico foi utilizado para dar visibilidade às histórias de vida dos professores, com foco na escrita sobre si mesmos e sobre a avaliação da aprendizagem em suas trajetórias de vida, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este método, além de orientar a investigação científica, constitui um instrumento formativo. A escrita autobiográfica emerge como um processo narrativo que envolve reflexão sobre os percursos de vida, resultando na revisitação das trajetórias formativas e das experiências pessoais e profissionais. Na seção a seguir, caracterizamos aspectos da pesquisa narrativa, em seu caráter autobiográfico, buscando destacar suas aproximações com nosso objeto de estudo.

1.2 Pesquisa narrativa e experiências docentes com avaliação da aprendizagem

Considerando os pressupostos do método autobiográfico, optamos por desenvolver uma pesquisa narrativa que, segundo Galvão (2005, p. 328), “[...] é um estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”. A autora destaca que essas diferentes percepções se manifestam na forma como as narrativas são elaboradas, uma vez que cada sujeito apresenta uma forma particular de narrar sua história. É fundamental compreender que a narrativa oferece a possibilidade de produzir um discurso que reconstrói os acontecimentos vividos, englobando a vida pessoal e social dos sujeitos envolvidos nos processos de investigação.

Ao buscar compreender o conceito de narrativas, é comum entre os estudiosos da área que este conceito seja articulado com experiências, histórias de vida e nossa interação com o mundo em geral. De acordo com a ideia de experiência, as narrativas estão relacionadas a acontecimentos ou eventos, expressam uma compreensão do mundo e refletem uma determinada cultura. Nesse sentido, a ideia de experiência revela histórias de vida que, ao serem narradas, evidenciam uma continuidade entre passado, presente e futuro, e estão ligadas à interação pessoal e social do sujeito em um determinado contexto. No

âmbito educacional, as narrativas pressupõem práticas educativas que valorizam os docentes, reconhecendo os sujeitos envolvidos como produtores de conhecimento a partir de sua própria prática (GALVÃO, 2005).

Com isso, a pesquisa narrativa destaca o sujeito como narrador de sua própria história de vida, oferecendo relatos pessoais que emergem tanto da coletividade quanto das experiências individuais dos colaboradores da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa narrativa envolve processos de rememoração, estimulando reflexões e revelando diversos significados. Tem como referência o contexto histórico-social, permitindo ao narrador a ressignificação e a construção de sua experiência com as avaliações da aprendizagem, bem como a compreensão do impacto dessas avaliações no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

As narrativas retratam a realidade e fornecem informações sobre um contexto social, uma vez que apresentam acontecimentos reais, fatos cotidianos e contextos específicos, associados a um caráter social explicativo, seja individual ou coletivo. Essas narrativas podem ser resgatadas pela memória, representadas por meio da fala e/ou escrita. A pesquisa narrativa supõe a exploração das individualidades ou particularidades de cada sujeito, sem desconsiderar sua inserção social e sua historicidade. É importante esclarecer que a pesquisa narrativa não se limita a um processo de perguntas e respostas, mas reconhece a pessoa que narra como autora de uma história que é simultaneamente singular e plural. Para elucidar as questões terminológicas relacionadas à pesquisa com narrativas, Galvão (2005) observa que:

Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. (GALVÃO, 2005, p. 329).

Tendo em vista as diferentes perspectivas terminológicas mencionadas pela autora, optou-se por empregar o termo "pesquisa narrativa". Como referido neste trabalho, esse tipo de investigação prioriza um material que engloba a produção de conhecimentos, a reflexão sobre si mesmo, a autoformação dos envolvidos e o reconhecimento pessoal nas histórias produzidas. Além disso, envolve a delimitação de um novo território que gera saberes sobre formação, práticas, reflexão e produção de conhecimento. A pesquisa narrativa abrange um modo de produção de saber que incorpora a subjetividade, mobilizando o processo de

rememoração dos colaboradores da investigação e das concepções dos professores sobre as práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica.

A pesquisa narrativa é caracterizada por três elementos principais: pessoas, influência das pessoas e a ação do momento. Trata-se de um fenômeno que ocorre ao longo do tempo, situando o momento vivido ou vivenciado por pessoas em um determinado período. Constitui-se por relatos e memórias de histórias de vida experienciadas, a partir das reflexões sobre as ações dos sujeitos envolvidos. Nessa abordagem, o ato de contar é valorizado, assim como o escutar, o ler e o escrever sobre as memórias e histórias de vida, seja a partir de relatos individuais ou coletivos. Esse processo gera conhecimento voltado para o processo de formação, ressignifica identidades e contribui para a produção de saberes.

No âmbito das narrativas, Bertaux (2014) descreve três funções essenciais dessa abordagem de pesquisa: exploratória, analítica e expressiva. A função exploratória busca caracterizar um campo desconhecido, onde o pesquisador deve coletar informações sobre o objeto de estudo com base na realidade pesquisada. Nessa função, o pesquisador deve provocar o interlocutor a questionar suas experiências, aprender e desaprender, e demonstrar envolvimento com o fenômeno investigado. A função analítica refere-se à interpretação das experiências para além das aparências. Esta função dá continuidade à função exploratória, enfatizando momentos de escuta e análise. É neste estágio que o pesquisador define com clareza seu objeto de estudo e realiza a análise das transcrições, rompendo com o senso comum e lidando com novas descobertas. Por fim, na função expressiva, as narrativas são apresentadas de forma expressiva, comunicativa e social, carregadas de expressões que exigem do pesquisador a capacidade de analisá-las.

O autor destaca as funções das narrativas, organizando cada uma delas em uma sequência que facilita a compreensão e análise das narrativas. Para construir um entendimento das narrativas na perspectiva das práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é fundamental compreender o valor epistemológico que traduz a sistematização das histórias contadas pelos narradores. Esses narradores assumem um papel reflexivo sobre suas experiências nos diferentes contextos de vida pessoal e profissional. O uso das narrativas de pesquisa, que envolve relatos de professores, reúne uma série de modos como os narradores significam suas práticas e resgatam suas histórias de vida. Isso pode oferecer aos envolvidos uma análise crítica sobre as experiências vividas e a produção de conhecimentos. Sobre esse aspecto, Josso (2004) afirma:

A originalidade da metodologia de pesquisa- formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeito (JOSSO, 2004, p. 23).

A abordagem narrativa, segundo a autora, destaca-se como um espaço de formação e produção de conhecimentos, concedendo aos sujeitos envolvidos na pesquisa um sentido e um envolvimento no processo de rememoração, seja na escrita ou na escuta dos relatos. Nesse contexto, as narrativas possibilitam o conhecimento de si mesmo, a compreensão dos registros orais e escritos, e o poder de interpretação. Este processo exige do narrador um contexto que envolva suas singularidades e experiências coletivas.

Com destaque nas pesquisas narrativas, o trabalho com a rememoração busca, na arte de narrar, um processo de interpretação crítica do vivido que não segue uma linearidade estrita. Ele coloca o narrador em situações que envolvem a ativação dos dispositivos de memória e o resgate de experiências vividas no contexto da prática. Nesse processo, destacamos as ideias de Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 22):

O trabalho com rememoração bem como as próprias interpretações que dele fazemos podem ser comparados a diferentes pedaços de tecidos que formam uma colcha composta por esses retalhos que foram reunidos através de fios que os uniram, que, em função das combinações possíveis, no contexto de sua costura, produziram uma coerência.

Na atividade de narração, a memória busca um discurso subjetivo do narrador que, ao relatar suas histórias de vida, relembra seus modos de viver, suas práticas pessoais e profissionais e, por meio da rememoração, reconstrói e revisita o passado. Essa atividade reconta uma história para o presente, tendo como base o contexto social e as vivências que expressam uma produção narrativa, envolvendo interpretações singulares ligadas às práticas do cotidiano. Em relação à afirmação dos autores, é importante destacar a amplitude dos registros que podem se manifestar na prática da narrativa, uma vez que esta não se limita apenas à verbalização de fatos ou acontecimentos. Trata-se, sobretudo, do caráter da troca de experiências e aprendizagens diversificadas, considerando as peculiaridades de cada sujeito.

As escritas das narrativas produzem histórias de vida que, segundo Josso (2014), configuram um projeto metodológico com construção de sentido, pois mobilizam a subjetividade e os conhecimentos produzidos individual e coletivamente. As histórias

narradas abrangem relatos pessoais relacionados à escola e ao ensino, envolvendo a formação de professores e práticas docentes. Para Josso (2014, p. 24), “[...] a produção de objetos de saber e dos conhecimentos gerados a partir dos conhecimentos das histórias de vida é, também, muito rica, mas muito mais individualizada”. O elemento central destacado nos estudos de Josso (2014) é a dimensão narrativa dentro do conjunto de experiências, sejam elas psicológicas, sociais, cognitivas ou afetivas, tanto individuais quanto coletivas. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa narrativa oferece ao pesquisador a possibilidade de utilizar diferentes dispositivos, alinhados aos objetivos e às questões norteadoras da investigação. No caso desta pesquisa, foram utilizados como dispositivos de produção de narrativas as rodas de biografização e o memorial de formação. O próximo subitem deste traçado metodológico visa analisar a constituição das rodas de biografização desenvolvidas no contexto das histórias sobre as práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica.

1.2.1 Rodas de biografização: tecendo histórias sobre práticas de avaliação na EPT

As rodas de biografização são momentos de diálogo, interação e reflexão coletiva, nos quais os participantes relatam suas experiências de forma compartilhada. Esse dispositivo de produção de narrativas favorece a interação, o diálogo e a reflexão, contribuindo para que os participantes revisitem seus conhecimentos e experiências (MOURA; LIMA, 2014).

Para a sistematização da pesquisa, as rodas foram denominadas de rodas de biografização, considerando que utilizamos o método autobiográfico, que facilita o autoconhecimento e promove o diálogo entre os participantes da investigação. Nessas rodas, os colaboradores devem ter uma compreensão clara do tipo de pesquisa e dos dispositivos utilizados para a produção das narrativas. As rodas de biografização exigem um planejamento criterioso, que pode ser ajustado conforme necessário para revisar a organização ou o conteúdo. Segundo Brito e Santana (2014, p. 117), “[...] a utilização das rodas de conversas na pesquisa demanda um planejamento sistemático, definindo os papéis a serem assumidos, os objetivos [...] e as agendas a serem cumpridas, tomando como referência o objeto de estudo”. Alinhado com as proposições dos autores e com a natureza

das rodas de biografização como dispositivo de pesquisa, o desenvolvimento deste estudo foi sistematizado por meio de um planejamento cuidadoso.

As rodas de biografização, no contexto do movimento autobiográfico no Brasil, utilizam as narrativas como dispositivos de pesquisa e formação, estabelecendo o sujeito como ativo na construção do conhecimento sobre si mesmo. Elas são fundamentais para a configuração formativa científica no âmbito da narrativa, pois permitem ao pesquisador explorar os fatos e princípios que moldam determinadas situações na vida humana. A partir dos relatos dos colaboradores da pesquisa, é necessário construir textos e elementos diversificados que promovam a reflexão sobre os contextos reais de ser e fazer na prática da dimensão humana.

Nas rodas de biografização, os diálogos entre os colaboradores foram estruturados de acordo com uma agenda sistemática, com objetivos e atividades claramente definidos e organizados. Os participantes da pesquisa puderam realizar uma “[...] reflexão sobre o seu agir e sobre o existir; ou seja, nas rodas de conversas, os participantes podem questionar suas vivências e a vida pessoal e profissional” (BRITO; SANTANA, 2014, p. 118-119). Nesse contexto, as rodas de biografização facilitam o diálogo e a observância da unidade teoria-prática nas reflexões sobre as experiências, tanto orais quanto escritas.

Na idealização e desenvolvimento das rodas de biografização, baseamo-nos nas ideias de Josso (2014) sobre biografias educativas. Segundo a autora, a biografia educativa “[...] é fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho de um percurso seguido” (JOSSO, 2014, p. 60). Nesse processo reflexivo, as histórias narradas revelam um caminho formativo, derivado das experiências acumuladas ao longo da vida profissional e pessoal, nas quais os colaboradores constroem suas histórias.

As rodas de biografização integram um dispositivo de pesquisa que, inspirado nas biografias educativas, permitiu aos narradores a produção de relatos orais que subsidiaram as narrativas escritas. As narrativas orais, compartilhadas entre os colaboradores, evidenciaram o cruzamento das histórias de vida, bem como as aproximações e distanciamentos entre as histórias narradas. Essas narrativas proporcionaram uma sensação de liberdade, permitindo que os colaboradores participassem de forma mais à vontade e ressignificassem suas histórias, em um processo de transformação e crescimento sistematizado em etapas ordenadas. Em seguida, apresentamos nos Quadros 02 e 03 a sistematização e o detalhamento das rodas de biografização.

Quadro 02: Sistematização das rodas de biografização

Rodas de Biografização	Objetivos	Atividades
Tempo I: contextualizando da pesquisa	Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem de docentes que atuam na EPT/IFMA e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de pesquisa, destacando seus objetivos e a metodologia de investigação. - Narrativa oral dos colaboradores do estudo sobre seus perfis profissionais e sobre as práticas avaliativas que desenvolvem. - Encaminhamentos para escrita da primeira parte do memorial.
Tempo II: focalizando concepções de avaliação da aprendizagem	Identificar as concepções de avaliação que subjazem a prática dos professores na EPT/IFMA	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização da primeira narrativa escrita pelos colaboradores. - Narrativa oral sobre as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. - Encaminhamentos para a escrita da segunda narrativa.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

De acordo com a investigação, as rodas de biografização foram organizadas da seguinte forma:

No Tempo I, ocorreu a primeira roda de biografização, com o objetivo de apresentar a proposta de pesquisa, os objetivos, a questão problema e o método a ser utilizado. Explicamos os dispositivos de produção das narrativas, como as rodas de biografização e o memorial de formação. Cada roda teve a duração de duas horas, durante as quais os colaboradores foram informados sobre todo o percurso metodológico. Esse momento foi finalizado com as narrativas dos colaboradores sobre seus perfis e com os encaminhamentos para a segunda roda de biografização.

Na segunda roda de biografização, no Tempo II, ocorreu a socialização das escritas do memorial de formação, que foram encaminhadas no primeiro momento. Na sequência, os colaboradores relataram suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem. Cada colaborador teve um tempo para socializar suas narrativas, e houve um diálogo produtivo na construção das narrativas orais. Ao final desse momento de reflexões, encaminhamos as escritas dos memoriais de formação para serem socializadas na terceira roda.

As rodas de biografização foram realizadas com base na biografia educativa, conforme os estudos de Josso (2014). De acordo com as ideias da autora, as reflexões e narrativas produzidas nas rodas serviriam de inspiração para a escrita dos memoriais. Ou seja, a narrativa oral, posteriormente, deveria subsidiar a escrita memorialística, conforme

os objetivos da pesquisa. Cada roda de biografização resultou em uma narrativa escrita sobre o eixo temático discutido durante a narrativa oral, produzida no diálogo com os pares, conforme apresentado no Quadro 03.

Quadro 03: Sistematização das rodas de biografização

Rodas de biografização	Objetivos	Atividades
Tempo III: refletindo sobre impactos da avaliação da aprendizagem	Descrever como as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização da segunda narrativa dos colaboradores. - Narrativa oral sobre como a avaliação da aprendizagem impacta as práticas dos colaboradores. - Encaminhamentos para a escrita da terceira narrativa a respeito de como as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
Tempo IV: compreendendo possibilidades de uma avaliação emancipatória	Compreender de que forma a avaliação da aprendizagem na prática docente do IFMA poderá resultar em aprendizagens emancipatórias.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização da terceira narrativa dos colaboradores. - Narrativa oral sobre como a avaliação da aprendizagem resultam as práticas dos colaboradores. - Encaminhamentos para a escrita da narrativa final.
Tempo V: socializando narrativas	Socializar as narrativas memorialísticas dos colaboradores da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização da narrativa concluída pelos colaboradores. - Reflexões sobre a escrita do memorial e sobre as rodas de biografização. - Agradecimentos aos colaboradores pela participação na pesquisa.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Na terceira roda de biografização, os diálogos configuraram narrativas sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA e o acompanhamento das aprendizagens. Os colaboradores cruzaram suas histórias de vida e experiências profissionais, evidenciando, por meio das narrativas, os desafios da docência em relação às práticas de avaliação. Os resultados dessa roda foram direcionados para a escrita do memorial, utilizando o Google Forms.

Na quarta roda de biografização, os colaboradores discutiram aspectos legais e conceituais da avaliação no IFMA, assim como analisaram resoluções e regulamentações obrigatórias nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Esse momento proporcionou diálogos produtivos para a revisitação das práticas e a crítica sobre os processos regulatórios

da avaliação. Ao final da roda, encaminhamos a escrita do memorial de formação, cujos resultados foram compartilhados na quinta roda de biografização.

Na última roda de biografização, os colaboradores socializaram suas perspectivas sobre o uso dos instrumentos de avaliação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Embora tenha havido uma diversificação nas discussões, as narrativas se concentraram principalmente nos instrumentos avaliativos mais tradicionais, como as provas. O encerramento das rodas de biografização foi marcado pela reflexão dos colaboradores sobre a importância dos espaços de diálogo proporcionados pelas rodas, destacando o valor formativo dessas interações na temática da avaliação da aprendizagem na EPT. As rodas, organizadas em diferentes momentos, proporcionaram uma orientação estruturada para que os colaboradores produzissem narrativas sobre suas práticas avaliativas e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, descrevemos a utilização do memorial de formação produzido pelos colaboradores do estudo.

1.2.2 Memorial de formação: escritas de si

Conforme mencionado nas considerações sobre as rodas de biografização, também utilizamos o memorial de formação como dispositivo para a produção de narrativas. A utilização desse dispositivo de pesquisa foi realizada por meio da ferramenta tecnológica “Google Forms”. O memorial de formação é um texto no qual o sujeito relata acontecimentos significativos de sua trajetória de vida, funcionando como “[...] um documento de natureza autobiográfica, onde o narrador retoma sua trajetória de vida a partir de objetivos previamente definidos” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 263). Na presente pesquisa, a escrita do memorial foi proposta de acordo com os objetivos do estudo, que orientaram a definição dos eixos temáticos para a produção das narrativas dos colaboradores.

A escrita do memorial de formação, segundo Passeggi (2008, p. 126), resulta de “[...] um processo de pesquisa-formação que permite aos atores-autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los”. A escrita de si, na pesquisa-formação, pode afirmar as potencialidades que as histórias de vida têm no processo autoformativo dos narradores, mobilizando-os para a conscientização como atores-autores de conhecimentos profissionais e das experiências vividas.

A escrita do memorial de formação se caracteriza como uma função social crítica, analítica e reflexiva, que dá conta dos fatos ou acontecimentos que materializam a formação de um determinado sujeito, evidenciando o papel e os eventos da escrita de si. O memorial de formação projeta-se em uma dimensão formadora, promovendo a aprendizagem do sujeito ao situar a escrita em um contexto específico. Pontualmente, o memorial de formação é um dispositivo de pesquisa que emerge de uma reflexão crítica, ressignificando a prática dos sujeitos. A escrita narrativa no memorial de formação permite ao narrador refletir sobre o conhecimento de si, tomando como base suas experiências e possibilitando uma interpretação reflexiva de sua história.

Na redação do memorial de formação, as narrativas têm um significado tanto para quem as produz quanto para quem analisa as histórias de vida. A elaboração da escrita possibilita representações, transmissão de saberes, sentimentos e resgata o princípio formativo, trazendo revelações que desvelam os traços experienciais das histórias reveladas. “O memorial é ele próprio formador, e é no ato de escrever/se escrever que o eu enunciador/enunciado o experimenta: a rememoração (memória provedora) segue por atalhos que se abrem para a invenção da memória” (DAHLET, 2008, p. 275).

A escrita do memorial foi proposta com o objetivo de compreender como se caracterizam as práticas avaliativas utilizadas na EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e de descrever como as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento desse processo. As orientações para a escrita do memorial foram enviadas por meio eletrônico (Google Forms) e detalhadas nos seguintes eixos temáticos:

Quadro 04: Eixos temáticos para escrita dos memoriais

Eixo temático I: Perfil profissional: comece a narrativa de sua história de vida profissional falando sobre sua identidade profissional (como se tornou professor do IFMA, sua formação inicial e continuada, tempo de serviço, disciplinas que ministra. Você poderá inserir outras informações que considerar relevantes;

Eixo temático II: Práticas avaliativas desenvolvidas na EPT/IFMA, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem: Na sequência de sua narrativa, descreva sua prática docente e os modos como realiza a avaliação da aprendizagem (comente sobre as atividades que realiza com os estudantes para avaliar as aprendizagens auferidas, analisando seus potenciais quanto à identificação do que aprenderam). Neste tópico, escreva sobre o que a avaliação significa para você e para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Eixo temático III: Aspectos legais da avaliação da aprendizagem e o impacto em sua prática docente: relate a respeito de como você compreende os aspectos legais da avaliação da aprendizagem em sua prática docente. Pense em como se utiliza das resoluções nos resultados da avaliação nas interações com os estudantes e no planejamento e execução de sua prática docente (como afetam os estudantes e suas práticas).

Eixo temático IV: Os usos da avaliação da aprendizagem na prática docente do IFMA e as aprendizagens emancipatórias: Reflita sobre sua prática avaliativa e narre sobre a necessidade e/ou possibilidades de mudanças nessa prática. Descreva como a avaliação da aprendizagem, em sua prática docente, quais instrumentos utiliza e como pode resultar no desenvolvimento das aprendizagens de forma emancipatória.

Fonte: objetivos da pesquisa

Para que os colaboradores da pesquisa compreendessem a natureza do memorial de formação, explicamos que se trata de um documento de escrita pessoal, ou seja, da escrita de si. No memorial, o narrador conta uma história: a história de suas experiências com a avaliação da aprendizagem. Esclarecemos, ainda, que o texto do memorial é autoral, o que significa que o narrador decide o que deseja relatar sobre suas experiências na profissão docente, abordando, particularmente, os aspectos solicitados pelo pesquisador. Ratificamos que a escrita do memorial teve como objetivo compreender como se caracterizam as práticas avaliativas utilizadas na EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, bem como descrever como as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento desse processo na referida instituição.

Convém esclarecer que o memorial foi escrito em diferentes momentos de desenvolvimento das rodas de biografização, uma vez que cada roda realizada resultava na elaboração de um aspecto relacionado ao objeto de estudo. A escrita gradual do memorial culminou na revisitação do conteúdo desse dispositivo para a produção de um texto memorialístico conclusivo. Convém, ainda, esclarecer que a escrita dos memoriais teve

como objetivo compreender como se caracterizam as práticas avaliativas utilizadas na EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e descrever como as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento desse processo.

1.3 Processo de análise das narrativas

Para a realização da análise das narrativas produzidas nesta investigação, recorreremos às ideias de Souza (2014) sobre análise compreensiva-interpretativa. O autor propõe um movimento analítico utilizando a metáfora de três tempos: lembrar, narrar e refletir sobre as experiências vividas. Entendemos que cada tempo de análise sugerido pelo autor tem implicações na mediação biográfica. Ou seja, o tempo de lembrar exige que o pesquisador saiba mobilizar disparadores de memória para que o narrador produza evocações sobre sua vida. A partir das lembranças ativadas na memória, o narrador pode fazer seus relatos, observando os objetivos da investigação. O tempo de refletir, dependendo da mediação, entre outros fatores, pode resultar (ou não) na análise crítica do vivido.

A análise compreensiva-interpretativa, segundo Souza (2014), objetiva “[...] apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação” (p. 43). O que pode resultar deste tipo de análise? Podemos encontrar tanto narrativas convergentes quanto divergentes em termos de conteúdo. O autor destaca que, no campo teórico-metodológico, as narrativas de vida possibilitam um contato estreito entre o pesquisador e os colaboradores da investigação, consubstanciado por uma relação dialógica e pela partilha de experiências e pesquisas.

A análise de narrativa, em nosso estudo, partiu das histórias singulares para identificar os aspectos entrelaçados nessas histórias. Essa análise contribuiu de forma significativa para atentarmos para experiências individuais, analisando-as em uma relação dialógica com as histórias coletivas. As narrativas exigem uma leitura cuidadosa e atenta, isto é, requerem: “A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise” (SOUZA, 2014, p. 44). A leitura das narrativas permitiu que

fossem organizadas por temáticas, resultando nas unidades temáticas de análise. No processo de organização das narrativas, na perspectiva interpretativa-compreensiva, para os procedimentos de análise, seguimos as etapas analíticas propostas por Souza (2014), como explicitamos no Quadro 05 a seguir:

Quadro 05 - Tempos da Análise

ETAPAS	DESCRIÇÃO DAS TEMPOS DE ANÁLISE
Tempo I: Pré-análise e leitura cruzada	Realizamos leitura das narrativas, para identificar o perfil individual de cada colaborador. Em seguida, procedemos a uma leitura cruzada, o que nos possibilitou conhecimentos a respeito do perfil do grupo de colaboradores, observando marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.
Tempo II: Leitura temática- unidades de análises descritivas	Nessa etapa ocorreu a leitura temática com a finalidade organização temática para agrupamento das narrativas em unidades temáticas de análise.
Tempo III: Leitura interpretativa e compreensiva do <i>corpus</i>	Na etapa desenvolvemos leitura interpretativa-compreensiva. Essa etapa vinculou-se ao processo inicial de análise, visto que exigiu leituras e releituras individuais das narrativas, bem como do leituras do conjunto do <i>corpus</i> , recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática.

Fonte: Souza (2014, p. 42-46).

Com relação ao Quadro 05, é importante destacar que cada tempo de análise possui uma relação entre si, pois cada tempo se articula para que a análise aprofunde a leitura interpretativa das narrativas. No que se refere à análise, o Tempo I sistematiza a pré-análise, indicando a construção do perfil biográfico dos colaboradores, levando em conta que esse perfil contempla aspectos da formação e da atuação profissional na educação profissional e tecnológica. No Tempo II, são construídas as unidades temáticas de análise a partir das narrativas dos colaboradores. O Tempo III, marcado por releituras e agrupamento das narrativas, consolida-se na perspectiva compreensiva-interpretativa, o que pode ser observado no capítulo de análise, no movimento analítico, para responder aos objetivos da investigação. Na sequência, apresentamos o cenário empírico e os colaboradores da investigação.

1.4 Cenário empírico e colaboradores da pesquisa

O cenário empírico desta pesquisa é o Instituto Federal do Maranhão, Campus Barra do Corda, localizado na cidade de Barra do Corda, no Estado do Maranhão. Este campus integra a fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Ministério da Educação (MEC). A autorização para seu funcionamento foi concedida em 21 de setembro de 2010, por meio da Portaria Ministerial nº 1.170.

A portaria de funcionamento do Campus Barra do Corda foi publicada no Diário Oficial da União, sob o nº 1.170, em 21 de setembro de 2010. A unidade de ensino iniciou suas atividades letivas no ano seguinte e, a partir de 2013, passou a atender uma demanda educacional proveniente de diversos municípios da Mesorregião do Centro Maranhense e da Microrregião do Alto Mearim e Grajaú. Com uma população estimada em 88.895 habitantes (IBGE, 2021), o município de Barra do Corda possui uma área territorial de 5.187,673 km² (IBGE, 2020). Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,639, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O Campus Barra do Corda dispõe de uma infraestrutura adequada para garantir o conforto e o desenvolvimento das atividades educacionais. Entre os recursos disponíveis, destacam-se: banda larga, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de leitura, auditório, pátio descoberto, área verde, e apoio administrativo às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O campus também conta com uma piscina olímpica, sala de professores e acesso à internet. Além disso, oferece serviços de atendimento médico, psicológico, enfermagem e assistência social, por meio da Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) para o período de 2019-2021, a natureza e os tipos de cursos oferecidos pelo IFMA, em seus diversos campi, são organizados da seguinte forma: cursos de Mestrado, Especialização, Bacharelado, Tecnologia e Licenciatura. No que se refere aos cursos técnicos, são disponibilizadas as modalidades integrada, concomitante, subsequente, PROEJA, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional. Vale destacar que a pesquisa apresentada foi desenvolvida nos cursos integrados ao ensino médio no Campus Barra do Corda/MA. Com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha do ano de 2020, com referências do ano de 2021, obtivemos as seguintes informações sobre o IFMA Campus Barra do Corda, conforme Quadro 06:

Quadro 06: Vagas e índice de verticalização *Campus Barra do Corda*

<i>Campus Barra do Corda</i>	Vagas	Índice de Verticalização
2020	360	6,62%
2021	400	6,25%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020/2021).

No Quadro 06, em consulta à Plataforma Nilo Peçanha, apresentamos os dados referentes às vagas e aos índices de verticalização do Campus Barra do Corda/MA. Destacamos que esses dados refletem a suspensão das aulas presenciais devido ao período pandêmico, que se iniciou em março de 2020, com o retorno presencial apenas em novembro de 2021. Durante quase dois anos, o ensino foi realizado na modalidade remota em todas as ofertas de cursos. Observamos um aumento no número de vagas de 2020 para 2021 e uma queda no índice de verticalização no campus.

Em referência ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA 2019-2023, entendemos a responsabilidade dos campi em assegurar a integração da Educação Básica à Educação Profissional e à Educação Superior. Conforme o PDI: “[...] a oferta de cursos de bacharelado e de cursos superiores de tecnologia somente pode se dar nas áreas em que os campi ofereçam cursos técnicos de nível médio”. Com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020/2021), apresentamos informações sobre as taxas de evasão e a eficiência acadêmica, conforme exposto no Quadro 07:

Quadro 07: Taxas de evasão e eficiência acadêmica do *Campus Barra do Corda*

<i>Campus Barra do Corda</i>	Matrículas	Evadidos	Taxas de evasão	Eficiência acadêmica
2020	1171	80	6,83%	68,60%
2021	1349	203	15,05%	63,69%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020/2021).

Conforme indicado no Quadro 07, durante os anos de suspensão das aulas presenciais, observamos um aumento no número de matrículas de 2020 para 2021. Em contrapartida, houve uma queda na taxa de evasão, no número de estudantes evadidos e na eficiência acadêmica no mesmo período. Esses dados sugerem que o período pandêmico, que resultou na adoção emergencial de aulas remotas e no uso intensivo de plataformas e ferramentas digitais, pode ter influenciado as taxas mencionadas.

Após a definição do *locus* empírico, a etapa seguinte consistiu em selecionar os colaboradores da pesquisa, que são docentes que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Foram selecionados professores que atuam nos seguintes eixos tecnológicos e áreas de formação: Licenciatura em Química (2), Engenharia Civil (1), Licenciatura em Matemática (1) e Arquitetura (1), totalizando 5 docentes. O campus possui 55 professores efetivos. Foram convidados 10 professores que atuam nos cursos integrados ao ensino médio, porém, apenas 5 manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Os critérios utilizados para a seleção dos docentes, inicialmente, foram baseados na escala de dias de trabalho, considerando que as atividades da pesquisa exigiam a presença dos colaboradores em um dia da semana que fosse comum a todos. A maioria dos professores reside nas cidades de Teresina, PI, e São Luís, MA, o que fez com que a proximidade com os docentes, entre quarta e sexta-feira, fosse um fator decisivo na escolha. Em um primeiro momento, por meio de conversas informais, foi sondada a disponibilidade para participar de uma pesquisa que demandaria um certo tempo de colaboração nas rodas de biografização e na escrita do memorial. O segundo critério foi a efetividade no cargo e o tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os colaboradores da pesquisa optaram por manter sigilo quanto às suas identidades. Dessa forma, cada colaborador escolheu um nome fictício, relacionado a autores ou pessoas com as quais tinham afinidade. Os nomes fictícios escolhidos foram: João, Paula, José, Pedro e Ana. O perfil biográfico dos colaboradores fornece informações sobre aspectos da formação acadêmica, experiência profissional/pessoal e tempo de serviço. A seguir, apresentamos a narrativa do colaborador João referente ao seu perfil biográfico:

Eu, Professor João, sou graduado em Química pela Universidade Federal do Piauí/UFPI (2009), Mestre em Nanociências e Materiais Avançados pela Universidade Federal do ABC/UFABC (2012) e Doutor em Físico-Química pelo Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo (IQSC-USP), 2016. Durante o mestrado, desenvolvi um projeto na área de células solares para aplicação na geração de hidrogênio por meio da foto eletrólise da água (Water-Splitting). No doutorado atuei na área de Química Pré-Biótica, especificamente no estudo da formação de biomoléculas em condições simuladas de Terra primitiva. No ano de 2016 ingressei no Instituto Federal do Maranhão/IFMA para atuar como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ministrando aulas para turmas dos cursos técnicos do *Campus* Barra do Corda, incluindo o curso Técnico em Química. Além de atividades de ensino, também, estou envolvido em projetos de pesquisa e extensão (Prof. João. Memorial de formação/2021).

O perfil profissional descrito pelo professor João destaca sua formação inicial em Licenciatura em Química e seu processo de formação continuada, com Mestrado e Doutorado. A narrativa do colaborador revela que seu processo formativo é marcado por investimentos na área específica de Química, o que indica a valorização dos conhecimentos em sua área de formação inicial. No entanto, também evidencia que não houve investimento significativo em formação pedagógica, necessária para a atuação docente no ensino básico, técnico e tecnológico.

O colaborador João relatou que sua atuação no ensino básico, técnico e tecnológico no IFMA, Campus Barra do Corda, teve início em 2016, totalizando seis anos de experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Consideramos que o professor se encontra nos anos iniciais de sua carreira docente. Segundo Huberman (2010), a iniciação na docência é uma fase de exploração dos contornos da profissão, marcada por momentos determinantes para conhecer e decidir como encaminhar o processo de desenvolvimento na carreira. Com base na análise da narrativa, inferimos que o docente está envolvido em diversas atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. A participação nessas atividades permite um maior conhecimento da cultura institucional do Instituto Federal do Maranhão, favorecendo o desenvolvimento de competências importantes para sua atuação nos cursos integrados ao ensino médio no IFMA, Campus Barra do Corda.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos Institutos Federais e universidades, são consideradas indissociáveis e indispensáveis para as práticas educativas. No Instituto Federal do Maranhão (IFMA), essas atividades são regulamentadas pela Resolução CONSUP/IFMA nº 067, de 30 de setembro de 2019, que estabelece diretrizes para a regulamentação das atividades docentes da carreira EBTT, abrangendo ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. De acordo com o Artigo 3º da resolução: “[...] são consideradas atividades docentes aquelas relativas a: I - ensino, II - pesquisa, III - extensão, IV - gestão institucional”. Na sequência da análise, apresentamos o perfil biográfico da colaboradora Paula:

Eu, Professora Paula, [...] entrei para a universidade no ano de 2008. Seis meses depois de concluir o ensino médio, passei na décima terceira posição no vestibular tradicional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Foi durante o curso de Engenharia Civil e o estágio em uma obra residencial que eu me decidi pela docência. É certo que eu sou apaixonada pela engenharia civil, mas a vida do chamado “engenheiro de obras” não me atraía. Então, percebi que eu queria ser professora e

pesquisadora. [...] e ingressei no Mestrado um ano após a conclusão da graduação. Fiz o Mestrado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/*Campus* Imperatriz. Minha primeira experiência como docente foi no estágio do Mestrado, dando aula de Cálculo II para uma turma de Engenharia de Alimentos. Durante o mestrado, o IFMA abriu concurso público para professor, e meus colegas de mestrado e professores do IFMA me incentivaram a fazê-lo. Há quatro anos, sou professora do Curso Técnico em Edificações. O início da carreira docente foi muito desafiador. Pois, o *Campus* estava sem professor da área e eu passei 18 meses como a única professora, o que acarretou uma carga horária de sala de aula muito elevada, o que dificultou atuar em pesquisa e extensão. Atuei à frente da coordenação do curso por 10 meses, onde destaco a realização o I Evento do dia do técnico em Edificações. Por minha formação ser bacharelado, senti a necessidade de buscar formação pedagógica complementar. E o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica ofertado pela IFMA na modalidade a distância me pareceu a oportunidade ideal. Sou muito feliz por ser professora, me sinto completamente realizada. Busco me aperfeiçoar na profissão, onde além de cursar a licenciatura em questão, conclui recentemente uma pós-graduação lato sensu na área de Engenharia Civil (Profa. Paula. Memorial de formação/2021).

Na narrativa da professora Paula, destacam-se os desafios enfrentados no início de sua carreira docente, especialmente devido à sobrecarga de trabalho. Observa-se que seu ingresso na docência ocorreu após uma experiência de estágio durante o mestrado, ocasião em que teve a oportunidade de ministrar aulas no curso de Engenharia Civil. Conforme relatado, sua formação inicial é em Engenharia Civil, com a conclusão de um mestrado na área de Ciências dos Materiais. Em termos de formação continuada, identificam-se investimentos em pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com especialização e mestrado.

Embora seu percurso formativo inicial e continuado tenha enfatizado a área do bacharelado, a trajetória na profissão docente levou a um investimento em formação pedagógica, por meio da Licenciatura em Formação Pedagógica ofertada pela Universidade Federal do Maranhão. A decisão de buscar formação pedagógica surgiu da necessidade de atender às exigências da docência e do interesse em aprimorar seus conhecimentos sobre o exercício do magistério, especialmente em relação às questões pedagógicas vinculadas ao ensino profissional técnico. Isso evidencia a necessidade de um conhecimento pedagógico específico, que abrange desde a organização de conteúdos e escolha dos procedimentos de ensino até práticas educativas, incluindo o planejamento e as práticas avaliativas.

A respeito do tempo de experiência docente, a narrativa da professora Paula indica que ela se encontra na fase inicial da carreira. Segundo Huberman (2010), essa fase é

conhecida como a fase da estabilização, na qual a docente já possui uma certa autonomia pedagógica e um conhecimento da cultura organizacional da instituição.

O terceiro perfil biográfico é do professor José, que iniciou sua carreira docente enfrentando desafios típicos da profissão. A narrativa do professor destaca:

No período de 2010 ao final de 2011, trabalhei na rede municipal e estadual da capital do Piauí com turmas do ensino fundamental e médio. Inicialmente, tive bastante dificuldade de como lidar com os alunos do ensino fundamental, [...] por eu não ter quase nenhuma experiência de como é o raciocínio desses alunos, quando se pensa em Matemática. A grade curricular da graduação, na época, tinha foco em outras habilidades. Estudei uma matemática mais voltada para o bacharelado que para licenciatura. Foi no início de 2012, que iniciei na educação profissional e tecnológica ao começar a trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) *Campus* Barra do Corda e, nesta mesma época, iniciei o curso de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT) na UFPI. Trabalhei com turmas de nível técnico nas modalidades integrado ao ensino médio, subsequente e PROEJA com disciplinas de área comum de matemática e estatística. Também, nesse mesmo período, trabalhei em alguns cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ministrando aulas de matemática. Neste mesmo período, fiz o mestrado no ensino de matemática onde trabalhei com equações recursivas e suas aplicações. Faço bastante uso, na minha sala de aula, do que foi aprendido cursando as disciplinas desse mestrado. Esse mestrado me deu bastante recurso para trabalhar com a matemática do ensino médio técnico. Atualmente, faço um curso de doutorado em matemática aplicada na Universidade Estadual de *Campinas* (UNICAMP) trabalhando com a dinâmica epidemiológica da leishmaniose visceral. (Prof. José. Memorial de formação/2021).

A narrativa do perfil biográfico do professor José destaca os desafios enfrentados no início de sua carreira docente. Segundo Huberman (2010), os primeiros cinco anos da docência são caracterizados como um período de aprendizagem e integração profissional. É durante essa etapa que surgem muitos desafios relacionados à escolha da profissão, com questões envolvendo os processos de ensinar e aprender, a organização do trabalho pedagógico, a compreensão do ambiente institucional e a cultura organizacional da escola. Nesse período inicial, os conhecimentos específicos da área de formação do docente, no caso a Matemática, precisam ser aprofundados com saberes pedagógicos para aprimorar e dominar as competências necessárias para a prática docente.

Na narrativa do professor José, observamos que ele possui atualmente dez anos de experiência no IFMA, *Campus* Barra do Corda (BDC). Sendo assim, é considerado um

professor experiente, atuando nos cursos de ensino médio integrado, subsequente e no PROEJA. De acordo com a teoria de Huberman (1992), o professor está além da fase inicial da carreira, atravessando ciclos de saberes técnicos relacionados à ação docente. A atuação na educação profissional foi complementada com o início de sua formação continuada, ao nível de Mestrado. Nota-se que a escolha pelo Mestrado, voltado para o ensino, auxiliou o docente a aprimorar sua prática na educação profissional técnica de nível médio.

Dando continuidade ao seu processo de formação continuada para o desenvolvimento profissional, o docente optou por cursar um Doutorado com foco específico em sua área de especialidade, a Matemática Aplicada. A narrativa do docente revela uma necessidade de formação especializada para aprofundar seus conhecimentos em Matemática, com um afastamento das questões voltadas diretamente para o ensino. Nesse contexto, o docente, ao longo de seu processo de formação inicial e continuada, consolidou sua atuação como professor, buscando superar os desafios da docência por meio da formação continuada ao nível *stricto sensu*.

Na sequência da apresentação dos perfis dos colaboradores, analisamos o perfil biográfico do professor Pedro:

[...] Ingressei no curso de Arquitetura e Urbanismo no ano de 2005 pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, simultaneamente ao curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, porém tive que fazer a escolha de um único curso, pois além da demanda, ambos ocorriam no turno vespertino. A opção pelo curso de Arquitetura e Urbanismo veio após entender que este não se limita ao campo das exatas, mas que é classificado por muitos como curso de humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, [...]. [...]. Durante a graduação tive a oportunidade de participar do Programa de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UEMA com o projeto intitulado “Metodologia para modelamento tridimensional e renderização em prédios e monumentos do Centro Histórico de São Luís”. Nos anos de 2009 e 2010 participei do projeto acadêmico intitulado EQUINOX, realizado pelo curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA em parceria com a universidade francesa *Université Paris-Est*. [...]. No ano de 2010 tive a oportunidade de participar do 3º Concurso de Construção em Aço para estudantes de arquitetura, conquistando, em equipe, a premiação nacional. Ainda no ano de 2010 concluí o curso de graduação [...]. Buscando dar continuidade nos estudos sobre patrimônio, ingressei em 2019 na pós-graduação em Arquitetura e Patrimônio da Faculdade Dom Alberto, posteriormente diante a necessidade de aprendizagem na área da educação e por fazer parte atualmente do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, realizei os estudos na pós-graduação em Educação especial/Educação inclusiva

/ Múltiplas deficiências também pela Faculdade Dom Alberto [...] finalizado no ano de 2020. A experiência profissional em docência começou a partir de cursos técnicos de edificações pelo Instituto Florence, onde primeiramente vi como uma oportunidade de complementar a renda (mesmo com o valor baixo da hora aula), mas foi nesse momento que comecei a descobrir minha paixão em ser professor. Posteriormente, segui com a experiência de professor substituto no curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, seguido por professor/instrutor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI no curso de Edificações. No ano de 2019 fui nomeado professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), sendo essa a minha atual ocupação, onde atuo no eixo tecnológico da Construção Civil [...]. Ao ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), me vi em uma nova realidade sobre a educação do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, que se revelou logo no início quando realizei a avaliação diagnóstica das turmas para compreender as expectativas dos alunos em relação às disciplinas e suas afinidades. [...]. [...] comecei a me inscrever nas seleções de mestrados em educação, do qual fui aprovado e classificado no ano de 2021 pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), [...]. (Prof. Pedro. Memorial de formação/2021).

Na construção do perfil do professor Pedro, observamos um dilema na formação inicial, relacionado à escolha entre o curso de Ciências Sociais e Arquitetura e Urbanismo. A narrativa do professor destaca a desistência do Curso de Bacharelado em Assistência Social e o impacto dessa decisão em sua trajetória. Segundo o relato, a forma como os professores ministravam aulas deixou marcas significativas na vida do docente, influenciando seu questionamento fundamentado e consistente e dando sentido à formação inicial e à construção pessoal do conhecimento.

Dois outros aspectos que marcaram sua trajetória foram a relação entre a formação inicial e a atividade docente profissional. A partir da narrativa do docente, inferimos que todo o processo formativo e a constituição do ser professor no ensino básico, técnico e tecnológico provocaram a construção de novas aprendizagens para o exercício da docência. Ao detalhar seu processo formativo e experiência profissional, o docente constrói suas memórias e enfrenta os dilemas para se estabelecer como professor na educação profissional e tecnológica.

Na análise do perfil do professor Pedro, as escolhas acadêmicas e as experiências anteriores à sua entrada no IFMA ajudaram-no a optar pela profissão docente. Apesar da

desvalorização salarial na carreira, ele destaca sua paixão pelo ensino, um sentimento que pode ser respaldado pelas análises de Day (2009), que afirma que o professor que se apaixona pelo ensino tem um interesse e motivação pelo campo do conhecimento relacionado aos saberes do ensino. Nesse processo, o docente busca sempre fazer o melhor, aprender mais e adotar métodos inovadores para melhorar sua prática de ensino. Assim, a formação e a atuação como docente no IFMA representaram uma oportunidade para adquirir experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A aproximação com as leituras na área de formação humana e integral, juntamente com a busca por uma Pós-graduação, ajudou o professor a compreender o contexto da educação profissional e tecnológica. Esse entendimento mobilizou-o a aprimorar sua prática, focando na compreensão das especificidades dessa modalidade de ensino.

No perfil do quarto professor, observamos que as experiências formativas e profissionais anteriores foram essenciais para sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ele entende que essa modalidade de ensino nos Institutos Federais está articulada com o ensino médio na forma integrada, diferenciando-se, portanto, do ensino médio regular das redes estaduais e das escolas privadas. Com a aprovação no Mestrado em Educação, o professor espera consolidar sua identidade docente.

O quinto perfil biográfico é da professora Ana e sua narrativa:

[...] Me formei no Instituto Federal do Piauí no curso de Licenciatura em Química em 2011.2. No quinto período deste curso, por conta de problemas financeiros e com a oportunidade de ser estagiária da fundação municipal de Teresina, passei a ser estagiária da PMT, cargo professora de ciências, modalidade EJA. Iniciou o meu primeiro contato com a docência. Passei exatos 2 anos sendo estagiária. Nesse período ministrei aula em 4 escolas diferentes, visto que chegava professor efetivo para assumir a vacância e tinha que retornar a lotação para procurar um novo local para trabalho. Desta maneira, estagiei, adquiri experiências e fui aprendendo como me comportar em sala de aula e as melhores maneiras para contribuir para aprendizagem do educando. Após a minha formatura, não pude mais ser estagiária e passei a ser professora do Programa Mais Educação também da PMT, o qual passei 1 ano nesse programa. Foi bem complicado, pois geralmente os alunos escolhidos para participar deste programa eram os mais indisciplinados ou com baixo rendimento escolar. No ano de 2014 adentrei no mestrado e fiz um sanduíche em São Carlos na USFCar. O que me proporcionou grande crescimento profissional. Após isto, me dediquei apenas a estudar para concursos, na área de Química em 2016 adentrei no IFMA, como Docente, área química. Não tive antes nenhuma experiência com

a educação profissional e tecnológica (Profa. Ana Memorial de formação/2021).

A construção do perfil da professora Ana, que já conta com cinco anos de experiência no ensino básico, técnico e tecnológico, destaca sua formação inicial e a busca por experiência profissional por meio de estágios extracurriculares. Observa-se que a docente iniciou suas primeiras experiências profissionais durante o processo de formação inicial. Ana adquiriu experiência na Educação de Jovens e Adultos, na disciplina de Ciências, dado que sua formação inicial é em Licenciatura em Química. Durante sua formação inicial e nos percursos formativos da graduação e da pós-graduação, bem como em sua atuação no Instituto Federal do Maranhão, a docente enfrentou a falta de experiência na modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A narrativa da docente revela como seu processo formativo e as experiências docentes contribuíram para sua atuação como professora na EPT. A experiência com Programas de ensino, especialmente em um Programa do Governo Federal em parceria com o município de Teresina – PI, foi fundamental para sua prática docente, apesar das dificuldades e demandas impostas. Outro aspecto importante foi o início da Pós-graduação, cujo desenvolvimento profissional proporcionado pelo Mestrado foi crucial para a aprovação em concurso público e sua atuação como professora na EPT.

As narrativas indicam a necessidade de investimentos na formação continuada, já que todos os colaboradores realizaram pós-graduação lato sensu e stricto sensu. No entanto, esses cursos de formação, embora valorizem conhecimentos específicos nas áreas de atuação, frequentemente negligenciam a área de educação e ensino, como evidenciado nas narrativas dos perfis biográficos descritos nos memoriais de formação.

Portanto, ao construir e analisar os perfis biográficos dos professores envolvidos na pesquisa – João, Paula, José, Pedro e Ana – observamos um padrão comum nas histórias de formação inicial, busca por experiências em estágios extracurriculares e formação continuada, ao nível de Mestrado e Doutorado. O desenvolvimento profissional, que inclui a formação e a atuação como professores no ensino básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFMA, Campus Barra do Corda, foi profundamente influenciado pelo exercício da docência. Esse processo trouxe à tona revelações sobre os desafios da prática docente, a importância da formação continuada e o entendimento da modalidade de ensino na EPT. A seguir, apresentamos o Capítulo II deste

estudo, que oferece um aprofundamento teórico sobre a modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

[...] o existente hoje é produto de lutas e contradições sociais. Acreditemos na capacidade coletiva e aguerrida de defender ideias e de propor para a construção de novas possibilidades. O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. (RAMOS, 2008, p. 121).

A epígrafe apresentada na abertura deste capítulo, em diálogo com Ramos (2008), expressa que as mudanças são historicamente construídas e resultam das lutas coletivas na busca de novas possibilidades existenciais. Essa epígrafe e seu conteúdo nos lembram que as transformações na educação, de maneira geral, e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de maneira particular, são construções histórico-sociais. A EPT tem passado por diversas mudanças ao longo do tempo, estabelecidas por leis, regulamentações e decretos que frequentemente propõem avanços nessa modalidade de ensino.

Com base nessas considerações, o objetivo deste capítulo é desenvolver uma reflexão sobre a EPT no contexto brasileiro. Serão abordados os conceitos fundamentais que alicerçam os pressupostos relacionados à formação humana integral, ao trabalho como princípio educativo e à formação politécnica. As reflexões apresentadas sobre a EPT e discutidas no âmbito desta pesquisa explorarão questões vinculadas aos diversos campos do conhecimento, como ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Essas discussões visam compreender o desenvolvimento da EPT no contexto brasileiro e maranhense, a organização da EPT na rede federal de ensino e os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Para consolidar as discussões teóricas da pesquisa e refletir sobre a temática, buscamos estudiosos que abordam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como Dante (2014), Frigotto (2006; 2008; 2010) e Ramos (2008; 2014), além da legislação federal relevante, como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Técnicos (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, e as legislações específicas do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), com destaque para as Resoluções nº 86/2011 e nº 114/2019, que tratam da avaliação da aprendizagem na EPT realizada pelo IFMA e abrangem os cursos técnicos, entre outros autores e documentos.

A Educação Profissional e Tecnológica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, é uma modalidade de ensino com objetivos, finalidades e pressupostos relacionados à cultura, à ciência, à tecnologia e ao mundo do trabalho. A EPT destaca-se por seu enfoque no campo do conhecimento voltado para a produção, o desenvolvimento do pensamento criativo e a intervenção na realidade e na vida produtiva. O objetivo é proporcionar uma formação que prepare os alunos para a produção cultural, a apropriação de meios tecnológicos e a inserção no mercado de trabalho. Os processos formativos promovem o desenvolvimento do pensamento crítico em uma perspectiva tecnológica, considerando a importância de uma formação humana integral e politécnica.

Na organização da educação nacional, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é estruturada por diretrizes curriculares específicas e formas de organização que articulam o ensino médio com a formação inicial e continuada para trabalhadores, qualificação profissional, graduação e pós-graduação. Essa articulação está aliada ao desenvolvimento e à inovação tecnológica, ao desenvolvimento social e econômico e, principalmente, à inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, abrangendo mais do que o mercado de trabalho. Para compreender o contexto da EPT, a seguir apresentamos a organização das discussões nas seções subsequentes. Serão abordados os conceitos fundamentais, a EPT no contexto maranhense, as implicações do processo de ensino e aprendizagem na EPT e os aspectos legais que definem a EPT no Brasil.

2.1 Educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro

Para compreender a organização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, é necessário refletir sobre os marcos históricos que definem essa modalidade de ensino na forma como a conhecemos atualmente. Os principais marcos cronológicos iniciam-se em 1909, quando Nilo Peçanha, Presidente da República, promulgou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de estado, com exceção do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, que tiveram suas escolas estabelecidas nas cidades de Campos dos Goytacazes (RJ) e Porto Alegre (RS) (MENDONÇA, 2014).

Com a ascensão da industrialização, a década de 1930 foi marcada por importantes iniciativas na área da educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MASP), com o objetivo de organizar o sistema de ensino brasileiro. As Escolas de Aprendizes e Artífices, no âmbito do ensino profissional, vivenciaram um período de expansão, o que foi previsto na Constituição de 1937, com destaque para a organização do ensino técnico-profissional.

No ano de 1937, com a promulgação de uma nova Constituição pelo presidente Getúlio Vargas, ocorreram mudanças significativas na área educacional, especialmente na educação profissional. As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais. Na década de 1940, com a mudança no perfil industrial brasileiro, principalmente com o avanço da metalurgia, novos modelos educacionais foram desenvolvidos para acompanhar o modelo econômico em vigor no país. Em 1942, Gustavo Capanema promoveu grandes mudanças no modelo educacional brasileiro, equiparando o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio e criando os Liceus Industriais, que passaram a ser denominados Escolas Industriais e Técnicas.

Em 1942, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no Governo Getúlio Vargas, promoveu ações significativas no ensino profissional de nível médio, possibilitando a criação do sistema oficial do ensino técnico-profissional por meio das denominadas Leis Orgânicas do Ensino. O Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em convênio com o setor industrial. Posteriormente, o Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), destinado ao setor comercial (MENDONÇA, 2014).

No entanto, essas ações não resultaram em avanços significativos no ensino profissionalizante no Brasil. Segundo Mendonça (2014, p. 45), “[...] a criação do SENAI e do SENAC ocorreu porque o sistema educacional do país não possuía a infraestrutura necessária para a implantação do ensino profissional. [...]”. Isso indica, entre outros aspectos, a falta de um sistema de ensino organizado, a falta de financiamento para a educação profissional, a falta de profissionais qualificados e, principalmente, a falta de compromisso do governo com a oferta da educação profissional. Com o crescimento da industrialização, o contexto educacional se organizou seguindo o modelo de desenvolvimento econômico impulsionado pelo governo brasileiro, o que possibilitou, nas décadas seguintes, a formação e aprimoramento da mão de obra para os setores da indústria e do comércio.

Com a promulgação da Lei nº 3.552, de 6 de fevereiro de 1959, o Ministério da Educação estabeleceu uma nova organização escolar e administrativa para os estabelecimentos de ensino voltados à educação industrial (BRASIL, 1959). As Escolas Técnicas Federais (ETFs) conquistaram autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, facilitando a organização do ensino. Dois anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 1961) foi promulgada, caracterizando avanços no cenário educacional nacional. Segundo Kuenzer (2009, p. 29), “[...] pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para fins de prosseguimento de estudos”. Para a autora, a lei representa um avanço significativo, pois integrou a educação profissional e tecnológica ao sistema de ensino nacional de forma regular.

Com a instituição da ditadura militar, em 1964, muitas mudanças ocorreram no cenário político brasileiro, afetando o cenário educacional com alterações na Lei de Diretrizes e Bases. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692 de 1971, foram alterados principalmente o Ensino de 1º e 2º Graus, determinando que todos os cursos fossem ofertados de forma obrigatória, incluindo o ensino de nível médio profissionalizante. Essas mudanças provocaram um retrocesso na organização do ensino nacional, especialmente para a educação profissional, adotando um modelo mais tecnicista, com uma abordagem mais objetiva e operacional.

O resultado foi um aumento significativo na demanda por cursos técnicos e profissionalizantes em 1978. Consequentemente, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que alteraram a nomenclatura das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro. Diante do novo cenário, o desenvolvimento da EPT no Brasil coincidiu com o período da mundialização da economia, a partir da década de 1970, e a instauração de novas formas produtivas. Com o processo de globalização, instituições multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e CINTERFOR, começaram a ganhar destaque, centralizando a discussão sobre educação e financiamentos.

De acordo com Batista (2011, p. 64), “[...] consolidou-se uma concepção ideológica, segundo a qual haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos, porque a essa caberia formar a força de trabalho, desenvolvendo as

competências gerais”. No entanto, as instituições multilaterais estabeleceram ações para as políticas sociais dos países em desenvolvimento, como o Brasil, adotando a tarefa de elaborar e executar diretrizes voltadas para o estabelecimento das políticas educacionais, investimentos na área do ensino e na formação de professores, e adotando modelos educacionais voltados para a formação profissional (BATISTA, 2011).

No início da década de 1980, com a redemocratização do país e a desmobilização da Ditadura Militar, concluída em 1985, ocorreram mudanças significativas em diversos setores da sociedade, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Na educação, novas mudanças no sistema educacional e nas políticas educacionais ocorreram na década de 1990. Dentre essas mudanças, destaca-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe alterações significativas na educação básica e no ensino profissional técnico, abordando a articulação entre o mundo do trabalho, o desenvolvimento pleno do sujeito e a preparação para o exercício da cidadania. Apesar das inovações propostas pela nova LDB, o texto sofreu críticas por incorporar ideais da política neoliberalista adotada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o que afastou o debate das discussões acadêmicas e dos setores articulados da sociedade civil (FERNANDES, 2014).

Com a publicação do Decreto Lei nº 2.208/97, houve uma fragmentação do ensino técnico, especialmente em relação à questão curricular, com a reorganização das disciplinas em disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional. As demandas do setor produtivo impulsionaram um avanço significativo na educação profissional do Brasil, levando a uma série de reformas educacionais alinhadas à pedagogia das competências. O decreto alterou os artigos 36 e 39 a 42, o que, segundo Fernandes (2014, p. 53), “[...] proporcionou a ruptura da EP com o ensino médio, estabelecendo articulação com o ensino regular ou em modalidades que levem em consideração estratégias de educação continuada”. Isso representou um retrocesso normativo, provocando a fragmentação do currículo, agora orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Para garantir a ampliação e implementação do decreto, o governo federal criou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, que abordava questões curriculares, financiamento, aumento de vagas e validação da certificação por competências.

O Decreto nº 2.208/1997 representou um retrocesso em relação ao que a própria LDB de 1996 estabeleceu sobre os níveis da educação profissional. De acordo com a LDB, os

níveis da educação profissional são: “I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio [...]”. No entanto, o Decreto nº 2.208/1997 foi criticado por projetar uma formação profissional mais limitada, voltada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, em consonância com os interesses de um governo neoliberal. A ênfase do decreto estava nas aprendizagens técnicas voltadas para o mercado, sem um compromisso efetivo com a formação integral do indivíduo e a continuidade dos estudos (BATISTA, 2011).

Essas mudanças refletem a ascensão do Estado neoliberal no Brasil, alinhado ao processo de globalização econômica, que exigiu novas relações sociais e modos de produção, como o Toyotismo. Isso impactou as relações entre trabalho e educação, promovendo uma formação que priorizava a capacitação técnica em detrimento de uma abordagem educacional mais abrangente.

Com o avanço dos estudos sobre educação profissional e as mudanças no cenário político, o Decreto nº 5.154/2004 foi promulgado para restabelecer o currículo da educação profissional com uma perspectiva de formação integral do estudante, sem separar a formação geral da formação técnica. Seminários realizados em 2003, intitulados “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, abordaram especificamente questões da educação profissional e fortaleceram as discussões nacionais sobre o tema. Segundo Fernandes (2014), a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a adoção do novo decreto foram resultado de uma proposta democrática do governo Lula, que implementou mecanismos de participação e promoveu uma política que ampliou as discussões sobre a reorganização do ensino médio de forma integrada.

Ao analisarmos a revogação do Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia uma organização curricular com separação entre a formação geral e técnica, observamos que o Decreto nº 5.154/2004 promoveu a articulação da Educação Profissional (EP) de nível médio com o ensino médio de forma integrada e concomitante. Essa mudança reafirmou a necessidade de integração entre as duas formas de ensino. A Resolução nº 1 de 2005, que atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional, estabeleceu a forma de articulação no ensino médio, reforçando essa integração.

Essas leis proporcionaram uma nova perspectiva para a educação profissional e tecnológica no Brasil, levando à criação da rede federal de ensino e à instituição dos Institutos Federais.

Outro aspecto importante que ganhou destaque foi a Lei nº 11.741, de julho de 2008, que alterou os artigos da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. A nova redação da Lei afirma que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). Com isso, a Lei ampliou a modalidade de ensino, que passou de educação profissional para educação profissional e tecnológica. As mudanças promovidas por essa lei ampliaram as discussões sobre a educação técnica de nível médio, redirecionaram a organização curricular para eixos tecnológicos, possibilitaram a construção de diferentes itinerários formativos e permitiram a atualização das diretrizes curriculares para atender às especificidades da nova legislação.

Em decorrência da nova realidade educacional, foi promulgada a Lei nº 11.892/08, criando 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). O então presidente da República Federativa do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou essa Lei para a ampliação da rede federal e tecnológica no Brasil, estabelecendo um modelo institucional que, segundo Pacheco (2011), apresentava uma estrutura multi-Campi, com uma proposta político-pedagógica que incluía a oferta de educação profissional e tecnológica em 400 Campi e unidades avançadas. As novas instituições ofereciam cursos desde a educação básica até a pós-graduação, abrangendo ensino médio integrado, cursos técnicos, licenciaturas, cursos superiores tecnológicos, mestrados e doutorados, destacando-se pela inovação tecnológica.

Com a criação dos Institutos Federais, o governo implementou uma política expansionista que não se restringiu ao crescimento das unidades nas capitais, mas também promoveu a criação de unidades em áreas interiores dos estados, como o Campus Barra do Corda. O objetivo era desenvolver as potencialidades dos setores produtivos regionais e locais através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com ações contextualizadas e integradas às dimensões da ciência, da cultura e da tecnologia. A proposta visava oferecer uma educação profissional e tecnológica de qualidade, alinhada aos objetivos da educação nacional, e fortalecer as ações educacionais para preparar os indivíduos para o mundo do

trabalho, com uma formação cidadã que contribuísse para a transformação da realidade social.

Com um conjunto de ações previstas na criação dos Institutos Federais, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar o ensino técnico. Com o surgimento deste programa, foram elaborados currículos e condições avaliativas para o funcionamento desses cursos nas instituições profissionalizantes, visando uma organização pedagógica que possibilitasse não apenas a qualificação dos alunos, mas também a orientação para a avaliação da aprendizagem desses estudantes. Os cursos oferecidos pelo PRONATEC proporcionaram oportunidades de direcionamento para o mercado de trabalho ao concluir o programa, com foco em trabalhadores desempregados. O PRONATEC estruturou-se para oferecer cursos técnicos para quem já havia concluído o ensino médio e cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, ambos com duração mínima de um ano, além da Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores.

No contexto da ampliação do PRONATEC, o governo federal lançou, em 2016, o MEDIO TEC, uma ação do Pronatec/Bolsa Formação para a oferta de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio para alunos regularmente matriculados. O objetivo era restabelecer a oferta de ensino técnico concomitante ao ensino médio e ampliar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O programa foi implementado em regime de colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, com apoio financeiro da União e organização das ações educacionais nas redes de ensino, e a instituição do programa Bolsa Formação, gerenciado pelo SISTEC/MEC.

Com os retrocessos e a lentidão nas ações nos setores da sociedade, especialmente na educação, durante o governo Jair Bolsonaro, houve uma paralisação das iniciativas de expansão do PRONATEC/MEDIOTECH, marcada por uma política de cortes e desmonte da educação nacional, incluindo ataques aos servidores da área educacional. Os cortes orçamentários, aprovados pela PEC 55 durante o governo Temer, congelaram os gastos em políticas sociais e desmontaram a estrutura de financiamento para diversos níveis da educação conforme prevista na legislação brasileira. Essas medidas ganharam visibilidade no governo atual, que também adotou uma política de cortes nas universidades e institutos

federais, fragilizando a oferta e funcionamento dessas instituições em todo o território nacional.

Somente no final de 2019, o governo federal lançou o programa Novos Caminhos, uma reedição do PRONATEC/MEDIOTECH, cujas ações foram efetivadas nos anos de 2020 e 2021. Segundo a divulgação do Ministério da Educação, o programa, substituto do PRONATEC, prevê: “Articulação e Fortalecimento, com foco na oferta de cursos para a formação de professores e na implementação do itinerário da Formação Técnica e Profissional na trajetória do Ensino Médio” (<https://novoscaminhos.mec.gov.br/>, 2019). Além disso, o programa prevê a ampliação da oferta de cursos de licenciaturas e mestrados profissionais até 2022.

No Instituto Federal do Maranhão (IFMA), o programa tem enfrentado desafios devido aos cortes orçamentários. Com a realidade de vinte e nove Campi, o IFMA desenvolve o programa em apenas dez Campi, resultado das políticas de cortes na área educacional que dificultaram a expansão do Programa. Os cursos são coordenados pelo CERTEC/IFMA, responsável pelo acompanhamento pedagógico dos projetos, pela formação de professores e coordenadores, e pelo suporte das equipes sistêmicas nos Campi. Os cursos oferecidos no IFMA incluem modalidades de cursos subsequentes e Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores, com cada Campus oferecendo cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e presencial.

De acordo com Santos e Marchesan (2017), a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por Leis e Decretos que priorizaram a organização do ensino técnico e profissional, refletindo a evolução da educação voltada para a profissionalização, alinhada às demandas históricas da EPT. A literatura indica que, devido à necessidade de inserção do indivíduo no mundo do trabalho, surgiu uma demanda por mão de obra qualificada e escolarizada. Esta necessidade polarizou um discurso voltado para a melhoria da qualificação e formação dos indivíduos, visando enfrentar a competitividade nos mercados interno e externo, por meio de investimentos na escolarização básica (BATISTA, 2011). Em alinhamento com essa temática, a próxima seção discutirá o contexto da EPT no cenário nacional brasileiro.

Para entender a organização da EPT no Brasil, é essencial conhecer os conceitos fundamentais que orientam essa modalidade de ensino. Destacamos três conceitos básicos

que serão aprofundados nesta seção: formação humana integral, trabalho como princípio educativo e educação politécnica.

O primeiro conceito fundamental é a formação humana integral, ou omnilateral, que busca a participação dos indivíduos na sociedade de maneira crítica, participativa e emancipada, promovendo a ideia de completude. Ramos (2014, p. 22) define a formação omnilateral na educação profissional e tecnológica como uma proposta que “[...] implica na concepção de educação na organização da proposta curricular e no desenvolvimento do currículo na prática pedagógica”. Isso ressalta a importância de uma educação integrada, com um currículo que não separe a base científica da base técnica, organizando o trabalho pedagógico na escola de forma que ambas as bases se completem.

A ideia de formação humana integral, ou omnilateral, busca desenvolver o ser humano em sua totalidade e múltiplas dimensões — física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Essa perspectiva considera o ser humano como um todo, não dividido em partes, alinhando-se às ideias de Fontes (2014), que ressaltam que a expressão omnilateralidade tem origem marxiana. Segundo a autora, “[...] a menção a partes do corpo indica o caráter corporal dessa ação ou, mais precisamente, a existência encarnada do humano como ser corpóreo” (FONTES, 2014, p. 389). Fontes enfatiza que a formação humana omnilateral deve ser entendida como um desenvolvimento pleno e integrado do ser humano, em contraste com uma visão fragmentada.

A formação humana integral ou omnilateral, em seu sentido mais amplo, aplica-se à educação profissional como um todo. No contexto da EPT, a integração da educação geral com a profissional no ensino médio técnico visa unificar ambas as dimensões como partes inseparáveis. Essa integração busca superar a dualidade estrutural histórica da educação brasileira, que tradicionalmente separa a educação propedêutica da educação profissionalizante, distantes da ideia de omnilateralidade (RAMOS, 2014).

Ao analisar os conhecimentos integrados ao ensino médio técnico na perspectiva da formação humana integral ou omnilateral, refletimos sobre as ideias de Machado (2006, p. 55), que afirma que “[...] esses conhecimentos têm origem na atividade social humana de transformação da natureza e de organização social; todos eles representam o desenvolvimento do domínio e do controle que o ser humano progressivamente vem adquirindo sobre a natureza, mediante a sua práxis histórica”. Isso representa a capacidade do ser humano de dominar e desenvolver sua criatividade, promovendo o desenvolvimento

das capacidades de trabalho e das relações com o meio em que vive, de acordo com as necessidades sociais e humanas.

No ensino médio integrado, Ramos (2008) sugere que essa capacidade seja idealizada em três pontos principais: uma formação omnilateral, uma relação entre a educação básica e a profissional e a integração total dos conhecimentos gerais e específicos. Dessa forma, o ensino integrado busca formar um indivíduo que, especificamente, desenvolva uma formação cultural que contribua para transformar o meio em que vive por meio dos conhecimentos científicos adquiridos nas instituições de ensino.

No âmbito das discussões sobre educação profissional e tecnológica e a formação humana integral, especialmente com foco na formação cidadã, encontramos conceitos de Paulo Freire que dialogam com a proposta formativa na EPT. O primeiro conceito é o de prática educativa, onde Freire afirma que “[...] uma prática educativa só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 1967, p. 04). Ao se referir à liberdade crítica dos educandos, Freire sugere que a educação é um meio para o desenvolvimento da consciência crítica e participativa, através de práticas que sejam dialógicas, transformadoras e emancipadoras, permitindo reflexões sobre as questões sociais e culturais dentro das instituições escolares.

Por meio das reflexões de Paulo Freire, estabelece-se “uma verdadeira Pedagogia Democrática” (FREIRE, 1967), que possibilita iniciar “[...] um movimento de educação popular, com uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares” (FREIRE, 1967, p. 26). A questão fundamental é que toda prática educativa é uma situação concreta, que reflete a realidade com base nas experiências vivenciadas pelo sujeito. Assim, a experiência vivida torna-se a referência para que o educando possa refletir e transformar as relações exigidas no meio social, atendendo às exigências sociais em diferentes níveis – local, regional, estadual e internacional – e sabendo posicionar-se criticamente. Segundo Freire, a prática educativa se dá por meio da reflexão e da ação dos indivíduos sobre o mundo, possibilitando a sua transformação.

Esse movimento relacional entre ação e reflexão promove a mudança da consciência humana e pode gerar uma transformação crítica com práticas emancipatórias e humanizadoras. Freire conclui que “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens

materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também, as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 1987, p. 52).

Um segundo conceito apresentado por Freire é o de práxis, que envolve a ideia de que a educação, ao longo do tempo, tem constituído novos olhares, traçado novos rumos e estabelecido novas metas dentro do contexto revolucionário social e capitalista. Portanto, essas novas demandas em torno da educação apontam para proposições curriculares inovadoras, novos processos formativos docentes e inovações nas práticas pedagógicas, temas que têm sido objeto de estudos e que ganham relevância na dialética material da humanidade.

Na visão de Paulo Freire, a práxis se caracteriza como um processo de transformação social, vinculada às novas formas de pensar o fazer docente e às alterações nos aspectos formativos relevantes para a construção de novos saberes para os educadores. Envolve o propósito de uma reflexão crítica, cuja epistemologia subsidia a prática do educador em seus múltiplos sentidos e significados, servindo como alicerce para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a transformação das práticas educativas.

No contexto deste estudo, a operacionalização dos recursos tecnológicos, científicos e culturais no cotidiano educacional, e na educação profissional e tecnológica, faz referência à práxis como condição libertadora. Freire aponta que “os homens são seres da práxis, são seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais. [...]. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho” (FREIRE, 1967, p. 62). Nesse sentido, a expressão “quefazer” ilustra o processo de ação e reflexão na condição de transformação, diferenciando os seres humanos dos animais. Ao considerar a práxis como síntese transformadora do meio social e cultural, Freire (1967) enfatiza que o educador deve ter uma preocupação social e política, promovendo uma relação democrática e dialógica entre educador e educando, para fortalecer os saberes e enfrentar as relações de poder dentro de uma educação emancipada e emancipatória.

Com base nas concepções de Freire (1967), a práxis educativa é concebida como um processo de conscientização, que acontece por meio de uma responsabilidade social e política que contribui para uma sociedade democrática, uma escola democrática e um povo democrático. Essa é a tarefa central do educador. Discutir as práticas educativas no campo educacional, especialmente na EPT na atualidade, exige a análise das suas relações com a

prática docente e com os desafios a ela inerentes. Isso desafia a abordagem de questões que remetem tanto à instituição escolar quanto à prática docente e à práxis como mobilizadora da transformação, tornando-se referência para a organização da educação nacional, especialmente na modalidade profissional técnica.

Historicamente, o ser humano busca intensificar sua relação com o trabalho por meio dos bens da natureza, produzindo conhecimento e meios necessários para garantir a sobrevivência ao longo dos séculos. Nesse contexto, é essencial destacar a relação entre trabalho e educação. Saviani (2015, p. 1) afirma que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. O trabalho, portanto, é uma atividade essencial da vida humana que garante a existência e se materializa de diversas formas. Na sociedade capitalista, a relação dialética entre trabalho e educação, como princípio educativo, é moldada por fatores históricos e princípios pedagógicos que sintetizam uma visão mais humana, científica e tecnológica. Kuenzer (1989, p. 23) observa que “[...] trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, [...], que unifica ciência, técnica e cultura”. A integração entre técnica e cultura visa dar organicidade e unidade aos processos produtivos na prática educativa.

O trabalho, como princípio educativo, busca uma educação que desenvolva as dimensões científica, cultural e produtiva, com a escola assumindo uma função social transformadora e emancipatória. Esse princípio vai além da formação técnica, visando a formação de um sujeito omnilateral que abarca diversos campos do saber (RAMOS, 2014). Na educação profissional técnica de nível médio, o trabalho como princípio educativo se concretiza por meio do conhecimento sistematizado na ciência e na tecnologia, proporcionando uma formação cultural e intelectual que acessa o mundo do trabalho de maneira abrangente. Segundo Ramos (2017, p. 6), “[...] tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de se desenvolver produtiva, científica e culturalmente, no seu processo de formação”. Trabalho e educação estão interligados, com conhecimentos necessários para o desenvolvimento tecnológico e para as práticas educativas associadas à educação politécnica. Uma educação baseada em preceitos democráticos deve fomentar a construção da autonomia, participação e aprendizagem coletiva, comprometendo-se com uma educação emancipadora e

transformadora. Os projetos pedagógicos devem ser sistematizados para promover práticas educativas que integrem o ambiente acadêmico e as organizações sociais, resultando em uma educação que articule experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade.

Nos Institutos Federais, o trabalho como princípio educativo visa transformar a base científica e tecnológica, incorporando o trabalho como parte essencial da formação. Esse princípio gera novas formas de conhecimento de maneira dinâmica, fundamentando-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como afirma Pacheco (2011, p. 27), “[...] o fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade”. Isso revela como as propostas curriculares, baseadas na relação entre trabalho e educação, podem contribuir para uma sociedade que prepara seus trabalhadores para a intelectualidade.

No contexto educacional, a manifestação do trabalho como princípio educativo na educação profissional e tecnológica aborda como o saber se relaciona com o trabalho, promovendo o desenvolvimento intelectual e as características do mundo do trabalho por meio do avanço científico e tecnológico. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao buscar a inclusão de jovens e adultos, amplia as possibilidades de transformação dos educandos através de um projeto educacional que visa inserir o indivíduo no mundo do trabalho, alinhando-se a uma formação cidadã. O reestabelecimento do ensino médio integrado, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, demanda uma formação mais intelectual e com objetivos que integrem uma educação de caráter humanista (PACHECO, 2011).

Ciavatta (2009, p. 01) define o trabalho como princípio educativo ao entender a relação entre trabalho e educação, afirmando que “[...] o caráter formativo do trabalho e da educação se manifesta como ação humanizadora através do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Essa relação propõe uma educação integrada que visa formar o indivíduo de forma humanizadora e transformadora. No ensino médio integrado, o trabalho como princípio educativo permite ao jovem uma formação humana integral, com ênfase na vida produtiva, acesso a conhecimentos mais avançados e uma formação centrada na cultura, ciência, trabalho e tecnologia.

Para compreender o trabalho como princípio educativo, é fundamental analisar sua integração com a educação politécnica e a formação integrada, pensando na unidade entre

ensino e trabalho produtivo. Na educação escolar, a educação politécnica adiciona uma dimensão de formação científica e tecnológica. O trabalho como princípio educativo possui três aspectos pedagógicos principais: primeiro, a relação entre trabalho e educação determina como a educação é percebida e implementada em diferentes contextos históricos; segundo, as práticas educativas se relacionam com o trabalho e a vida produtiva; e terceiro, o trabalho como princípio educativo, no sentido politécnico, assume uma forma científica, pedagógica e tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A educação profissional e tecnológica, enquanto direito subjetivo e parte do desenvolvimento humano vinculado a um projeto social, deve refletir a evolução do mundo do trabalho e ampliar o conceito de trabalho como princípio educativo e pedagógico. Isso implica colocar em prática conhecimentos com uma dimensão política e ética, alinhando-se aos saberes científicos e técnicos, numa perspectiva integral, para garantir uma educação de qualidade.

Neste contexto, a EPT deve estar vinculada à educação básica com o objetivo de construir uma organização curricular que reflita o novo significado do trabalho, considerando os avanços científicos e tecnológicos e a integração com o mundo do trabalho e da vida produtiva. O conhecimento torna-se essencial para desenvolver competências e habilidades necessárias tanto para a vida produtiva quanto para o mundo do trabalho. A aprendizagem, voltada para a educação profissional e tecnológica, busca meios para desenvolver uma formação que articule ciência e tecnologia na prática, contribuindo para a construção da cidadania.

Especificamente, o ensino ligado ao trabalho como princípio educativo abrange aspectos filosóficos na formação do sujeito, que remetem à concepção de homem, sociedade e a própria constituição do sujeito na totalidade social. Isso possibilita o acesso aos saberes científicos sistematizados, conhecidos também como saberes escolares. Pedagogicamente, esses saberes estão relacionados a conteúdos e práticas interdisciplinares que promovem a construção de um conhecimento mais elaborado. Para a efetivação desses conhecimentos, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) destacam dois motivos: “o primeiro aponta [...] que a experiência educativa deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais; o segundo motivo refere-se à relação entre o mundo do trabalho e a realização de escolhas profissionais.”

O ensino da educação profissional está intimamente ligado ao mundo produtivo e às interações entre homem, sociedade, ciência e tecnologia. O trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado deve, portanto, enfatizar a importância de formar cidadãos não apenas capacitados profissionalmente, mas também éticos e humanos, capazes de transformar a sociedade em vez de apenas se submeter a ela. Como destaca Mendonça (2014, p. 43), “ao relacionar o trabalho com a educação, surge a necessidade de refletirmos esse ensino em um viés que vai além da capacitação profissional e tenha a preocupação de formar profissionais éticos, humanos e capazes de transformar a sociedade”.

Um terceiro aspecto fundamental da EPT é a educação politécnica. A abordagem da politecnicidade baseia-se em uma educação integrada que abarca os fundamentos científicos, históricos e culturais necessários para a produção moderna. Saviani (2016, p. 78) define a politecnicidade como “[...] o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Nesse processo, é crucial que o aluno amplie suas formas de compreensão e faça escolhas informadas sobre as relações entre o mundo do trabalho e a vida produtiva, moldando seu percurso formativo ao longo da formação.

De acordo com Saviani (2003), o conceito de politecnicidade é enraizado na tradição socialista e na abordagem marxista de escola e trabalho. Manacorda, ao estudar a obra de Marx, sugere que a expressão “educação tecnológica” é mais apropriada do que “politecnicidade” ou “educação politécnica”. Essas expressões históricas não se afastam do verdadeiro objetivo da educação politécnica, que é superar uma educação voltada exclusivamente para a burguesia, promovendo um projeto pedagógico que aborde a formação de forma integral e em diversos campos do conhecimento.

A educação politécnica surge de um projeto fundamentado em bases científicas conectadas a diversos saberes, com foco no desenvolvimento econômico e social, e enfatiza a relação entre educação e desenvolvimento. Essa abordagem dialética se encaixa em uma visão popular, voltada para a vida produtiva, qualificando o indivíduo para o mundo do trabalho dentro de uma perspectiva baseada em ciência e tecnologia.

Assim, para ser considerada politécnica, a educação deve possibilitar, em diversos níveis, o acesso aos campos do conhecimento ligados à ciência, à cultura e à tecnologia. Como afirma Ramos (2008, p. 03), “[...] deve propiciar a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como

práxis econômica”. Essa concepção, que liga o trabalho às escolhas voltadas para a adequação à vida produtiva, é um campo conceitual associado à educação politécnica oferecida na organização da educação nacional, tanto na educação básica quanto na educação profissional.

Para reforçar as discussões conceituais sobre a politecnicidade, Ramos (2008, p. 03) afirma que “[...] significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. A noção de educação politécnica está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho, envolvendo a articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual, e se baseia na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Na prática, os eixos que sustentam a construção da proposta curricular, o fortalecimento da gestão democrática e a formação continuada dos professores emergem como fundamentos pedagógicos essenciais: a integração, que consolida a oferta prioritária da rede federal de ensino, que é o ensino médio integrado.

A finalidade do ensino médio integrado é potencializar o conhecimento da classe trabalhadora sob uma perspectiva politécnica. Essa modalidade de ensino possui significados filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico, aliados a uma práxis de transformação social. Filosoficamente, o ensino médio integrado incorpora concepções de homem e sociedade, com base em uma formação humana capaz de promover transformações, integrando ciência, cultura e tecnologia.

Ao considerar o aspecto ético-político, a proposta de ensino médio integrado une a formação técnico-profissional com uma formação para o mercado de trabalho, incorporando conhecimentos científicos que se integram ao ensino médio e estão sustentados por aspectos da realidade e da vida produtiva, conectados à formação básica do ensino fundamental. Sob os ângulos epistemológico e pedagógico, a proposta pressupõe um conhecimento sistematizado e organizado, transformado em saberes escolares, apropriando-se das dimensões científicas e organizando os conteúdos de ensino, tanto históricos quanto sociais, dentro de uma estrutura curricular geral e específica (RAMOS, 2017).

O processo de ensino e aprendizagem no ensino médio integrado promove uma integração entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio). Nesse contexto, a proposta visa desenvolver competências voltadas tanto para a

formação geral quanto para a formação profissional específica, com o objetivo de atender ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a prática profissional.

Reafirmando a necessidade de integração entre ensino médio e ensino profissional, citamos Machado (2009, p. 03), que observa que “[...] a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes é equivocada, pois uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho”. Portanto, é essencial que a formação básica no ensino médio, integrada ao ensino técnico, atenda à qualificação necessária para a escolha da área de atuação, permitindo aos jovens uma formação que favoreça o desenvolvimento profissional e a inserção no mercado de trabalho, alinhada às propostas de inclusão social.

O ensino médio integrado tem como objetivo, conforme Mendonça (2014, p. 43), “[...] formar um profissional crítico, criativo, cidadão que valoriza o coletivo”. Analisada sob a perspectiva pedagógica, essa formação exige uma reflexão aprofundada por parte dos professores e dos profissionais envolvidos, bem como uma organização eficaz do trabalho pedagógico nas instituições de educação profissional. São muitos os componentes a serem considerados nessa reflexão, abrangendo o cotidiano das práticas docentes e, principalmente, a avaliação da aprendizagem, para que a educação profissional integrada ao ensino médio possa contribuir de maneira significativa para a formação dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 apresenta a educação profissional e tecnológica como uma modalidade de ensino que se articula de diferentes formas com o ensino regular. No aspecto legal, o Art. 40 da LDB assegura 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”.

A educação, ao estar efetivamente vinculada à vida produtiva e ao mundo do trabalho, contribui para a inserção do educando na prática profissional. Segundo Ramos (2017, p. 05), é necessário “[...] atentar para o fato de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, [...] centrada no mercado de trabalho. [...]. Considerando que seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do ensino médio”. Isso possibilita uma formação técnica e aumenta as chances de inserção do educando na vida produtiva e nas práticas sociais. Atualmente, a EPT busca superar uma formação exclusivamente voltada para o mercado de trabalho, adotando uma abordagem que amplia

os horizontes do aluno, permitindo-lhe optar tanto por uma vaga de trabalho quanto pelo prosseguimento dos estudos na educação superior.

Assim, é relevante discutir a proposta de desenvolvimento profissional e sua integração ao ensino médio. Esta proposta apresenta desafios e possibilidades para experimentar ações integradoras com ênfase em uma formação que contemple os aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos (RAMOS, 2014). Nesse sentido, a educação profissional, de acordo com a Lei nº 11.741/2008, se desenvolve na forma técnica de nível médio: articulada com o ensino médio, no formato integrado, concomitante e subsequente.

O processo de ensino-aprendizagem no ensino médio integrado, associado às dimensões do trabalho — entendido como uma ação criadora do homem em sua relação com a natureza, mundo e prática econômica, cultura, códigos éticos e estéticos de um grupo social — e à ciência, que representa conhecimentos sistematizados pela humanidade em processos mediados pelo trabalho e pela tecnologia, caracteriza-se pela mediação entre o conhecimento científico e a produção. Este processo deve contribuir significativamente para o aprendizado dos alunos, alinhando-se a uma abordagem transformadora e condizente com a proposta do ensino médio integrado. Assim, prepara o sujeito para ser um agente ativo na realidade em que vive, intervindo de forma crítica, autônoma e emancipatória, com vistas à profissionalização.

Apesar dos desafios impostos pelos interesses das sociedades burguesas, é essencial que tanto o ensino médio quanto o ensino médio integrado evidenciem uma formação profissional adequada às novas demandas dos processos produtivos, ao mesmo tempo em que apoiem o desenvolvimento integral dos jovens e adultos enquanto sujeitos em busca de emancipação.

Os cursos integrados possibilitam uma reflexão crítica sobre a relação com as necessidades do mundo do trabalho e a vida produtiva, proporcionando uma formação completa que atinge o mundo do trabalho e produz conhecimentos contextualizados com a vida prática. No que se refere às práticas educativas, estas seguem os moldes da forma integrada, considerando os aspectos legais vigentes e as formas de organização propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição, respeitando as propostas curriculares, os processos de avaliação permanente, as finalidades e os princípios que dialogam com a formação específica para o mundo do trabalho.

Para compreender a organização do Ensino Médio Integrado, estabelecido pelo Parecer CNE/CEB 39/2004 e pelo Decreto nº 5.154/2004, é necessário observar seus objetivos, finalidades e diretrizes que se articulam ao ensino profissional. Com um planejamento pedagógico definido e com as orientações da organização curricular, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada segue um conjunto de diretrizes que vão desde o processo de seleção até o Projeto Curricular de Curso, organizado institucionalmente. Vale ressaltar que cada Projeto elaborado segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, principalmente com as alterações da Lei 13.415, que modifica toda a legislação do ensino médio, as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), as novas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2021) e a adequação à Base Nacional Comum Curricular (2018).

No âmbito do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a legislação do novo ensino médio (Lei 13.415), as novas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2021) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), evidenciam uma frente de resistência criada pelo “Fórum EMI: em defesa do ensino médio integrado”. Este coletivo, composto por professores atuantes em diferentes Campi do IFMA e no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), busca enfrentar o desmonte da escola pública e do ensino médio integrado promovido pela política de retrocessos do atual governo brasileiro.

O Fórum EMI realiza ações formativas para o grupo de servidores do IFMA, incluindo ciclos de debates, formações e a divulgação de notas oficiais. Essas ações alertam a comunidade escolar e a sociedade em geral sobre os impactos negativos das mudanças propostas. A Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE) também desempenha um papel crucial, formalizando uma política de formação continuada. A ação número 13 da PRENAE institui um Grupo de Trabalho (GT) para a reconstrução das diretrizes institucionais dos cursos técnicos.

O Plano Integrado de Ações Estratégicas da PRENAE/IFMA para 2021 inclui um conjunto de 48 ações voltadas para a melhoria e aperfeiçoamento da Política Educacional do Instituto. A Ação nº 13, por exemplo, trata da Reconstrução das Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos.

As novas Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no IFMA foram aprovadas pela Resolução CONSUP/IFMA nº 148, de 11 de julho de 2022. O processo de reconstrução das diretrizes durou 487 dias e envolveu a participação de 15 servidoras do IFMA, convidadas pela diretora do Departamento do Ensino Técnico. Em abril de 2021, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) apresentou uma análise da Resolução CNE/01/2021, que institui a Reconstrução das Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos. O Fórum de Dirigentes reafirmou a oferta prioritária do ensino médio integrado, em conformidade com a legislação vigente, destacando a importância da EPT e criticando as mudanças curriculares propostas, como a redução da carga de componentes curriculares e disciplinas e a necessidade de manter formas integradas de acesso ao ensino médio, além de enfatizar a formação continuada de professores.

2.2 Educação profissional e tecnológica no contexto maranhense

Diante das mudanças ocorridas na educação profissional a nível nacional, esta seção discute os impactos dessas mudanças no processo de expansão da educação profissional no estado do Maranhão, focando na rede federal e no acesso à escolarização em nível médio profissionalizante para jovens com faixa etária entre 15 e 17 anos. A expansão do acesso à educação profissionalizante no Maranhão é notável e significativa.

Na seção anterior, foi discutida a organização e a expansão da educação profissional no contexto brasileiro. A análise dos marcos temporais desde 1909 até o início da década de 1970 destaca os impulsos para a expansão da educação profissional e tecnológica na rede federal de ensino, com especial ênfase no Estado do Maranhão.

Na década de 1970, o processo de interiorização visava apoiar o desenvolvimento das regiões mais distantes da capital, São Luís. Nesse período, o Estado do Maranhão avançou no nível superior com a criação de polos educacionais. Como observado por Hora (2013, p. 116), “[...] a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) passou a atuar em Imperatriz, Bacabal, Codó e Chapadinha, e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) contemplou os municípios de Imperatriz, Caxias, Bacabal, Santa Inês, Balsas e Açailândia”. Esse crescimento na educação superior trouxe mudanças significativas para as cidades contempladas, com a instalação de grandes empresas, especialmente em

Imperatriz, o que resultou na celebração de convênios e no impacto na formação dos trabalhadores, enfraquecendo as relações entre trabalho e educação.

A década de 1980 foi marcada por um avanço limitado no campo educacional, refletindo os traços da ditadura militar. Hora (2013, p. 12) observa que “[...] os traços das relações de poder no Brasil, também presentes no processo de transição democrática, têm por característica um transformismo pelo alto, em que se realizam algumas mudanças para conservar a velha ordem burguesa”, resultando em um período de pouco progresso em vários setores da sociedade. No contexto educacional maranhense, especialmente na educação profissional, o governo federal lançou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico Industrial (PROEP). O programa visava construir cerca de 200 escolas técnicas e industriais, mas, na prática, não teve sucesso.

Por meio do Decreto 7.863, de 31 de outubro de 1989, foi criado o CEFET-MA, que substituiu as antigas escolas técnicas federais. Alinhado com uma política de interesse do governo federal, o CEFET-MA surgiu no cenário educacional maranhense com uma característica político-pedagógica que, segundo Moraes (2003), seguiu o mesmo modelo organizacional da antiga escola técnica federal. Somente em 1992, o CEFET-MA moldou sua estrutura organizacional. Conhecida como “cefetização”, essa nova estrutura visava promover ensino, pesquisa e extensão, atendendo às demandas do estado maranhense e suas regiões. A instituição articulou em sua proposta pedagógica e administrativa uma integração entre a oferta de educação profissional e os setores produtivos. No entanto, a efetivação do modelo organizacional enfrentou muitos entraves, e os CEFETs não conseguiram manter o real papel de vinculação com as dimensões tecnológicas e sociais nas práticas educativas no contexto do desenvolvimento do estado maranhense.

No contexto da educação profissional, diversas reformas educacionais na década de 1990, com uma abordagem neoliberal, alteraram as leis e a organização da modalidade de ensino profissional. Essas reformas foram resultado da reestruturação do modo de produção capitalista, da globalização econômica e das mudanças nas relações entre trabalho e trabalhador. As exigências por um novo perfil de trabalhador acarretaram mudanças no sistema de ensino, especialmente na educação profissional. Nesse processo de mudanças com objetivos expansionistas, segundo Hora (2013), o estado do Maranhão participou da expansão do PROEP, que resultou na criação de uma unidade descentralizada – a UNED de Imperatriz, na região de

Tocantins, mesorregião Oeste Maranhense, conforme a nomenclatura dada pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC), no ano de 1990.

Em meados de 2002, as mudanças no cenário político e no contexto educacional materializadas no governo Lula, propuseram uma reforma na Educação Profissional. Com efeitos de uma política educacional mais democrática, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA¹, o Programa Brasil Alfabetizado² e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional que, no âmbito de expansão da rede federal de educação, foram organizados por fases³.

De acordo com Nascimento (2012, p. 03), “a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é caracterizada como uma política de Estado, onde a mesma não está sujeita às sazonalidades de governo; conseqüentemente, sua ação visa resultados de médio e longo prazo.” Essa expansão é caracterizada por ações institucionalizadas que atendem às peculiaridades do desenvolvimento local e regional, com observância das leis da rede federal de ensino.

Com a responsabilidade de organizar e implantar o plano de expansão no Maranhão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) seguiu o plano de expansão organizado pelo Ministério da Educação. O IFMA, observando as demandas regionais e locais, definiu os modos de oferta e organização do ensino em cada Campi e unidades avançadas. Segundo Nascimento (2012), a amplitude da oferta abrange cursos de nível médio, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação.

O desenvolvimento da política de expansão da rede federal no Maranhão coincidiu com a necessidade de qualificação profissional para o desenvolvimento nacional, regional e local, refletindo o objetivo do governo de promover a ampliação e o crescimento da

¹ Criado por meio do Decreto n.º. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). (<http://portal.mec.gov.br/proeja>).

² É voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. (<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>).

³ O Governo Federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional – Fase I, com implantação de escolas federais profissionalizantes em estados ainda desprovidos delas, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos. No ano de 2007, veio a Fase II, com o objetivo de criar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. Já a fase III, iniciada em 2011, teve como meta ampliar a presença dos Institutos Federais em todas as partes do território nacional. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – IFMA 2019-2023).

educação profissional e tecnológica tanto no estado brasileiro quanto no Maranhão. Como afirma Nascimento, “[...] a ampliação e o anúncio de novos empreendimentos no espaço maranhense têm proporcionado o crescimento da oferta de emprego, o que tem exigido um maior número de profissionais com nível de qualificação bem mais elevado” (NASCIMENTO, 2012, p. 07). Isso reforça a ideia de um projeto de expansão que favorece o desenvolvimento do estado maranhense, principalmente nas regiões interioranas, com reflexos nas políticas sociais, econômicas e nas potencialidades das forças produtivas locais, favorecendo o crescimento dos arranjos produtivos locais.

No processo de interiorização proposto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFMA, observamos que a interiorização possibilita um conjunto de ações sistematizadas, com o objetivo de contribuir para o crescimento regional. Essa estratégia reafirma o compromisso dos Campi com a comunidade na qual estão inseridos, visando “[...] respeitar as características de cada região, orientando a oferta de cursos e a atualização curricular para que atendam às demandas locais e regionais” (PDI, IFMA 2019/2023).

Outro aspecto a considerar na organização da educação profissional e tecnológica no Maranhão refere-se às mudanças no campo curricular, especialmente nos cursos técnicos. As teorias que discutem o conceito de currículo envolvem reflexões profundas sobre as relações hegemônicas na sociedade. Essas relações desempenham papéis variados na articulação com os saberes necessários para abordar questões inerentes à concepção de sociedade, ao ser humano e às práticas educativas no contexto educacional.

Segundo Moraes (2006), ao pensar em currículo para a educação profissional em nível técnico, é essencial articular o ensino profissional com o ensino médio, definindo finalidades e pressupostos na organização curricular e na materialidade do currículo. Isso envolve práticas docentes, fortalecimento da gestão democrática, uma proposta de avaliação permanente e a organização de projetos integradores, promovendo a interdisciplinaridade. No contexto dos cursos técnicos do Maranhão, desde 1995, com as ações do CEFET-MA, foi iniciado o processo de reconstrução curricular, que, conforme Moraes (2006, p. 162), “[...] foi organizado em três momentos interdependentes e complementares: o preparatório, o da avaliação diagnóstica e o da intervenção”. Esse processo contou com a colaboração de uma equipe da comissão, composta por representantes do CEFET-MA e da comunidade escolar.

As mudanças na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 impactaram diretamente o processo de reconstrução curricular do CEFET-MA, com a criação de novos cursos e a separação do ensino médio do ensino técnico. A reconstrução foi marcada pela ênfase em competências, resultando na implantação de um currículo formal que visava refletir sobre o conceito de competências, orientar o Projeto Político Pedagógico da instituição e estruturar os projetos curriculares. De acordo com Moraes (2006), esse momento incluiu uma análise da avaliação diagnóstica, segunda fase da reconstrução curricular, que apresentou um estudo sobre a realidade do contexto escolar maranhense, com foco no desenvolvimento local e regional.

O modelo curricular adotado, com ênfase nas competências, gerou discussões entre a comunidade escolar e a gestão. Muitos cursos começaram a abandonar as propostas curriculares estabelecidas, argumentando que a formação baseada em competências não seria suficiente para preparar adequadamente os alunos para o mundo do trabalho. As ideias de Moraes (2006, p. 153) reforçam que “[...] a concepção de competência que orientou o plano curricular foi prescrita oficialmente, porém, na execução, foram sendo acrescentadas as experiências, novos estudos e isso foi dando nova configuração ao currículo real”.

Essa discussão gerou variados questionamentos, consolidando a materialidade do currículo na instituição, entre os quais se destacam: até que ponto a reconstrução de uma proposta curricular com base em competências pode impor as concepções de currículo formal e currículo real, e se, na prática, isso pode distanciar a efetividade dos processos educativos no contexto educacional e das propostas curriculares que refletem a institucionalidade.

Atualmente, o IFMA possui vinte e nove Campi, três Centros de Referência Educacional, um Centro de Referência Tecnológica, um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, quinze Polos de Educação a Distância UAB e trinta e oito Polos Institucionais, os quais se constituem como unidades administrativas e pedagógicas (PDI/IFMA 2019-2023). O número de alunos matriculados é de 38.480 e são ofertados 505 cursos (Nilo Peçanha, 2021).

2.3 Organização e funcionamento da educação profissional e tecnológica na rede federal de ensino

O direito e a garantia à educação de qualidade estão expressos na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Além de garantir o direito à educação, esse artigo destaca as demandas voltadas para a educação profissional, assegurando ao indivíduo o acesso à educação profissional e tecnológica em suas diversas formas de oferta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei 9.394/96, apresenta a educação profissional e tecnológica (EPT) como uma modalidade de ensino, oferecendo diferentes perspectivas sobre o ensino. No aspecto legal, a LDB assegura no Art. 40 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”, definindo as diretrizes para a educação profissional e tecnológica técnica de nível médio, articulada com o Ensino Médio nas formas integrada e concomitante.

A educação profissional está efetivamente vinculada à vida produtiva e ao mundo do trabalho, colaborando para a inserção do educando na vida prática. Segundo Ramos (2017, p. 05), é necessário “[...] atender para o fato de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, [...] centrada no mercado de trabalho. [...]. Considerando que seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do ensino médio”, possibilitando uma formação técnica com base científica e oferecendo ao educando mais oportunidades de inserção na vida produtiva e nas práticas sociais.

Em resumo, a proposta de desenvolvimento profissional e integração ao ensino médio apresenta desafios e possibilidades para experimentar ações integradoras, com ênfase em uma formação que contemple aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos (RAMOS, 2014). Nesse sentido, a educação profissional, conforme a Lei nº 11.741/2008, desenvolve-se na forma técnica de nível médio: articulada com o ensino médio, nas formas integrada e subsequente.

Refletir sobre a educação profissional técnica de nível médio nos leva a considerar as inúmeras possibilidades de inclusão de jovens e adultos no cenário moderno educacional. Uma compreensão contextualizada da educação profissional técnica de nível médio deve basear-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Frigotto (2018, p. 43)

descreve que “[...] a educação tecnológica avança nos rumores para a qualificação do aluno no mercado profissional, uma vez que possibilita não apenas a inserção no lado tecnicista, mas, sobretudo, uma formação libertadora, livre e consciente do sujeito”. Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) promove qualidade no ensino, inovação tecnológica e redemocratização no cenário educacional através de programas e projetos de inclusão específicos.

Historicamente, a sociedade tem sido permeada por cidadãos em condições vulneráveis, evidenciando, por exemplo, altas taxas de desemprego estrutural entre jovens e adultos, a falta de jovens qualificados para preencher vagas disponíveis e o êxodo de um contingente expressivo de trabalhadores, predominantemente jovens e qualificados. Nesse contexto, é crucial que, mesmo diante dos desafios impostos pela sociedade burguesa, o ensino médio e o ensino médio integrado ofereçam uma formação profissional adequada e apoiem o desenvolvimento integral dos jovens e adultos em busca de emancipação.

A legislação federal, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, expressa no Art. 36-A que “sem prejuízo do disposto na Seção IV desta Seção, o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. A lei especifica a educação técnica de nível médio como sendo articulada com o ensino médio ou subsequente para aqueles que já concluíram o ensino médio.

No texto constitucional, em consonância com a LDB 9.394/96, Frigotto (2018, p. 05) observa que “o ensino médio, por ser a metade do processo de escolarização formal, tem sua designação na Constituição Federal de 1988, bem como na nova LDB 9.394/96, mostrando que a democratização do ensino médio só ocorre se ele for universalizado”, assegurado pelos sistemas federais e estaduais de ensino em regime de colaboração, possibilitando a elaboração de um plano condizente com as necessidades dos estudantes nas faixas etárias pertinentes a essa etapa de escolarização.

Ainda dentro do processo expansionista que envolveu o ensino médio e a educação técnica profissional, buscou-se efetivar uma escolarização que, segundo Frigotto (2018, p. 64), apoiava-se “na perspectiva da escola unitária, omnilateral, tecnológica ou politécnica como direito social e subjetivo”. Essa visão integrada de ensino contemplava as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas, evitando a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos (FRIGOTTO, 2018).

Diante dessa nova estrutura e autonomia, os Institutos Federais têm como foco, segundo Silva (2009, p. 8):

[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Os Institutos Federais desempenham um papel crucial no cenário educacional brasileiro, alinhando suas ofertas às demandas do mercado e às necessidades sociais, pessoais e profissionais. O investimento na expansão do ensino técnico visa não apenas responder às exigências mercadológicas, mas também proporcionar uma educação de qualidade que prioriza a qualificação profissional e a competitividade, com ênfase no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as instituições vinculadas a essa rede passaram a oferecer uma ampla gama de cursos, incluindo graduação, pós-graduação e cursos técnicos de nível médio. A legislação que orienta essa estrutura é a Lei 11.892/2008, que estabelece a composição da Rede, incluindo as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são instituições de educação que abrangem desde a educação básica até o ensino superior, cobrindo dois níveis da organização educacional nacional. A Rede Federal de Ciência e Tecnologia oferece modalidades variadas, incluindo educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial, com uma estrutura multicampi e pluricurricular (BRASIL, 2008).

A Lei que criou os Institutos Federais destaca características específicas, como a oferta de educação profissional em todos os níveis e modalidades, o desenvolvimento de uma educação integradora e a verticalização dos níveis de ensino. O objetivo é que os cursos implantados em regiões específicas promovam o desenvolvimento regional, estimulando o crescimento social e econômico, permitindo a verticalização do ensino e facilitando o acesso a uma educação de qualidade. Além disso, visa alinhar a proposta curricular às

peculiaridades locais e regionais, permitindo aos educandos a continuidade dos estudos sem necessidade de deslocamento, aproveitando as potencialidades dos arranjos produtivos locais e contribuindo para a expansão do ensino superior.

A forma prioritária de oferta dos IFs é a educação profissional técnica de nível médio, pois “[...] neste contexto, o compromisso institucional do IFMA com a formação profissional técnica de nível médio não se reduz a atender à exigência quantitativa (50% das vagas, requerida pela Lei nº 11.892/2008)” (PDI/IFMA, 2019-2029), com o objetivo de “[...] 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 expansão e a oferta de ensino médio integrado nos institutos contribuem de forma significativa para o crescimento dessa modalidade, para a expansão da rede federal de ensino e para as formas de oferta que caracterizam a institucionalidade, na promoção de uma formação humana integral.

No ano de 2012, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012), que tinham como propósito promover a orientação e construção da proposta pedagógica e a organização curricular dos cursos. Dentre as mudanças ocorridas no contexto educacional, destacam-se as de 2016, marcadas pela destituição, por meio de impeachment, da presidenta eleita da República do Brasil, Dilma Rousseff, fato ocorrido por uma articulação política entre o Congresso, o Senado Federal e partidos de oposição ao governo. Com a tomada de poder pelo presidente não eleito Michel Temer, as reformas na área da educação atingiram principalmente o ensino médio, com alterações na estrutura da modalidade, referentes, principalmente, ao financiamento e à forma de organização curricular. Trata-se da Lei 13.415, sancionada em fevereiro de 2017, pelo presidente não eleito Michel Temer. Mesmo com um movimento que discutia o ensino médio e suas reformas, a medida provisória de 2016 gerou a Lei 19.415/2017.

De acordo com Frigotto (2016, p. 01), “A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos”. O autor alerta para os retrocessos que os efeitos dessa reforma trazem, entre os quais, a fragmentação do currículo integrado e o resgate da proposta que historicamente marcou a educação brasileira: a escola dualista. A referida lei impacta a

abertura para a privatização do ensino médio, a formação mais aligeirada dos estudantes e ataques à formação e ao trabalho dos professores, levando à precarização.

No contexto dessas reformas, as mudanças introduzidas pela Lei 13.415/2017 dialogam com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017). O impacto dessas reformas no campo curricular, fruto do texto da lei sancionada, altera a organização dos componentes curriculares, propondo uma divisão entre uma Base Nacional Curricular Comum e uma parte diversificada, organizada em cinco itinerários formativos. De acordo com o texto da BNCC (2018), esses itinerários formativos são organizados da seguinte maneira: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica profissional.

Outro ponto específico são os reflexos das mudanças na carga horária, que propõem uma divisão entre formação geral (disciplinas da base comum, com carga horária de, no máximo, 1.800 horas) e a base específica (itinerários formativos, com carga horária de 1.200 horas) (BNCC, 2018). Com a redução da carga horária da formação geral, orientada pela BNCC, observamos uma fragmentação na formação do sujeito. Com relação ao impacto dessas medidas nos IFs, rompe-se uma proposta de formação no modelo do currículo integrado, distanciando-se da formação humana integral, que é a identidade dos Institutos Federais.

A proposta dos itinerários formativos, que corresponde a 1.200 horas da carga horária do ensino médio, deve ser ofertada nas redes de ensino organizadas em cinco áreas. Na oferta da educação profissional, o quinto itinerário formativo representa a formação técnica e profissional. No Quadro 08, observamos as mudanças propostas na alteração da LDB 9.394/96:

Quadro 08: Organização curricular do ensino médio e da carga horária de acordo com a BNCC

Base Nacional Comum Curricular (1.800 horas)	Itinerários Formativos (1.200 HORAS)
	I - Linguagens e suas tecnologias;
	II - Matemática e suas tecnologias;
	III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
	IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
V - Formação técnica e profissional.	

FONTE: Lei nº 13.415/2017, alterou a LDB nº 9.394/96

A proposta dos itinerários formativos, expressos no Quadro 08, corresponde às 3.000 horas da carga horária total do ensino médio, que serão ofertadas nas redes de ensino organizadas por cinco áreas. Na oferta da educação profissional, o quinto itinerário formativo representa a formação técnica e profissional, permitindo saídas intermediárias com a celebração de convênios em redes distintas (BRASIL, 2018). O aluno pode cursar a base comum em uma rede e os itinerários formativos, enquanto complementação, em outra rede de ensino. Fica claro, nessa lógica, o intuito da lei em diluir o ensino médio, fragmentar e aligeirar a formação do sujeito.

Com as mudanças na organização dos componentes curriculares, as disciplinas de português e matemática passam a ser obrigatórias nos três anos do ensino médio, enquanto disciplinas como educação física, arte, filosofia e sociologia serão abordadas por meio de estudos e práticas, representando retrocessos na formação dos jovens e adultos. A lei alterou a definição da oferta por meio de disciplinas para oferta por meio de estudos e práticas. Assim, as disciplinas podem continuar existindo, mas não é obrigatório que o conteúdo seja ministrado por meio de disciplinas. Há, portanto, espaço para as redes abolirem as disciplinas e aprofundarem ainda mais o prejuízo na formação dos discentes. A língua inglesa torna-se obrigatória, enquanto o espanhol não possui obrigatoriedade na oferta. Nesse formato, o ensino médio passa por mudanças que não são claras em relação à organização das disciplinas e como serão dispostas nas matrizes curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTN (2012), de acordo com o Artigo 2º “nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação

Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2012), são organizadas a partir dos eixos tecnológicos e dos itinerários formativos, caracterizados por ações sistematizadas que integram o percurso formativo dos estudantes ao longo do ensino médio.

As DCNEPTN possuem princípios norteadores que orientam a efetivação da teoria e prática, das propostas curriculares, dos processos formativos, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, das orientações para as práticas vinculadas ao setor produtivo, dos processos avaliativos e do planejamento. Com relação ao planejamento, a resolução guia a observância aos itinerários formativos e à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

No Instituto Federal do Maranhão, a Resolução 014 de março de 2014 aprova as normas gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com aprovação via Conselho Superior (CONSUP). Esta resolução estabelece normas sobre: a organização didática, a natureza dos cursos, seguindo a organização proposta pelos artigos 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; os princípios norteadores da EPT; a organização curricular com articulação entre teoria e prática; orientações para a construção dos projetos pedagógicos de cursos e planos de cursos; a forma de ingresso dos estudantes e as vagas ofertadas; a organização dos processos de matrícula em observância ao calendário escolar; o trancamento e transferências; a sistemática de avaliação e o aproveitamento e validação dos cursos; o regime excepcional de estudos domiciliares; a expedição de diplomas e certificados; a organização escolar, com foco na organização do período letivo e do calendário escolar; o horário escolar; o conselho de classe; a educação especial; o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNES), conforme Resolução CONSUP/IFMA nº 015 de 27 de fevereiro de 2015; e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Índios e Descendentes (NEABI), conforme Resolução CONSUP/IFMA nº 008/2010 de 20 de janeiro de 2010, além do estágio profissional supervisionado, da pesquisa e da extensão (RESOLUÇÃO CONSUP/IFMA, 014, 2014).

Na educação técnica de nível médio, a organização dos cursos segue a regulamentação da legislação vigente, apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de 2012, e pelas resoluções específicas dos Institutos Federais, conforme aprovação nas instâncias e órgãos colegiados definidos institucionalmente. No ano de 2021, a resolução nº 01, de 5 de janeiro de 2021, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de

Nível Médio. Dentre as mudanças apresentadas por essa nova resolução, destaca-se a oferta concomitante intercomplementar para o ensino médio, que será desenvolvida em parcerias com outras redes de ensino, sob projeto pedagógico unificado, permitindo saídas intermediárias.

Atualmente, o IFMA está discutindo o impacto dessas mudanças com a ação número 13 da PRENAE, como já mencionado anteriormente. Nesse ponto, o ensino médio ofertado nas redes públicas pode estabelecer convênios com diferentes redes, inclusive com a rede privada, representando retrocessos formativos para a etapa final da educação básica. Com a aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de 2021 (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), adota-se uma carga de 3.000 horas, inferior, portanto, às cargas horárias dos cursos já ofertados pelo IFMA. A diretriz dialoga com as mudanças da Base Nacional Curricular Comum, que separa a formação comum da formação técnica, limitando a carga horária a 1.800 horas para a base comum e a 1.200 horas para os itinerários formativos. O IFMA está promovendo discussões sobre as questões organizacionais dos cursos técnicos, refletindo sobre a fragmentação na formação do aluno, em defesa de uma formação humana integral, para garantir a identidade institucional assegurada na Lei de criação dos institutos. Com a aprovação das novas diretrizes institucionais dos cursos técnicos, fica claro o posicionamento adotado pelo IFMA, que é contrário ao determinado pelas diretrizes nacionais e pela BNCC.

2.4 Ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica

O objetivo desta subseção é refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica, considerando os aspectos fundamentais da formação humana integral, da politecnia e do trabalho como princípio educativo. A partir das considerações sobre a importância dos conceitos basilares que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacamos a contextualização, a interdisciplinaridade, os projetos integradores e a pesquisa como princípios pedagógicos a partir do currículo integrado.

A ação educativa engloba dois processos distintos: o ensinar e o aprender. Na perspectiva psicológica, a natureza dos processos de ensino e aprendizagem revela que o ensino é desenvolvido pelo professor e a aprendizagem pelo aluno, sendo fundamental a existência de um diálogo permanente entre esses dois processos. No que diz respeito ao ensino, compreendemos que é um ato que requer planejamento, sistematização e avaliação contínua. Didaticamente, no processo de ensinar, exige-se do professor uma definição clara

e precisa dos objetivos, a seleção de conteúdos válidos, as estratégias ou metodologias de ensino adequadas, os recursos didáticos apropriados e a avaliação da aprendizagem como prática contínua e processual (FERRO; PAIXÃO, 2017).

Segundo Paulo Freire (1996), o ato de ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática docente, pois envolve questões do pensar e do fazer. “[...] a prática docente crítica implica o pensar certo, envolvido no movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 21). Para desenvolver o pensamento crítico dos educandos, o papel do professor é dominar o campo teórico, promover uma relação dialógica com os alunos e assumir, em sua prática, uma formação intelectual que possibilite a aprendizagem de forma criativa e emancipadora.

Outro aspecto importante discutido nas ideias de Paulo Freire (1996) é que o ato de ensinar “exige a consciência do inacabamento”, na busca constante por conhecimento. O autor nos alerta que o ser humano é um ser em construção, aprendiz e inconcluso. Nesse processo inacabado, é por meio da experiência que o ser humano adquire a capacidade de aprender. Entretanto, essa aprendizagem, segundo Freire, deve promover a construção do conhecimento em uma prática educativa onde professor e alunos possam aprender, ensinar e produzir conhecimentos de forma crítica, desenvolvendo a curiosidade. Freire (1996, p. 44) afirma que “[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou ouvem. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. Isto revela que os processos de ensinar e aprender buscam uma unidade, um diálogo permanente que os torna distintos, porém indissociáveis.

Na educação profissional e tecnológica, a ideia de aprendizagem engloba conceitos que envolvem aspectos psicológicos e epistemológicos. Na visão psicológica, Ferro e Paixão (2017, p. 19) conceituam a aprendizagem como “[...] múltiplos processos psicológicos que, por serem internos, não podem ser observados diretamente, mas apenas por meio de suas consequências, cabendo ao professor auxiliar o aprendiz na ativação desses processos cognitivos para facilitar a aprendizagem”. O papel do professor na ativação dos processos cognitivos, na adequação da prática e na facilitação da aprendizagem é, portanto, indiscutível.

Na visão epistemológica, para compreender os conceitos relacionados à aprendizagem, buscamos as contribuições de Freire (1996): “[...] nas condições de

verdadeira aprendizagem, os educandos se transformam em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Considerando a ideia do autor, a aprendizagem assume uma postura dialógica e emancipatória, com uma ação transformadora que gera aprendizagens significativas.

A aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel na década de 1960, trouxe contribuições importantes para a psicologia educacional, influenciando o uso de novos instrumentos e tecnologias que colaboram para o pleno desenvolvimento do educando. Essa teoria baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e integração da aprendizagem se processam, conectando informações já existentes com novas informações. De acordo com Ferro e Paixão (2017, p. 50), a teoria da aprendizagem significativa se baseia “[...] em torno da qual ele formula outros conceitos. A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se articula com um aspecto relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito”. Trata-se de uma aprendizagem realmente eficaz, que traz sentido para o educando ao considerar os conhecimentos prévios e promover a interação com novos conhecimentos. A essência da aprendizagem significativa é a possibilidade de aplicar esses conhecimentos em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Na educação profissional e tecnológica, a aprendizagem significativa traduz uma mudança de comportamento estimulada por experiências individuais ou coletivas, através da construção e transformação do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com uma formação voltada para o mundo do trabalho, o sujeito que aprende transforma o meio em que vive por meio da aprendizagem significativa.

Os aspectos fundantes da educação profissional e tecnológica, discutidos na seção anterior, sobre a formação humana integral, pressupõem que o ser humano é capaz de produzir a existência por meio do trabalho. Essa proposta de formação humana busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 85). No contexto escolar, a proposta é de um currículo que tenha como eixos integradores os conhecimentos da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho.

A ideia de politecnia compreende o domínio dos conhecimentos por meio de múltiplas técnicas, e o trabalho como princípio educativo visa integrar a prática pedagógica

às dimensões fundamentais da vida. Destacamos como atividades norteadoras no processo de ensino e aprendizagem na EPT a contextualização da prática pedagógica, a interdisciplinaridade, os projetos integradores e a pesquisa como princípio pedagógico.

Primeiramente, é importante entender o conceito de prática pedagógica e sua relação com a contextualização. De acordo com Behrens (2010), que desenvolveu um estudo sobre o paradigma emergente, a prática pedagógica é uma busca que provoca e ultrapassa a visão linear, desencadeando uma visão de rede e interdependência. Essa abordagem procura conectar vários fatores que levam o educando a uma aprendizagem significativa, criativa e desafiadora, aliando procedimentos teóricos e vivências práticas em uma proposta integrada.

Segundo Franco (2012), a prática pedagógica assume uma intencionalidade em um processo que é dialógico, consciente e transformador. A autora afirma que as práticas pedagógicas “[...] são práticas sociais que se organizam para atender a determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 162). As práticas planejadas, sistematizadas e intencionais devem estar articuladas com uma proposta de formação que construa caminhos com sentido e significado para o aluno. O papel do professor é construir e desconstruir possibilidades para a produção do conhecimento, dentro de um processo contínuo e dinâmico de aprendizagem, possibilitando a apreensão e aquisição de novos conhecimentos. Cabe ao professor conhecer a realidade sociocultural do aluno para que as atividades desenvolvidas em sala de aula possam favorecer uma aprendizagem significativa, por meio de uma prática pedagógica crítica, reflexiva, desafiadora e transformadora, promovendo a emancipação do aluno. Sobre emancipação, Freire (1986, p. 102) nos alerta que “[...] devemos ser muito, mas muito críticos cada vez que falarmos na educação emancipadora, educação libertadora ou liberadora”.

Para compreender o termo **contextualização**, buscamos dialogar com Kato e Kawasaki (2011), que apresentam cinco concepções diferentes sobre práticas contextualizadas. A primeira concepção considera o cotidiano do aluno como uma forma de ressignificar práticas no contexto escolar. A segunda concepção foca na integração entre as disciplinas curriculares. A terceira concepção vê a ciência como um processo essencial na construção do conhecimento. A quarta concepção relaciona o conhecimento escolar com o conhecimento científico. Por fim, a quinta concepção articula os contextos sociais, históricos e culturais, que na EPT se relacionam com o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia (KATO & KAWASAKI, 2011).

A prática pedagógica contextualizada na educação profissional e tecnológica tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que menciona a importância de contextualizar o ensino para que os conhecimentos sejam compreendidos e utilizados no dia a dia do aluno (BRASIL, 1996). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), o Artigo 6º, inciso VIII, aborda que a “[...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais são favoráveis à compreensão de significados e à integração entre teoria e vivência da prática profissional” (BRASIL, 2012, grifo nosso). Observando os aspectos legais, a prática pedagógica contextualizada na educação profissional e tecnológica representa uma maior interação dos conhecimentos e a possibilidade de integrá-los na prática cotidiana.

Com o objetivo de potencializar a aprendizagem significativa na EPT, a contextualização oportuniza aos educandos a elaboração, problematização e reflexão sobre possíveis soluções, contribuindo para o desenvolvimento de práticas que promovam a participação e o engajamento em ações que integrem os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. No desenvolvimento das práticas pedagógicas contextualizadas no contexto escolar, a ideia é ampliar e enriquecer o conhecimento dos alunos, despertando a curiosidade por meio de práticas vinculadas a um determinado contexto.

As práticas pedagógicas contextualizadas na educação profissional e tecnológica têm como eixo norteador a pesquisa como princípio pedagógico. Na concepção de Freire (1996, p. 16), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. As ideias do autor reforçam a correlação entre ensino e pesquisa, que deve permear toda a prática docente. A relação entre pesquisa e processos pedagógicos mobiliza a promoção da aprendizagem significativa nos processos de escolarização, desenvolvendo no sujeito uma educação emancipatória com o intuito de formar um cidadão ético na busca de uma sociedade transformadora, justa, humana e produtora de conhecimentos.

Dialogando com os aspectos fundantes da educação profissional e tecnológica, discutiremos a **interdisciplinaridade**. A perspectiva interdisciplinar tem como objetivo desenvolver um currículo que dialoga com as práticas pedagógicas vinculadas ao contexto educacional, permitindo diferentes visões e a integração entre diversos campos de saberes. Nesse processo de articulação entre saberes, o movimento interdisciplinar ultrapassa a visão

fragmentada das disciplinas curriculares, contribuindo para a construção do conhecimento de forma global e para a aprendizagem significativa.

Historicamente, a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960 (FAZENDA, 1994). No Brasil, as primeiras discussões sobre interdisciplinaridade apareceram na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e foram amplamente debatidas na Lei 9.394/96. A questão foi aprofundada em 1998 com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com uma discussão pertinente nos textos legais que organizam o ensino e as questões curriculares de todos os níveis e modalidades, a interdisciplinaridade ganhou força nas escolas como uma nova proposta de ensino.

De acordo com Fazenda (2014, p. 13), “[...] na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. Trata-se de processos que mobilizam a parceria entre professores, alunos e toda a equipe escolar, promovendo a articulação entre os conteúdos escolares, em observância ao contexto dos alunos. Cabe ao professor promover um diálogo crítico e reflexivo, com comprometimento pedagógico no que diz respeito ao planejamento, à elaboração dos objetivos de ensino, à escolha dos procedimentos metodológicos, ao uso adequado dos recursos disponíveis e à avaliação, vista, neste contexto, como um processo e não um fim. Com esse olhar didático, a prática interdisciplinar visa romper barreiras tradicionais que priorizam a construção do conhecimento de maneira fragmentada.

Na sala de aula, trabalhar com a interdisciplinaridade é desenvolver uma abordagem do conhecimento com diferentes perspectivas, integrando um conhecimento a outro ou um conhecimento dentro de si mesmo. No aspecto pedagógico, a interdisciplinaridade funciona como articuladora e integradora da aprendizagem, distanciando-se do caráter meramente disciplinar e promovendo novas formas de integração do conhecimento de maneira contextualizada. De acordo com Japiassu (1994, p. 02), “[...] o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou interfecundação, indo desde a simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos [...]”.

No que se refere à aprendizagem significativa, as práticas pedagógicas interdisciplinares se caracterizam pela necessidade de conexão entre os conhecimentos,

relação e contextualização. O pensamento interdisciplinar está vinculado à ideia de uma rede de conhecimentos que se integram em um processo de transformação rumo à unidade. Além de contribuir de forma significativa para os aspectos pedagógicos, a interdisciplinaridade é um fenômeno investigativo que busca a unificação dos conhecimentos. Nesse processo investigativo, a postura interdisciplinar, como aponta Severino (2011, p. 05), "[...] se dá por meio de um diálogo que articula os olhares de diversas disciplinas". Isso reforça a ideia de que a integração dos conhecimentos na EPT contribui de forma significativa para a formação do educando, preparando-o para o mundo do trabalho, o exercício da cidadania e a vida produtiva.

No processo de ensino-aprendizagem, a abordagem interdisciplinar, especialmente no contexto da educação básica e da EPT, envolve o trabalho integrador entre diferentes disciplinas. É fundamental compreender os diferentes saberes que compõem o currículo escolar e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Severino (2011, p. 85) afirma que "[...] as abordagens de cunho interdisciplinar vão referir-se, predominantemente, às situações do campo existencial concreto das pessoas e das sociedades, pois é nele que objetos, eventos e situações se apresentam marcados por uma complexidade mais qualitativa".

Partindo do princípio de que as disciplinas interagem em torno de um objetivo comum, contextualizando saberes, práticas sociais dos estudantes e coordenando ações em relação ao conhecimento produzido e às formas como são aplicados, a abordagem interdisciplinar promove a aproximação entre os diversos campos científicos. Essa integração é realizada através de um diálogo comum. Por exemplo, como as disciplinas técnicas do curso técnico em edificações podem dialogar com as disciplinas da área comum? Que convergências existem entre a disciplina de geografia e o desenho arquitetônico? A prática interdisciplinar pode ser a chave para responder a essas indagações.

A característica central da interdisciplinaridade reside no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas para alcançar um determinado objetivo. Esses resultados se articulam de forma integrada até atingir a totalidade, possibilitando o desenvolvimento de práticas conjuntas e estimulando a promoção de um ensino que amplia a compreensão do mundo pelo sujeito. A interdisciplinaridade é utilizada como um modo de organizar os conhecimentos, conteúdos e disciplinas de forma dialógica, aumentando as chances de aprendizado dos educandos. Para ser colocada em prática, o trabalho interdisciplinar,

segundo Severino (2011, p. 86), deve ser "[...] utilizando materiais comuns, desenvolvendo atividades conjuntas, debatendo temas de interesse recíproco, explorando interfaces. O trabalho didático pode ser feito de forma integrada, a partir de programações elaboradas e executadas de comum acordo, ponto a ponto".

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica, o próximo aspecto a ser discutido são os projetos integradores. No IFMA, a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PRENAE) publicou a Instrução Normativa nº 1/2021, que operacionaliza a Política de Programas e Projetos de Ensino (Resolução nº 18, de 7 de junho de 2021) da instituição. O documento apresenta os procedimentos para a implantação, execução e acompanhamento dos projetos de ensino do IFMA. Serão disponibilizados modelos de referência, e os campi lançarão seus editais.

Na busca pelo entendimento sobre o uso de projetos na EPT, iniciaremos as reflexões sobre a utilização de projetos nos processos educativos. Historicamente, o uso de projetos no Brasil surgiu com a tendência da Escola Nova, implementada por Anísio Teixeira, movimento baseado nas ideias de John Dewey. A ideia de impulsionar uma nova tendência pedagógica com o uso de projetos nas escolas surgiu como uma oposição à escola tradicional.

Na educação profissional e tecnológica, o uso de projetos baseia-se em duas vertentes: a primeira é a perspectiva do currículo integrado, ou seja, a integração entre as disciplinas da área comum e as da base técnica; a segunda é a abordagem interdisciplinar como proposta de diálogo com os diversos campos do saber. Para atender a essa modalidade de ensino, especificamente, serão utilizados os projetos integradores, que articulam o currículo integrado e a proposta interdisciplinar. Essa abordagem se traduz na ideia de que não se trata de adquirir uma maior consciência da realidade, mas sim de desenvolver uma consciência dos conhecimentos que serão observados e construídos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, integrador, dialógico e transformador.

No processo de ensino-aprendizagem, a aproximação entre teoria e prática exige dos professores práticas pedagógicas que articulem esses conhecimentos teóricos e práticos com a realidade dos alunos. Nessa articulação, é inevitável a busca de procedimentos metodológicos que alcancem a unidade entre teoria e prática. Uma das possibilidades que pode promover essa aproximação é o trabalho com projetos integradores, com o intuito de despertar o interesse dos alunos e aumentar o envolvimento nas atividades propostas.

Conceitualmente, o projeto integrador deve envolver mais de uma disciplina, articulando teoria e prática. De acordo com Santos e Souza (2017, p. 02), "[...] os projetos de trabalho apresentam-se como uma iniciativa concreta na tentativa de superação das lógicas de fragmentação e como uma expressão viva do currículo integrado, que tem como um de seus objetivos ressignificar os espaços de aprendizagem".

Para desenvolver um projeto integrador em uma instituição de educação profissional e tecnológica, o professor deve ter como objetivo principal a articulação e a integração das disciplinas do eixo tecnológico numa perspectiva interdisciplinar e investigativa. O trabalho com projetos integradores promove, de forma geral, a formação humana integral, além de desenvolver aspectos curriculares e pedagógicos numa perspectiva politécnica, com o trabalho como princípio educativo. Isso contribui para a formação de um sujeito crítico, participativo, político, criativo e atuante na sociedade.

Os projetos integradores na EPT constituem uma ação pedagógica que promove a aproximação entre teoria e prática nos processos formativos. A noção de projetos integradores envolve propostas de atividades que contemplam dois ou mais componentes curriculares, valorizando a formação integral por meio de um ensino não fragmentado. Esses projetos possuem características como a relação entre ensino, pesquisa e extensão de forma articulada, uma abordagem interdisciplinar, e a integração de profissionais na elaboração e execução do projeto, que reúne pessoas, processos e áreas ou componentes curriculares para desenvolver uma determinada proposta, englobando o ensino, a pesquisa e/ou a extensão.

Para organizar e operacionalizar um projeto integrador, é necessário seguir um caminho que vai do planejamento à execução, culminando na avaliação. Santos e Sousa (2017, p. 06) afirmam que os projetos integradores assumem "[...] uma consolidação da prática como ação mobilizadora de aprendizagens em todos os processos formativos, centrada na realidade e comprometida com a transformação social e a formação crítica dos sujeitos".

Na educação profissional e tecnológica, a prática integradora é indispensável para efetivar um currículo integrado. É importante destacar que os projetos integradores materializam as práticas interdisciplinares nas instituições de ensino, promovendo a articulação dos saberes e dos componentes curriculares na prática, avançando além da simples proximidade entre as áreas. Para isso, os componentes curriculares precisam dialogar com outros componentes de diferentes grandes áreas do conhecimento. Sob uma

visão pedagógica, esses projetos potencializam o aprendizado do aluno, promovendo a flexibilização do currículo escolar, ao estarem alinhados com a construção do conhecimento.

O trabalho com projetos integradores oferece alternativas metodológicas que permitem aos alunos problematizar e resolver situações da realidade, estimulando o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da iniciação científica por meio da pesquisa. O primeiro passo para incentivar os alunos a trabalharem com projetos integradores é a pesquisa. O campo investigativo alinhado ao propósito dos projetos integradores situa a aprendizagem em uma abordagem contextualizada e interdisciplinar. Na perspectiva do currículo integrado, essa abordagem facilita o trabalho integrador entre a base comum e a base técnica, materializando as relações entre teoria e prática. Segundo Santos e Souza (2017, p. 08), os projetos integradores viabilizam "[...] a construção de um processo mais condizente com as demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, não são os conteúdos que geram os projetos integradores, mas sim os projetos que dão significado e importância à seleção dos conteúdos curriculares".

Nessa contextualização, entendemos que, a partir dos projetos integradores na EPT, buscamos um diálogo com o mundo da pesquisa; por isso, discutiremos a seguir a pesquisa como princípio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa, como princípio pedagógico na EPT, equivale à construção de conhecimentos científicos relacionados à prática profissional, com o apoio das práticas de ensino e extensão. A pesquisa, como componente pedagógico, auxilia os estudantes nos procedimentos de análise e síntese, com uma abordagem mais analítica. Para Martins (2009, p. 39), "[...] o trabalho com pesquisa possibilita que o aluno deixe de ser repetidor de conteúdos e passe a agir, refletindo uma consciência crítica diante dos fatos estudados". Nesse processo, a aprendizagem ganha um caráter significativo para o aluno.

A pesquisa, sob uma abordagem pedagógica, não se resume a descobrir ou comprovar, mas a aprender. Aprender de forma a despertar a curiosidade, desenvolver o pensamento crítico e construir conhecimento. Aprender por meio da pesquisa é, portanto, compreender as relações existentes entre a reprodução do conhecimento e sua construção, através de uma proposta pedagógica dialógica entre os sujeitos.

Nesse processo pedagógico que envolve a pesquisa, é importante destacar o papel do professor. Didaticamente, a intenção educativa deve estar bem definida, com uma proposta que tenha como objetivo educar pela pesquisa, buscando a unidade entre teoria e prática.

Isso representa, tanto para professores quanto para alunos, uma forma de aprendizagem com significado. De acordo com Severino (2009, p. 121), "[...] O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender de forma eficaz e significativa; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento [...]".

Ensinar para a pesquisa envolve um processo de tomada de decisão por parte do professor, pois é uma forma de construir coletivamente o conhecimento com os alunos, em um processo dialógico, interventivo e investigativo. Ainda segundo Severino (2009, p. 126), "Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir de suas fontes primárias". Por meio da atividade de pesquisar, professores e alunos experimentam novas formas de apropriação do conhecimento, adotam uma postura investigativa e desenvolvem um maior interesse por atividades que promovem práticas de pesquisa, especialmente o domínio do conhecimento científico na efetivação da aprendizagem significativa e na descoberta de novos saberes.

O processo de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica mobiliza os diversos campos do saber e articula práticas que contribuem para a aprendizagem significativa, tais como a contextualização, a interdisciplinaridade, os projetos integradores e a pesquisa como princípio pedagógico. A seção a seguir apresenta um aprofundamento teórico sobre a avaliação da aprendizagem na EPT.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA OU PARA AS APRENDIZAGENS: O que muda quando muda o foco?

O educador, porém, que trabalha com avaliação da aprendizagem, efetivamente, cuida dos seus educandos para que aprendam e, por isso, se desenvolvem e produzem frutos. Ele investe efetivamente, em seus educandos, porque está comprometido com sua aprendizagem e seu desenvolvimento. (LUCKESI, 2005, p,58).

O comprometimento com as aprendizagens dos alunos exige do professor um olhar sensível e cuidadoso em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula, especialmente no que se refere às práticas avaliativas, que demandam um acompanhamento mais individualizado do desenvolvimento dos estudantes. Esse olhar atento é fundamental para efetivar o compromisso com a educação, com a instituição e com todos os envolvidos no processo; no caso da avaliação, esses envolvidos são principalmente professores e alunos.

Diante das teorias sobre avaliação da aprendizagem no contexto escolar, o objetivo desta seção é refletir sobre a avaliação da aprendizagem ou para as aprendizagens, com ênfase nas concepções, funções e modalidades, nas práticas avaliativas (Quais instrumentos? Quais técnicas?), na avaliação da aprendizagem (implicações no processo de ensino-aprendizagem) e na avaliação da aprendizagem na EPT (aspectos conceituais e legais). Com rigor, a avaliação tem sido tradicionalmente considerada um ato de julgamento e comparação. No contexto escolar, avaliar significa sistematizar e organizar as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem, buscando operacionalizar os procedimentos didáticos, desde a definição dos objetivos de ensino, escolha dos conteúdos e procedimentos até a utilização dos recursos didáticos.

Ao falar sobre avaliação da aprendizagem, é importante destacar que uma de suas principais funções é possibilitar a construção do conhecimento. Quando essa função é trabalhada de forma eficaz na instituição de ensino, essa construção torna-se ainda mais significativa. A avaliação da aprendizagem, como prática organizada e sistematizada no contexto escolar, com vistas à transformação social, deve ser compreendida como um processo contínuo e integrado ao trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, o objetivo da avaliação da aprendizagem deve ajustar-se à natureza do conhecimento, numa perspectiva

epistemológica vinculada à prática pedagógica. Em segundo lugar, a prática avaliativa deve enfatizar os processos de ensino e de aprendizagem (CHUEIRI, 2008).

Considerando essas observações, para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, que é uma atividade complexa, é essencial compreender a relação que a avaliação da aprendizagem mantém com a prática pedagógica. Nesse processo relacional, o procedimento avaliativo deve ser intencional, sistemático e deve ocorrer de forma dinâmica no contexto da sala de aula.

3.1 Avaliação da aprendizagem: concepções, funções e modalidades

As teorias ou paradigmas da avaliação da aprendizagem fundamentam conceitos sócio-históricos que precisam ser compreendidos em uma dimensão teórica. Dessa forma, os paradigmas que sustentam as práticas avaliativas dividem-se em duas linhas teóricas principais: uma voltada para uma pedagogia mais tradicional, caracterizada pelo exame, medida, controle e ênfase quantitativa, e outra voltada para uma abordagem mais formativa, processual e democrática (SUASSUNA, 2007).

É fundamental que, nas discussões sobre as teorias que validam a avaliação da aprendizagem, busquemos entender o conceito de paradigma. Segundo o dicionário Só Filosofia, "paradigma" é definido como "um esquema ou modelo mental que se torna referência e sobre o qual se constrói o processo intelectual." De acordo com Khun (1994, p. 25), o conceito de paradigma refere-se a "uma constelação de valores, crenças e técnicas compartilhadas por membros de uma comunidade científica". Isso nos ajuda a compreender que paradigmas são concepções que compartilham, dentro de uma visão mais elaborada, um mesmo pensamento ou corrente de um determinado campo científico.

No contexto da prática pedagógica, é inevitável discutir o papel do professor no processo avaliativo, pois, ao ser considerado como avaliador, o docente realiza uma interpretação direta da aprendizagem do aluno, evidenciando o significado do termo avaliar em uma perspectiva formal. Esse papel levanta questionamentos sobre o conhecimento que os professores têm e suas concepções acerca da avaliação da aprendizagem.

Para compreender as discussões sobre as concepções pedagógicas dominantes no contexto escolar, podemos recorrer às ideias desenvolvidas nos séculos XVI e XVII. Nos estudos de Chueiri (2008), a avaliação da aprendizagem é concebida em quatro vertentes: a primeira, situada na pedagogia tradicional; a segunda, na pedagogia tecnicista; a terceira,

marcada pela classificação e regulação do desempenho do aluno; e a quarta, voltada para uma perspectiva qualitativa da avaliação.

Na pedagogia tradicional, a avaliação é entendida como um processo de exame para avaliar. Nesse contexto, Luckesi (2008, p. 11) diferencia examinar de avaliar, afirmando que “[...] o ato de examinar se caracteriza especialmente pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão”. Assim, examinar e avaliar apresentam diferenças em suas finalidades e objetivos no processo de ensinar e aprender. Historicamente, a pedagogia do exame, associada à pedagogia tradicional, tem suas raízes nos métodos pedagógicos adotados pelos jesuítas e outros modelos religiosos. Conforme relata Luckesi (2005, p. 3), “[...] as pedagogias jesuíticas e comeniana expressam, respectivamente, as versões católica e protestante desse modelo de pedagogia”. Esses modelos de ensino e, conseqüentemente, de avaliação, perpetuam-se até hoje, mesmo diante de uma visão mais crítica dos modelos avaliativos.

No contexto tradicional do processo avaliativo, é importante entender que a avaliação privilegia práticas voltadas para o exame, utilizando instrumentos avaliativos tradicionais que valorizam a memorização de conteúdo. Como afirma Luckesi (2005, p. 3), “[...] tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nas quais os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhes foi ensinado”.

Segundo Fernandes (2008), a pedagogia tradicional considera avaliar e medir como sinônimos, tratando o processo avaliativo como um procedimento técnico cuja função é medir, com eficácia, as aprendizagens dos alunos. Essa concepção deriva da aplicação de testes que mediam aptidões e inteligências, originalmente desenvolvidos na França com base nos estudos de Alfred Binet, e amplamente utilizados como modelos para testes e medições de aprendizagem no século XX.

Assim, a avaliação da aprendizagem, centrada em uma pedagogia mais tradicional, tem como pressuposto principal a mensuração, com funções meramente classificatórias e técnicas, visando medir o rendimento do aluno. Nesse modelo, o professor assume um papel central no processo de ensino, sendo visto como fundamental. No contexto dessa abordagem, a avaliação de aprendizagem é considerada “[...] de forma pontual, a partir do desempenho final, de modo classificatório, seletivo e autoritário, em vez de não-pontual, a partir do

desempenho provisório, diagnóstica, inclusiva e democrática, o que quer dizer que mais examinamos do que avaliamos” (LUCKESI, 2005, p. 2).

Na segunda visão apresentada por Chueiri (2008), a avaliação é concebida dentro de uma perspectiva tecnicista, ainda considerada tradicional. Nesse contexto, os processos avaliativos são caracterizados pela função da medida, cuja origem remonta aos Estados Unidos. Com a introdução da Psicologia no campo da avaliação escolar, a aplicação de testes psicológicos para crianças e adultos tornou-se um foco central. Influenciada pelas ideias do Positivismo, a avaliação da aprendizagem adquiriu o caráter de medida, voltada para quantificar os resultados do aprendizado.

Compreender a avaliação da aprendizagem como medida implica reconhecer que, conforme Hadji (2001, p. 27) afirma, “[...] medir significa uma operação de descrição da realidade”. Nesse processo de entender a realidade do contexto escolar e como a avaliação da aprendizagem é percebida, descrever a realidade da sala de aula torna-se uma tarefa complexa, exigindo do avaliador—neste caso, o professor—um olhar mais investigativo e interventivo.

Fernandes (2008) apresenta seis concepções que reforçam a avaliação como um ato que mede a aprendizagem dos alunos quando:

Classificar, selecionar, e certificar são funções da avaliação por excelência; os conhecimentos são o único objeto da avaliação; os alunos não participam do processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; se privilegia a quantificação de resultados em busca da objetividade [...]; a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (FERNANDES, 2008, p. 57).

Nas ideias de Fernandes (2008), a avaliação como medida assume um caráter de excelência, no qual os dados são mensurados por uma escala de média aritmética. Nesse modelo, a avaliação não leva em conta o contexto do aluno, sendo comparada exclusivamente com os resultados medidos de todos os estudantes.

Quando falamos da avaliação voltada para a classificação, o aluno é avaliado e classificado de acordo com seu desempenho. Dentro da abordagem tradicional, a classificação, segundo Perrenoud (1999), divide-se em duas lógicas: uma formativa e outra somativa. Na lógica formativa, a avaliação classifica o aluno ao longo de sua formação, com o professor intervindo continuamente e refletindo a aprendizagem nas notas. Já na lógica

somativa, a classificação ocorre ao final do processo de formação, verificando, por meio de instrumentos avaliativos, se o aluno realmente aprendeu (PERRENOUD, 1999).

No aspecto formativo, a avaliação da aprendizagem pode ser realizada utilizando uma diversidade de métodos e técnicas, de maneira mais abrangente e com critérios pedagógicos que auxiliem o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem destaca as contribuições e os desafios que a avaliação pode apresentar enquanto elemento didático na relação entre ensinar e aprender.

Outro aspecto da avaliação por classificação é a lógica de aprovação e reprovação. Fernandes (2014, p. 119) argumenta que “[...] a avaliação se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu, e não o que já foi aprendido ou está na iminência de acontecer”. Nesse processo classificatório, a avaliação funciona como um dispositivo de seleção das aprendizagens, traduzindo as práticas avaliativas no contexto escolar brasileiro, com ênfase no desempenho dos alunos.

A concepção qualitativa da avaliação, conforme as ideias de Chueiri (2008), surge como uma crítica ao modelo tecnicista, buscando um enfoque epistemológico e alternativo para a avaliação da aprendizagem. Buscando compreender o conceito de avaliação qualitativa, Demo (2004, p. 156) afirma que “[...] a avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta”. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem, de caráter qualitativo, concebe a realidade do aluno de forma subjetiva, focando na compreensão dos processos pedagógicos e contrariando a concepção quantitativa.

Para Luckesi (2018), a avaliação qualitativa descreve a realidade de maneira mais satisfatória, buscando um padrão e comparando “[...] a realidade descrita, obtida pela planejada coleta de dados, com o padrão de qualidade” (LUCKESI, 2018, p. 54). Isso sugere que avaliar é um processo contínuo de investigação, emergindo de dados qualificados e produzidos por meio de instrumentos adequados. Esse paradigma, centrado nos processos avaliativos, valida uma concepção histórica dos diferentes modelos de avaliação.

Nesse sentido, os professores podem entender a avaliação como um processo que valida a aprendizagem, mas que, dentro de uma função meramente classificatória, baseada no desempenho dos alunos, pode gerar distorções nos dados coletados ao longo da formação do estudante. Esse enfoque, considerado tradicional, enxerga a avaliação dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo do processo de ensino.

A avaliação da aprendizagem funciona como uma peça fundamental no processo didático, exercendo um controle sobre o trabalho dos alunos. Perrenoud (1999) reflete sobre o ato de avaliar, apontando que "[...] os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo" (PERRENOUD, 1999, p. 25). Nesse contexto, a escola, ao definir os programas de ensino, também estabelece o processo de avaliação de maneira impositiva, seguindo modelos e padrões que, muitas vezes, não conseguem atender às necessidades de todos os alunos. Ao adotar essa perspectiva de avaliação, a escola distancia-se da ideia de diálogo e construção coletiva, tratando a prática avaliativa como um fim em si mesma.

Historicamente, a avaliação na educação tradicional tem sido confundida com a simples "aplicação" de instrumentos, como a realização de provas, exames, atribuição de notas, e a conseqüente decisão de promover ou reprovar alunos. Essa abordagem reflete uma visão pedagógica tradicional, focada no ensino como transmissão de conhecimento. No entanto, na abordagem da avaliação para as aprendizagens, que é a perspectiva adotada neste estudo, temos uma proposta democrática ou emancipatória. Nessa visão, a avaliação assume um caráter formativo e processual, promovendo uma análise crítica e investigativa que visa desenvolver o pensamento criativo, democrático e solidário dos alunos. Assim, a avaliação para as aprendizagens é vista como um processo construtivo, em que o ato de avaliar se torna um meio para a construção do conhecimento, e não um fim.

A avaliação para as aprendizagens é uma abordagem emancipatória e mediadora, que compreende o desempenho do aluno como parte de um processo contínuo, e não como um resultado final. Mesmo dentro de uma perspectiva crítica, a avaliação da aprendizagem, em sua forma tradicional, ainda é vista como um fim. No entanto, ao adotar uma visão processual, avaliar para as aprendizagens significa considerar o percurso entre o que o aluno ainda não sabe e o avanço que pode ser promovido por meio de uma avaliação significativa e mediadora, permitindo que as aprendizagens ocorram de forma mais efetiva. Esse novo paradigma, em construção, dá destaque à avaliação formativa, que é amplamente reconhecida pelos estudiosos da área. Hadji (2001, p. 21) afirma que a avaliação "[...] coloca-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se um elemento, um momento determinante da ação educativa".

Esse tipo de avaliação, segundo o autor, contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos, efetivando as práticas de construção do conhecimento. Suassuna (2007, p. 38) complementa que "[...] a avaliação não teria como finalidade levar o aprendiz a adquirir conhecimentos e adotar comportamentos, mas a incorporá-los, interiorizá-los, apropriar-se deles de modo peculiar, num processo contínuo de caráter cultural e simbólico". Esse fenômeno gera uma relação dialógica entre professor e aluno, conduzindo a novas vivências e experiências de aprendizagem, pautadas em formas inovadoras de avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

No processo de construção desse novo paradigma de avaliação, é importante entender que, segundo Vilas Boas (2017, p. 121), "[...] a avaliação é tecida coletivamente, isto é, compartilhada com muitos sujeitos, entre eles os estudantes". Isso implica reconhecer que o processo avaliativo não ocorre de forma isolada, mas incorpora a trajetória escolar dos alunos, dando sentido às práticas construídas em constante diálogo entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos. A avaliação para as aprendizagens assume, assim, um caráter investigativo que, de acordo com Luckesi (2018), é uma investigação da realidade, focada na construção do conhecimento. Esse processo envolve, por parte do avaliador, uma tomada de decisão que exige interpretação, discussão e crítica, visando à promoção e ao aperfeiçoamento dos processos e das condições favoráveis à construção do conhecimento.

Na formação integral do indivíduo, com o objetivo de prepará-lo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, é ideal substituir as práticas avaliativas tradicionais por práticas formativas. A avaliação formativa possui características próprias, distintas da avaliação tradicional. De acordo com Caseiro e Gebran (2003, p. 3), "[...] a avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens". Nesse contexto, a avaliação formativa regula o processo de ensino e aprendizagem durante a formação, oferecendo suporte imediato ao aluno e facilitando o acompanhamento e desenvolvimento das suas aprendizagens.

Hadji (2001) identifica dois aspectos importantes da avaliação formativa: o aspecto informativo e o aspecto de continuidade. No aspecto informativo, tanto alunos quanto professores tomam consciência do progresso da aprendizagem e buscam alternativas para superar dificuldades. Assim, a avaliação é vista como um momento de desenvolvimento e acompanhamento dos avanços dos alunos. O aspecto da continuidade, por sua vez,

caracteriza-se como um ato educativo e formativo, proporcionando aos alunos um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, baseado em uma análise de dados eficaz que regula o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto crucial da avaliação formativa é seu papel como reguladora do processo de ensino e aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 14-15) entende a regulação como um princípio pedagógico que "[...] desloca essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la". O autor propõe um acompanhamento sistemático e individual para garantir a efetividade do processo avaliativo formativo. Nesse sentido, a avaliação formativa permite que o professor acompanhe o processo de ensino e aprendizagem como um todo, desde a escolha dos conteúdos e elaboração dos objetivos operacionais, até a adoção de procedimentos de ensino e recursos didáticos, incluindo a seleção das práticas avaliativas, que vão desde o diagnóstico até a escolha dos instrumentos adequados para contextualizar e organizar o ensino na prática.

Outra abordagem relevante é a avaliação processual, que, com caráter formativo, é considerada efetivamente reguladora do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, ela se caracteriza por “[...] fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos, e modificar estratégias do processo” (LORDÉLO; ROSA; SANTANA, 2010, p. 06). Os autores destacam que esse tipo de avaliação se realiza ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas ao final de um período específico. O objetivo é regular o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender, permitindo um acompanhamento mais eficaz por parte do professor, que pode identificar limites, avanços e desafios dos alunos.

Na perspectiva democrática da avaliação, que assume um caráter dialógico, a abordagem teórica e metodológica adota o paradigma da avaliação emancipatória. Freire (1989, p. 47) afirma que “[...] o trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva”. Com base nas ideias de Freire, a avaliação é vista como um acompanhamento direto da prática, promovendo uma melhoria contínua na prática educativa através da relação entre professor e aluno.

A avaliação para as aprendizagens busca qualidade na educação e, nesse processo, investiga e intervém para apoiar a tomada de decisões na proposta educativa. O papel dos professores e gestores é, portanto, tomar consciência da realidade dos alunos e perceber que

a avaliação é um processo orientador na busca de melhores resultados. Luckesi (2011) ressalta que o professor que avalia as aprendizagens deve considerar alguns aspectos, tais como “[...] conscientizar-se que sua atividade tem por objetivo iluminar a realidade da aprendizagem do educando; [...] estar comprometido com uma visão pedagógica (uma teoria) que considere que o ser humano sempre pode aprender e desenvolver” (LUCKESI, 2011, p. 176-177).

De acordo com as concepções de avaliação, avaliar é uma prática que permite identificar os limites e possibilidades dos alunos, oferecendo novas oportunidades de conhecimento. Assim, a avaliação, ao mesmo tempo em que orienta sobre um processo educativo, também serve como um mecanismo de balizamento do trabalho docente, da disciplina, do grau de consecução dos objetivos da aula, da relação professor-aluno e dos procedimentos pedagógicos mobilizados.

Despertar um olhar atento sobre as funcionalidades da avaliação para as aprendizagens de alunos e professores é uma condição essencial. Ela desempenha um papel eminentemente importante, pois está diretamente ligada às verdades e aos interesses de todos os envolvidos no processo educativo. Quanto maior o resultado da ação docente, maior deve ser a reflexão sobre esse resultado, possibilitando uma reconfiguração na prática docente.

A realidade da maioria das escolas deve ser avaliada pelos profissionais que nela desenvolvem suas funções, o que permite um trabalho fundamentado nos contextos social, cultural, afetivo e psicológico dos envolvidos. Portanto, o ato de avaliar exige comprometimento, uma vez que a avaliação tem um impacto significativo nas atitudes de quem está sendo avaliado. É na aprendizagem da sala de aula, e nas demais atividades desenvolvidas na rotina escolar, que os profissionais, especialmente os professores, observam os hábitos humanos. Além dessas observações, é crucial desenvolver um trabalho que se baseie na realidade dos sujeitos.

Ao considerar a avaliação como um processo investigativo, podemos refletir sobre as ideias de Luckesi (2010), que discute que o que frequentemente chamamos de avaliação são, na verdade, instrumentos de coleta de dados. O autor afirma que a aplicação de provas, testes e tarefas não se configura como uma prática de avaliação propriamente dita, mas como uma coleta de informações que podem subsidiar a avaliação realizada pelos professores. O ato de avaliar envolve coleta, análise e síntese de dados, atribuindo-lhes valor ou qualidade.

Nesse contexto, o ato de examinar segue uma tradição histórica que se considerava um procedimento avaliativo. A regra orientava que provas e exames conduziam o processo de ensino e orientavam o desenvolvimento intelectual dos alunos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem era considerada independente, envolvendo dois elementos: o professor e o sistema de ensino.

No viés da pedagogia do exame, termo dado por Luckesi (2006), compreender a distinção entre avaliar e examinar revela duas consequências. Segundo o autor, pedagogicamente, isso pode centralizar a atenção apenas no exame; psicologicamente, pode desenvolver personalidades submissas; e sociologicamente, pode levar a um processo de seletividade. Nessa perspectiva, examinar, segundo o autor, frequentemente serve como um recurso de controle disciplinar sobre os alunos. A exigência para a avaliação é que o sistema de ensino e o professor adotem uma postura democrática. Ou seja, para melhorar o ensino-aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno, mas toda a atuação do sistema.

Ao referir-se à concepção de avaliação, é importante reconhecer que vários sujeitos estão envolvidos na ação educativa revelada nas ações cotidianas escolares. Portanto, professores, alunos e demais profissionais envolvidos no processo educativo devem promover uma ação-reflexão para que cada educando possa criar possibilidades e avançar na construção do conhecimento.

Compreender as concepções de avaliação exige uma conscientização e reflexão profundas. Avaliar é tornar o processo de ensino investigativo e indagativo. Assim, cabe ao professor reconhecer que, nos momentos de planejamento, a ação de avaliar e a concepção de avaliação podem apresentar elementos contraditórios. A partir dessa ação, o ato pedagógico pode seguir novos rumos dentro de um processo interativo que envolve professor e aluno. Isso reforça a ideia de que avaliar não é um momento final do processo de ensino, mas sim uma oportunidade de transformar as dificuldades dos alunos em novas oportunidades de conhecimento, visando um aprofundamento orientado pela perspectiva mediadora, que inclui questionamento, interpretação e reflexão.

Ao considerar a avaliação com ênfase no processo de democratização, Luckesi (2014) a relaciona à vertente classificatória, afirmando que, em alguns casos, pode ser excludente. Tradicionalmente, a escola entendia a avaliação como uma pedagogia do exame, que focava mais na avaliação do aluno do que na avaliação da aprendizagem. Naquela

perspectiva tradicional, a avaliação era confundida com um instrumento puramente avaliativo, evidenciado pelos resultados dos exames, sem uma análise aprofundada. A falta desse olhar detalhado pode comprometer a aprendizagem do aluno. Pedagogicamente, a avaliação deve auxiliar a aprendizagem de forma participativa e perceber tanto os limites quanto as possibilidades dos alunos para promover uma verdadeira transformação social.

O objetivo da avaliação é diagnosticar a aprendizagem e tomar decisões que possam subsidiar resultados satisfatórios. A avaliação deve ser dinâmica, promovendo a melhoria da aprendizagem dos alunos de forma dialógica e investigativa, exigindo do professor um acompanhamento contínuo para garantir o alcance dos objetivos estabelecidos no início do processo e considerar o pleno desenvolvimento do educando.

A avaliação, enquanto concepção no campo da educação, não possui uma única linha teórica e prática que a sustente, nem um paradigma universalmente aceito. O que existe é uma variedade de concepções, nas quais a avaliação figura como uma consequência da metodologia de ensino utilizada pelo professor. Nesse sentido, os procedimentos e técnicas de ensino também são considerados instrumentos de avaliação, uma vez que cada instrumento empregado para alcançar a avaliação não está necessariamente isolado do conjunto mais amplo de procedimentos avaliativos. A concepção de avaliação que abordamos em nosso estudo está centrada nas aprendizagens, pois todo processo avaliativo estabelece parâmetros que envolvem julgamento com o objetivo de gerar aprendizagens emancipatórias.

O conceito de avaliação é formulado a partir do comprometimento com a superação, de forma interventiva, para mediar a aprendizagem dos alunos. A avaliação se estrutura a partir de objetivos claros e precisos, tomando decisões sobre os conteúdos a serem avaliados, escolhendo diversas estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, e atentando à análise dos resultados, atribuição de valores e modo de avaliação.

Contextualizando essas considerações, Sacristán (2009) destaca que a avaliação tem inúmeros sentidos e significados, empregados em múltiplos contextos sociais, filosóficos, culturais e políticos da educação ao longo do tempo. Enfatizamos o caráter multifacetado da avaliação, que ainda persiste como uma prática bastante difundida no ambiente escolar. Por um lado, a avaliação está baseada na mobilização prática do professor sobre o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; por outro, é um elemento norteador do trabalho docente.

Para compreender os aspectos da avaliação para as aprendizagens, é essencial integrá-los no planejamento da escola e nas ações realizadas na instituição. A prática educativa deve possibilitar que os alunos aprendam e se desenvolvam, garantindo uma aprendizagem significativa orientada por uma proposta pedagógica que priorize as concepções de homem, sociedade e o papel da escola na formação do indivíduo.

Na prática educativa, a avaliação deixa de focar exclusivamente no desempenho individual e passa a centrar-se na construção coletiva da aprendizagem, levando em conta o processo de ensino e aprendizagem conforme expresso no plano de ensino e desenvolvido durante a prática pedagógica. Assim, a avaliação reflete e se reflete na proposta política e pedagógica da escola. Nesse sentido, a avaliação deve ser realizada com uma metodologia de ensino que permita ao professor perceber como e quando os alunos estão aprendendo. Dependendo da resposta, a metodologia pode precisar ajustar os procedimentos didáticos, visando à efetiva aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem escolar é uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, sendo um componente didático indispensável no planejamento de ensino. Ela deve estar articulada aos objetivos, conteúdos e metodologia do ensino. Desse modo, pedagogicamente, a avaliação de aprendizagem é o último componente do planejamento de ensino. Ao longo do ano letivo, a avaliação ocorre de forma contínua e apresenta as seguintes funções: diagnóstica, somativa e formativa.

Para Libâneo (2013), a avaliação deve sempre ter caráter diagnóstico e processual, pois precisa ajudar os professores a identificarem os aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. Assim, na função diagnóstica, pode-se adequar, verificar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades e auxiliar o professor a elaborar seu plano de aula, tendo por base aprimorar o conhecimento do aluno diante das atividades propostas; a função formativa informa tanto o aluno quanto o professor sobre o grau de aprendizagem do aluno. E a função somativa classifica os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, permitindo que o professor, de acordo com os níveis de aprendizagem estabelecidos, assumira suas decisões.

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação acompanha a dinâmica e o ritmo da prática docente e redimensiona o trabalho pedagógico com os ajustes necessários. Na concepção de Libâneo (2013), a avaliação da aprendizagem é considerada uma tarefa complexa e refere-se ao aproveitamento escolar por meio do desempenho dos alunos,

principalmente. Ainda segundo o autor, a avaliação escolar é definida como um componente do processo de ensino que “[...] visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 2013, p. 217). Dizemos, assim, que a avaliação escolar assume tarefas de verificação, qualificação e apreciação qualitativa.

Nesse caso, Libâneo (2013) aponta três funções da avaliação com ênfase no processo pedagógico-didático: considera os resultados do processo de ensino, de forma a observar a relação didática-metodológica no cumprimento dos objetivos de ensino. Considera que o processo avaliativo possibilita o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Na função diagnóstica, o ponto de partida, que verifica a validação da função pedagógico-didática, ocorre no início do processo por meio de atividades que possibilitem acessar os conhecimentos prévios dos alunos. A função de controle refere-se ao modo como o professor sistematiza a interação, levando em consideração os conhecimentos adquiridos e como os resultados são mensurados por meio de atribuição de notas. É possível perceber uma relação entre essas funções, perceber, também, que elas possuem, no processo de ensino e aprendizagem, um papel de verificação dos conhecimentos ampliando as possibilidades de aprendizado (LIBÂNEO, 2013).

Na visão de Melchior (2003), “[...] dependendo da finalidade, do momento e do uso que o professor faz do resultado da avaliação escolar, na relação do ensinar com aprender, ela pode ser: diagnóstica, formativa e cumulativa” (MELCHIOR, 2003, p. 43). A avaliação diagnóstica se caracteriza por possibilitar que o professor identifique os conhecimentos prévios do aluno, reflita sobre a ação realizada, reelabore conceitos, fatos, habilidades e atitudes que necessitam de regulação e intervenção pedagógica, ofereça um atendimento individualizado para o aluno e fortaleça a relação entre docentes e discentes. A avaliação formativa garante a regulação da atividade de ensino, com um auxílio e retorno imediato ao aluno e, nesse processo, o professor, ao perceber os resultados obtidos, é quem determina se a avaliação é formativa ou não, ou seja, os dados produzidos são colocados a serviço de uma relação de ajuda, “[...] quanto mais informações tem o professor, maior sua capacidade de orientar o aluno naquilo que ele ainda não venceu” (MELCHIOR, 2003, p. 49).

A avaliação somativa é caracterizada por incluir sínteses avaliativas realizadas nos diferentes momentos dos processos de ensino e aprendizagem, negar a necessidade de um momento terminal da avaliação, “[...] é um ponto de parada, significa um momento da análise de todos os dados do aluno recolhidos no decorrer daquele período” (MELCHIOR, 2003, p. 53). A complexidade da avaliação da aprendizagem concentra um conjunto de decisões tomadas pelo professor, de forma consciente, no que diz respeito à organização do planejamento de ensino e da sistemática do avaliar. O ato de avaliar não é simples e exige do professor conhecimento técnico, dos alunos e do ambiente escolar, em um processo que envolve uma metodologia de ensino relacionada aos objetivos, à organização de conteúdo, às escolhas de recursos e às diferentes formas de avaliar.

Em uma outra perspectiva de compreensão das modalidades da avaliação da aprendizagem, recorreremos às ideias de Luckesi (2011), que considera a avaliação em dois processos indissociáveis: diagnosticar e intervir. A partir dessas concepções, o autor apresenta duas modalidades que definem a avaliação: a avaliação de certificação e a avaliação de acompanhamento de uma ação. Enquanto, por um lado, a avaliação de certificação é apresentada na sua perspectiva tradicional, como ápice do conservadorismo pedagógico proposto por estudiosos na época em que essa tendência estava presente nas instituições de ensino, na condição de processo inicial de um modelo educativo para um produto final, por outro lado, a avaliação, que deve agir para melhorar os resultados dos educandos, envolve a tomada de decisões que julga as realidades dos alunos de forma a sustentar a construção do conhecimento.

A avaliação de certificação segue um processo de investigação com a finalidade de manter a qualidade do processo que foi investigado e utiliza métodos comprovados da ciência. A avaliação de acompanhamento da ação precede sobre o caminho dos resultados, observando o resultado final, que é o produto. Os dois tipos de avaliação convergem na ideia da investigação e divergem nas seguintes condições: enquanto a primeira avalia o produto acabado, a segunda avalia o produto em construção.

Ao fazer referência a essas modalidades de avaliação, nessas duas perspectivas, Luckesi (2011, p. 175) busca uma significação no contexto da avaliação da aprendizagem escolar: “A avaliação da aprendizagem como ato de investigar e, se necessário, intervir, tendo em vista a obtenção dos resultados desejados da ação desejada.” Com essa explicação, partimos da ideia de que a avaliação da aprendizagem é um processo que exige investigação

e intervenção. Quando há mudança de hábitos, atitudes e valores dos alunos, esses aspectos passam a impactar suas aprendizagens, fazendo com que o professor veja a necessidade de procurar estratégias que, especificamente, intervenham nessa mudança.

A avaliação da aprendizagem não pode ser considerada “um fim em si mesma”, pois é a partir dela que, de fato, o professor dá continuidade ao processo educativo. Implica dizer que, por intermédio da avaliação, o professor vê a possibilidade de dar continuidade ao processo educativo ou mesmo de reinventar algum aspecto de sua prática pedagógica com base nos resultados da avaliação.

Os fatos e princípios dos conteúdos curriculares trabalhados são discutidos em sala de aula, em forma de novos conhecimentos, viabilizando aos alunos acesso a novos saberes, logo uma reinvenção do contexto de prática social. A partir daí, a avaliação da aprendizagem assume seu caráter socializador, preocupada não apenas com o ato de promover, mas, sobretudo, comprometida com a tarefa de identificar situações pessoais e sociais que influenciam os ritmos e os acontecimentos das aprendizagens do alunado. Cumpre, assim, o que reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 24, inciso V, acerca desse aspecto, sobre a verificação do rendimento escolar: “[...] 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; [...]”. Conforme preconizam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, fica entendido que a avaliação desenvolvida nas instituições educativas deve contemplar o princípio da democracia pedagógica, baseando-se em critérios críticos e reflexivos, deixando de lado a condição tradicional hierarquizada e mobilizada por longo tempo na escola. A lei em comento deixa claro que é preciso conceber as singularidades dos alunos no ato de avaliar suas aprendizagens. Essas singularidades e especificidades dos alunos podem interferir positivamente na construção do conhecimento dos discentes, mediado através de ritmos e níveis concretos marcadamente perceptíveis, que podem despertar para novos formatos de planejamento e outras formas de “aplicação” do modelo de avaliação no contexto educativo.

A LDB enfatiza, ainda, a necessidade de os professores e os sistemas dos próprios estabelecimentos de ensino (federais, estaduais e municipais) contemplarem a ótica da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e motivarem o aluno ao processo contínuo de construção do seu conhecimento, reconhecendo suas capacidades e desvendando

outras potencialidades que, por vezes, são imperceptíveis ao olhar dos estudantes. Nesse sentido, a concepção de avaliação da aprendizagem trazida por Hadji descreve que:

A avaliação não é uma operação científica. A declaração do avaliador é sempre equívoca. Ela só tem legitimidade no seio de uma instituição. E para nós, o fato fundamental – ela expressa a adequação (ou a não adequação) percebida entre a relação atual do aluno com o saber, objeto da avaliação, e a relação ideal do aluno com o saber, objeto do “desejo” institucional. É em nome dessa relação ideal que é declarado o valor do aluno (HADJI, 2001, p. 44).

Concebendo as significações introduzidas por Hadji (2001) sobre a avaliação da aprendizagem, observamos que as múltiplas funções da avaliação são legitimamente desenvolvidas pelo reconhecimento das instituições de ensino. A escola adota as ideologias predominantes no contexto educacional, e, na prática, frequentemente encontramos ideias cristalizadas sobre concepções de avaliação entre grupos de professores. Essas concepções, muitas vezes, são pautadas apenas no tradicionalismo, no tecnicismo e no construtivismo. Isso sugere a necessidade de que professores, escolas e sistemas de ensino integrem em suas organizações curriculares elementos que reconheçam a identidade dos alunos e da própria escola, para que possam desenvolver práticas avaliativas contextualizadas na realidade de cada um desses agentes.

Seguindo a ideia proposta por Hadji (2001), Tiballi (2007) descreve que a avaliação da aprendizagem tem sido bastante limitada, muitas vezes se restringindo à relação “sujeito-objeto” do conhecimento. Tiballi argumenta a favor de práticas avaliativas inovadoras que contextualizem e caracterizem as realidades educacionais em seus diversos aspectos afetivos, psicológicos e culturais, envolvendo todos os participantes do processo.

Tiballi (2007, p. 136) defende que “a avaliação deve ser realizada em três momentos consecutivos, com finalidades distintas, mas que se complementam: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa”. Esses tipos de avaliação podem ser aplicados durante todo o processo educativo, considerando atividades individuais e/ou coletivas, que são inventadas e reinventadas pelos próprios envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Esses tipos de avaliação resultam das diversas teorias educacionais desenvolvidas ao longo do tempo. Cada tipo de avaliação possui funções específicas, que são moldadas por um conjunto de fatores e experiências concretas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Na construção do conhecimento, os estudos sobre avaliação da aprendizagem revelam a complexidade dos propósitos pedagógicos. Como categoria pedagógica, a avaliação está intrinsecamente ligada à escola e à sala de aula, permitindo que os envolvidos no processo educativo reflitam continuamente sobre seu trabalho. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem (e para as aprendizagens) tem gerado inúmeros estudos em diversas áreas do conhecimento, sendo entendida como um ato investigativo ou emancipatório da ação pedagógica. Uma vez que toda ação pedagógica visa a resultados, a avaliação torna-se um objeto de investigação para garantir que os resultados esperados sejam alcançados.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se investigativa ao verificar os resultados das aprendizagens dos alunos, promovendo uma prática educativa alinhada com a ação pedagógica e buscando melhores desempenhos. Considerar a avaliação da aprendizagem como um ato investigativo propõe uma ação pedagógica produtiva e mediadora, impactando positivamente a realidade dos educandos. Esta realidade deve ser fundamentada na humanização do professor e nas diretrizes educacionais, enfatizando a organização do trabalho pedagógico e a superação das ideologias que moldam a avaliação.

Luckesi (2011), ao abordar a avaliação da aprendizagem como prática pedagógica, adota uma perspectiva formadora que integra uma abordagem crítica, construtiva e investigativa. Nessa visão, a avaliação visa refletir sobre seu próprio processo para aprimorar as práticas pedagógicas, buscando a construção do conhecimento. Isso exige a prática de uma avaliação nas funções diagnóstica, somativa e processual, contínua. Assim, as práticas avaliativas contribuem para a aquisição do conhecimento, alinhando-se com Hoffmann (2001), que afirma que a intervenção pedagógica do professor pode expandir as ações educativas e intervir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem.

No aspecto pedagógico, a avaliação mediadora busca destacar o papel do professor e o propósito de que “[...] a avaliação nesta perspectiva deverá se encaminhar para um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 2001, p. 39). Nesse processo dialógico, a avaliação da aprendizagem proporciona os conhecimentos necessários para acompanhar e auxiliar a construção do conhecimento. Com novos desafios propostos, a avaliação precisa se ajustar à aprendizagem. Focada na intervenção pedagógica e na promoção da aprendizagem, a avaliação assume a função mediadora, mobilizando os

conhecimentos dos alunos e as ações dos professores. Dessa forma, a ação pedagógica promove a aprendizagem ao estabelecer relações e criar situações em que a mediação ocorre de forma contínua e no processo (HOFFMANN, 2001).

Nas práticas avaliativas voltadas para a educação profissional e tecnológica, o foco principal é “[...] formar um profissional crítico, criativo e cidadão que valoriza o coletivo” (MENDONÇA, 2014, p. 43). Para alcançar esse objetivo, a avaliação da aprendizagem se torna central no processo de ensino e aprendizado, buscando compatibilizar, mediar e regular práticas educativas alinhadas ao progresso e ao acompanhamento do aluno durante essa etapa de ensino. Nesse sentido, as discussões apontam para a necessidade de práticas e instrumentos avaliativos que contribuam significativamente para a qualidade do ensino na educação profissional, promovendo uma formação dialógica, transformadora e emancipatória, e conduzindo o estudante a construir seu protagonismo juvenil.

Na abordagem da avaliação para as aprendizagens, é importante notar que as práticas avaliativas assumem um caráter complexo, desencadeando uma perspectiva investigativa no campo educativo. Segundo Flores, Alves e Machado (2017), as transformações na avaliação para as aprendizagens refletem mudanças nas políticas educacionais, nos aspectos curriculares, nas instituições de ensino e, especialmente, na sala de aula, com ênfase na relação entre professores e alunos. Avaliar as aprendizagens implica observar as necessidades do trabalho docente e os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo o progresso dos alunos, o acompanhamento coletivo e individual, e a compreensão de que a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ter ênfase no processo, promovendo as aprendizagens e a construção do conhecimento.

3.2 Práticas de avaliação das aprendizagens: Que instrumentos? Que técnicas?

O objetivo desta seção é discutir os instrumentos e técnicas de avaliação nos processos educativos e como a tomada de decisões pelos professores influencia a vida e o cotidiano dos alunos, uma vez que essas escolhas têm como pressuposto básico o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Com essa perspectiva, a proposta apresentada neste estudo sobre avaliação para as aprendizagens situa nossa discussão nos documentos oficiais utilizados no contexto escolar, como o projeto político-pedagógico da escola, os projetos de ensino e os planos de ensino. Esses documentos devem apresentar claramente os instrumentos e técnicas avaliativas que serão utilizados na instituição

educativa, refletindo a avaliação como resultado de uma ação que envolve tanto os professores quanto a gestão pedagógica da escola.

Para Luckesi (2011, p. 296), os instrumentos avaliativos precisam ser elaborados e ajustados de acordo com as decisões da ação docente. “[...] Eles definem os resultados almejados e a avaliação existe para informar se esses resultados foram atingidos e com qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não proporcionam isso, são insatisfatórios.” No processo de tomada de decisões, tarefa do professor, os instrumentos avaliativos podem orientar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois a observância desses instrumentos permite ao professor coletar dados sobre o desempenho dos alunos.

Os instrumentos avaliativos se modificam conforme os objetivos propostos, a escolha dos conteúdos, a metodologia e um conjunto de procedimentos selecionados durante o planejamento. Ao planejar a prática, o professor pode escolher entre diversos instrumentos de avaliação, como testes, questionários, perguntas, observações e simulados. É crucial que os instrumentos avaliativos sejam usados para a coleta de dados, e cabe ao professor analisá-los adequadamente.

Na tomada de decisões sobre os processos avaliativos e o uso dos instrumentos adotados pelas instituições de ensino, é importante compreender, entre outros pontos, quais fundamentos teóricos atribuem sentido à avaliação da e para as aprendizagens, a quem ela realmente interessa, qual é o seu propósito e significado, e como ela se conecta com as teorias, leis e documentos oficiais, como o projeto pedagógico, as intenções educativas e as consequências no processo de ensino e aprendizagem. Assim, surgem várias questões sobre o uso dos instrumentos avaliativos: como e por que avaliar? Qual instrumento utilizar? Qual é a melhor técnica?

De acordo com Luckesi (2011), é um equívoco comparar o ato de examinar com o ato de avaliar utilizando os instrumentos avaliativos, pois, apesar de abordagens teóricas diferentes, a distinção está na coleta e análise dos dados, e não no uso dos instrumentos em si. Segundo o autor, “[...] para realizar uma prática avaliativa, precisamos de dados da realidade, e para obtê-los, necessitamos de instrumentos que ampliem nossa capacidade de observação da realidade.”

Na relação com o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é considerada uma parte integrante na escolha dos instrumentos avaliativos. É importante destacar algumas

abordagens específicas da aprendizagem relacionadas aos processos avaliativos e, principalmente, à elaboração dos instrumentos de avaliação. Depresbiteris e Tavares (2017) afirmam que a instituição de ensino deve ter como princípio pedagógico o conceito de aprendizagem e deve definir claramente o que pretende avaliar e analisar nas respostas dos alunos. As autoras apresentam duas abordagens da aprendizagem em relação aos instrumentos avaliativos.

A primeira abordagem, chamada condutivista pelas autoras, explica a aprendizagem por meio de conexões que geram estímulos e respostas. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 31), “[...] o importante são os estímulos externos que ocasionam a aprendizagem e as respostas dadas por aquele que aprende.” Nessa abordagem, o processo de ensino-aprendizagem deve ser sistemático e constantemente avaliado pelo professor. Cabe ao professor sistematizar a aprendizagem observando os objetivos estabelecidos, a viabilidade e validade dos conteúdos, a escolha adequada das metodologias de ensino e recursos, bem como a organização do processo avaliativo e a definição dos instrumentos que serão utilizados para proporcionar uma aprendizagem significativa. A avaliação, nessa abordagem, busca o resultado, acompanhando o desempenho dos alunos e como mensurá-los. A escolha dos instrumentos avaliativos visa a reprodução de conceitos, sem promover o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, pois “[...] o foco é sempre no exterior (currículo) e não no interior (pensamento) do aluno” (DEPRESBITERIS & TAVARES, 2017, p. 31).

A segunda abordagem, denominada construtivista, foca na verificação do pensamento do aluno, como ele resolve problemas, interpreta experiências, constrói conhecimento e integra novas informações. Depresbiteris e Tavares (2017, p. 33) afirmam que “[...] a característica básica desse tipo de avaliação é ser contínua, acompanhando todo o processo de intervenção.” Nessa abordagem, o papel do professor é regular os processos avaliativos de forma contínua e diversificar os instrumentos avaliativos, desafiando os alunos e desenvolvendo suas habilidades de resolução de problemas. A avaliação deve acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos, utilizando instrumentos que incentivem questionamentos e reflexões, e desenvolvam a capacidade de argumentação e autoavaliação dos alunos. “[...] O aluno desenvolve a capacidade de avaliar e compreender as características de seus colegas, respeitando opiniões, trabalhando de modo colaborativo e argumentando suas posições” (DEPRESBITERIS & TAVARES, 2017, p. 33).

No processo de elaboração dos instrumentos avaliativos, é necessário observar principalmente a qualidade para garantir a eficácia da avaliação, considerando alguns critérios relacionados aos fins da avaliação, o que realmente será avaliado e quais critérios serão utilizados ao longo do processo avaliativo. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017), a finalidade da avaliação, juntamente com suas funções, ocorre antes, durante e depois da ação formativa, ou seja, a avaliação assume as funções diagnóstica, formativa e somativa, como descrito em subseções anteriores. O que será avaliado durante o processo de ensino e aprendizagem, no caso da rede federal de ensino, tem como referência as resoluções, as propostas curriculares, os planos de desenvolvimento institucional, a proposta pedagógica institucional e as matrizes de referência organizadas nas redes de ensino. Após considerar as finalidades da avaliação, é importante refletir sobre os critérios de avaliação da aprendizagem, que, segundo Depresbiteris e Tavares (2017, p. 52), “[...] na avaliação da aprendizagem, critérios são parâmetros, normas e regras que servem como base para a interpretação dos dados.”

Sob outra perspectiva, Freitas et al. (2014) distinguem os processos avaliativos em formal e informal. A avaliação na perspectiva formal refere-se às práticas que utilizam instrumentos e resultados mensuráveis, com técnicas e instrumentos que contribuem para a formação de uma média aritmética. Em contraste, a avaliação informal se caracteriza por julgamentos subjetivos e ideias que podem influenciar os resultados da avaliação formal. Freitas et al. (2017, p. 28) afirmam que “[...] os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começam a ser julgados os destinos dos alunos para o sucesso ou para o fracasso.” Nesse contexto, o uso das duas perspectivas condiciona a avaliação como uma prática fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para a busca de um ensino de qualidade, promovendo um novo processo de conhecimento e gerando aprendizagens emancipadoras.

A avaliação legitima a organização do trabalho pedagógico. De acordo com Freitas et al. (2014), todos os processos dos componentes didáticos devem estar conectados e evidenciados na proposta pedagógica, abrangendo aspectos filosóficos e sociológicos relacionados à formação do sujeito e da sociedade, além da função social que justifica o desenvolvimento da economia e uma política de controle. Alinhamo-nos às ideias de Freitas (2014), que afirmam que o trabalho pedagógico se organiza na escola e na sala de aula com base nos objetivos de aprendizagem.

A literatura sobre avaliação da aprendizagem destaca que os instrumentos avaliativos e os procedimentos de coleta de dados geralmente incluem testes, questionários, fichas

avaliativas e produções textuais como formas de descrever o desempenho dos alunos. Luckesi (2011) considera isso uma prática negativa na qualificação dos dados, pois os instrumentos de coleta de dados devem fornecer informações detalhadas sobre o progresso dos alunos e descrever o desempenho de maneira individualizada. O autor aponta três aspectos importantes nas práticas avaliativas: o primeiro está relacionado à coleta de dados sobre a realidade dos alunos; o segundo refere-se à qualificação da avaliação e à descrição dos critérios; e o terceiro diz respeito ao acompanhamento e à intervenção quando necessário. Isso deve estar claramente articulado com a proposta pedagógica da instituição, com foco na qualidade do projeto educacional.

Outro aspecto a considerar na escolha dos instrumentos avaliativos é a tomada de decisão, que é responsabilidade do professor ao definir as aprendizagens dos estudantes por meio do planejamento. De acordo com Luckesi (2008), a tomada de decisão envolve um projeto mais amplo, fundamentado no objetivo de “[...] um processo de assimilação ativa do legado cultural já produzido pela sociedade: a filosofia, a ciência, a arte, a literatura, os modos de ser e de viver” (LUCKESI, 2008, p. 85). Pedagogicamente, isso se reflete na organização do trabalho pedagógico, na escolha dos objetivos de ensino, na organização dos conteúdos, nos procedimentos de ensino e nos instrumentos e técnicas de avaliação. A escolha de como avaliar está relacionada aos instrumentos de avaliação que “validam” o que o aluno aprendeu durante o processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2008) descreve esse processo de aferição da aprendizagem do aluno por meio de notas ou conceitos como a “Fenomenologia da aferição dos resultados da aprendizagem escolar.” Esse processo envolve a medição do aproveitamento escolar, a transformação dessa medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados encontrados. O autor destaca a qualidade e a variedade dos instrumentos avaliativos e dos resultados da aprendizagem obtidos por meio dessas medidas, considerando-as necessárias nas práticas escolares. Transformar a medida em nota ou conceito é o que Luckesi chama de conversão da medida em uma escala numérica, representação simbólica ou conceitos nominais. Ele alerta para o risco de transformar qualidade em quantidade, refletindo erros e acertos dos alunos em uma média ponderada. Por fim, a utilização dos resultados, um aspecto crucial na tomada de decisão do professor, pode levar ao simples registro, à oferta de oportunidades para melhoria ou à observação dos desvios de aprendizagem para ajustar o processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2008).

Sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos, concordamos com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 47), que afirmam: “elaborar um bom item de avaliação não é tarefa fácil.” Dada a complexidade do processo de elaboração, muitos educadores questionam e criticam a qualidade dos instrumentos avaliativos e os resultados obtidos por eles. Para evitar problemas na elaboração dos instrumentos avaliativos, Depresbiteris e Tavares (2017) sugerem questionamentos sobre as finalidades da avaliação, o que realmente deve ser avaliado, quais critérios serão utilizados, o tempo disponível para a avaliação e como garantir a qualidade de cada instrumento avaliativo.

Como já discutido nesta seção, a avaliação da aprendizagem possui finalidades específicas no processo educativo. Na elaboração dos instrumentos, essas finalidades estão conectadas às funções da avaliação. Quando a avaliação é diagnóstica, os instrumentos devem ser projetados para coletar dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos antes do início da formação. Na avaliação formativa, os instrumentos devem considerar o progresso do aluno durante o processo de aprendizagem, ajustando e regulando o ensino conforme necessário. Para a avaliação somativa, que ocorre após a formação do aluno, os instrumentos devem avaliar o que o aluno aprendeu ao longo de um ano ou semestre letivo. É crucial que os professores estejam cientes dessas funções avaliativas e saibam como utilizar os instrumentos e critérios avaliativos adequados em cada momento.

Os critérios para a elaboração dos itens de avaliação fornecem parâmetros relacionados aos resultados esperados, baseando-se na análise e interpretação dos dados coletados pelos instrumentos escolhidos pelo professor. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 52), “[...] os critérios revelam a natureza do que está sendo avaliado; contudo, não definem o significado do julgamento. Quem dá significado é o professor e o aluno durante a análise dos resultados.” Dessa forma, os critérios permitem ao professor adaptar a avaliação a diferentes situações e tomar decisões informadas sobre o progresso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Na etapa da avaliação, o tempo disponível para os alunos pode variar dependendo do instrumento utilizado, uma vez que cada instrumento exige tempo para elaboração, aplicação e correção. É importante que o professor preste atenção ao cuidado necessário em cada etapa da elaboração do instrumento. Na prática educativa, é essencial que os instrumentos sejam bem elaborados. Luckesi (2011, p. 337) destaca que “[...] um instrumento precisa ser escolhido e construído intencionalmente: não há lugar para aleatoriedade. Sua principal

característica deve ser a capacidade de coletar os dados necessários para configurar e qualificar a realidade com a qual está trabalhando.”

Nos processos avaliativos, os instrumentos e técnicas de avaliação para a aprendizagem têm funções específicas no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, ao usar o instrumento da observação, o professor coleta dados subjetivos com base em critérios definidos previamente, permitindo uma análise mais sensível dos comportamentos, interações e realidades dos alunos.

Na perspectiva da avaliação para as aprendizagens, os instrumentos avaliativos se distanciam das práticas de exclusão. Eles são caracterizados por promover diálogos que possibilitam a construção e o compartilhamento de conhecimentos, conferindo aos estudantes um papel ativo em sala de aula. Isso amplia seus saberes e experiências, oferecendo uma visão de mundo mais abrangente e promovendo uma abordagem emancipatória e transformadora. Segundo Fernandes (2014), as práticas avaliativas para as aprendizagens devem ser investigativas e formativas, ocorrendo de forma contínua e comprometida com a realidade dos alunos. Elas devem escapar da avaliação tradicional e passiva e se tornar práticas discursivas no processo formativo dos alunos. Helal e Ribeiro (2014) corroboram essa visão, enfatizando que os processos avaliativos devem ser contínuos e dialógicos, envolvendo múltiplos sujeitos na construção do conhecimento.

3.3 Avaliação da aprendizagem: implicações no ensino-aprendizagem

Nesta seção, o objetivo é identificar as implicações da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, com um foco no contexto educativo. As reflexões sobre avaliação no ambiente escolar devem ser entendidas como um processo de observação e reavaliação do trabalho do professor e de seus sistemas de ensino. Esse processo revela a necessidade de uma educação que promova a transformação dos sujeitos em busca de conhecimento, considerando as dificuldades relacionadas ao contexto cultural, social, psicológico e moral que cercam as práticas avaliativas. Assim, discutiremos como os resultados da avaliação são utilizados, a necessidade de replanejamento, a retomada de conteúdos e a reflexão sobre o processo avaliativo.

Diversas teorias educacionais contribuem para a mudança de atitudes, valores e hábitos humanos, refletindo nas concepções e práticas educacionais de cada época. Essas teorias surgem a partir de correntes filosóficas e sociológicas da educação, oferecendo ao

professor um novo olhar sobre os elementos que compõem sua prática educativa nos ambientes sociais, como a escola.

Refletir sobre a avaliação na atualidade nos leva a reconsiderar e replanejar a forma como a aplicamos em nossa prática profissional. Será que conseguimos utilizar efetivamente nossos conhecimentos e habilidades no contexto da avaliação? A quem, de fato, se destina a avaliação? Com base na ampla teorização sobre o tema, nesta seção, enfatizamos o aspecto conceitual da avaliação, abordando-a de forma libertadora, com um enfoque nos momentos de reflexão-ação-reflexão. Esses momentos permitem que o professor e todos os envolvidos na educação organizem seu pensamento, revisitem os conteúdos e enfoquem a avaliação não apenas como uma aplicação técnica, mas como um processo de protagonismo e reflexão, essencial para as tomadas de decisões coletivas e individuais.

A complexidade do tema demonstra que a avaliação para as aprendizagens envolve diferentes etapas. Na educação formal, a avaliação lida com diversos tipos de saberes. No contexto escolar, esses saberes são sistematizados e visam a função da escola de construir historicamente esses conhecimentos, promovendo sua apropriação por meio das aprendizagens, considerando sua processualidade.

Na Psicologia Histórico-Cultural, que entende o ser humano como um ser historicamente construído e incompleto, a função social da escola é enfatizada, oferecendo ao aluno a oportunidade de apropriar-se do conhecimento como participante de um processo histórico e cultural. A avaliação na escola deve focar na verificação da apropriação dos conhecimentos científicos, utilizando diversos instrumentos que se destacam no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto indissociável, o ensino conduz a aprendizagem, preocupando-se com os resultados dos alunos e gerando práticas avaliativas baseadas nessa preocupação.

Do ponto de vista pedagógico, o saber sistematizado para ser considerado saber escolar deve ter passado por processos didáticos básicos, garantindo assim o êxito do processo de ensino e aprendizagem e a efetiva apropriação do conhecimento. É crucial que as práticas de avaliação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estejam fundamentadas nas concepções de homem e sociedade definidas na proposta pedagógica da escola, bem como nos objetivos dessa ação no contexto geral da educação escolar (PERTILE; MORI, 2020).

O compromisso com a avaliação é uma tarefa investigativa por parte do professor. Essa investigação deve focar nas lacunas de conhecimento dos alunos e ser realizada através de instrumentos avaliativos periódicos que favoreçam a aprendizagem. Durante o processo de ensino e aprendizagem, as práticas avaliativas revelam o que o aluno aprendeu ou não, com o objetivo de impactar positivamente o desenvolvimento das aprendizagens.

Na dimensão pedagógica, avaliar o processo de ensino e aprendizagem possibilita a preparação para futuras ações. A avaliação deve responder a perguntas como: Os objetivos foram alcançados? O tempo destinado à aprendizagem foi suficiente? O plano foi cumprido satisfatoriamente? Ao responder a essas questões, o professor pode rever suas atividades, métodos, estratégias e metodologias, ajustando-as para garantir que os objetivos propostos sejam atingidos. Assim, o professor realiza uma autoavaliação, avalia o aluno e a instituição escolar (CARVALHO; BARBEDO; STANO, 2015).

A avaliação para as aprendizagens deve ser uma ação sistemática, organizada e planejada, que pondera resultados mensuráveis e realiza uma análise aprofundada para mediar a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre o ato avaliativo é colaborar com práticas transformadoras e contribuir para o êxito do processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação transformadora e emancipadora. De acordo com Luckesi (2006, p. 24), “[...] a função verdadeira da avaliação da aprendizagem é auxiliar na construção da aprendizagem satisfatória”. Essa perspectiva destaca que a avaliação deve focar no sucesso do aluno, em um processo humanizador que analisa os caminhos da aprendizagem por meio da organização do trabalho pedagógico da escola.

Reiterando as afirmações de Luckesi sobre a avaliação da aprendizagem como parte integrante do ato de ensinar, é evidente que a avaliação busca constantemente novos caminhos para compreender a complexidade do processo avaliativo. Os professores, ao diversificar os instrumentos avaliativos, demonstram consciência de que a avaliação é um ato orientador com modalidades e funções específicas, contribuindo significativamente para a criação de práticas transformadoras.

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem refletem a compreensão de seu público-alvo. Gatti (1987) destaca que, apesar das concepções e funções variadas da avaliação, o termo ainda é muitas vezes visto como uma “arma” no processo educativo. Essa percepção prevalece em meio a diferentes concepções, modalidades e funções da avaliação,

levantando questões sobre a quem se destina o processo avaliativo: aos sistemas de ensino, aos programas educacionais, à pesquisa educacional ou à sala de aula?

Analisando as concepções de Gatti (1987), percebemos que ele considera a avaliação como um artifício que apenas delinea o produto de um processo. Nesse sentido, a avaliação mede o nível de aprendizagem alcançado pelo aluno em uma matéria ou unidade de ensino, definindo os propósitos relacionados à promoção ou retenção do aluno em um grau ou série escolar. Gatti vê a avaliação de forma unilateral, focando mais na promoção do aluno do que em um processo educacional mais abrangente.

Conforme Schneider (2013, p. 20), “[...] pelo fato de a avaliação constituir um campo de força e de contradições, é preciso compreendê-la tanto nos seus limites quanto em suas possibilidades”. Nesse contexto, a avaliação envolve diversas modalidades e a necessidade de entender seu público-alvo. Em teoria, a avaliação da aprendizagem muitas vezes serve a um processo de seleção, e, embora aconteça em nível institucional, a avaliação realizada pelo professor é central para a discussão.

Portanto, é essencial adotar um novo olhar sobre as práticas avaliativas, especialmente considerando a ressignificação dos valores e práticas curriculares nas dimensões humana, social, política e cultural dos atores escolares. A relação entre professor, avaliação e aluno deve ser vista como um sistema integrado que permeia a sala de aula.

Freitas (2014) destaca três conceitos fundamentais para a compreensão da avaliação da aprendizagem. Para ele, a avaliação deve ser entendida como um processo pedagógico contínuo, não apenas como um produto final da situação de ensino. A avaliação deve atravessar todo o processo de ensino e possui um caráter processual, sem estar pronta e acabada.

Freitas afirma que “[...] a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona essa visão linear e a substitui por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois eixos” (FREITAS, 2014, p. 14). Esses eixos são a relação entre objetivos/avaliação e conteúdo/método. Assim, a avaliação não fica isolada; ela se alinha aos objetivos propostos e ao conteúdo, que se ajusta ao método. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem percorre todo o processo e tem como foco principal o desenvolvimento do aluno.

Na organização do trabalho pedagógico, a escola e a sala de aula desempenham papéis cruciais na formação do indivíduo e nos modos de pensar, agir e refletir. A avaliação

da aprendizagem opera em dois níveis: na escola e na sala de aula. Freitas (2014) destaca que “[...] é importante discernirmos que estes dois grandes ambientes (escola e sala de aula) correspondem a objetivos que se relacionam ainda que de forma não determinística” (FREITAS, 2014, p. 19). A avaliação na escola é sustentada pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto na sala de aula é influenciada pela relação entre professor e aluno.

O PPP é um documento técnico-prático que reflete sobre as ações da escola, suas intenções e o envolvimento social e político no caráter pedagógico institucional. A visão de avaliação proposta pela escola deve alinhar-se com a realidade sociocultural, afetiva, emocional, psicológica e social dos agentes educacionais.

A avaliação é um processo contínuo de tomada de decisões do professor, ressignificado conforme as novas demandas educacionais e os modelos práticos dos processos formativos de professores e realidades em torno deles e dos alunos. Na formação, a escola se limita ao papel de instruir, enquanto a avaliação da aprendizagem assume um valor categorial e técnico no processo educativo. Freitas (2014, p. 24) observa que “[...] os processos de avaliação mais conhecidos são basicamente conduzidos pelos professores, envolvendo: testes padronizados, provas feitas pelo próprio professor e um conjunto de atividades avaliativas [...]”. Concordamos com Freitas, afirmando que a escola instrui por meio do conhecimento produzido e sistematizado, ocupando-se de um sistema formal, técnico e planejado pela ação do professor dentro da sala de aula.

3.4 Avaliação da aprendizagem na EPT: aspectos conceituais e legais

Dando ênfase à avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, este estudo visa contribuir de forma investigativa e reflexiva com as práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Barra do Corda. A ação avaliativa nos cursos técnicos integrados ao ensino médio segue as normativas e resoluções estabelecidas institucionalmente e validadas legalmente. A seguir, detalharemos a Resolução nº 86/2011 e a nova Resolução nº 114/2019, que definem os procedimentos de avaliação no IFMA, fornecendo orientações aos docentes sobre os usos dos instrumentos avaliativos.

No Instituto Federal do Maranhão, os cursos técnicos de nível médio são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, e pelas resoluções aprovadas pelo Conselho Superior do IFMA. A Resolução nº 86/2011, aprovada em 5 de outubro de 2011, estabelece parâmetros para a avaliação e orientações para os professores sobre a sistemática de avaliação nos cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Conforme o Artigo 1º da Resolução CONSUP/IFMA nº 86/2011, a avaliação é entendida como parte integrante do ato educativo, sendo um processo contínuo, cumulativo, abrangente, sistemático e flexível. Ela é um diagnóstico participativo constante na busca por um ensino de qualidade, resgatando seu sentido formativo e afirmando que a avaliação não é um momento isolado, mas uma prática que abrange toda a prática pedagógica.

A Resolução CONSUP/IFMA nº 86/2011, que institui a implementação curricular e avaliativa dos cursos técnicos do Instituto Federal do Maranhão, reforça a necessidade de proporcionar um modelo de educação baseado no caráter transformador do ser humano, fundamentado nas experiências humanas ao longo do tempo. A dimensão social dos cursos técnicos dos Institutos Federais vai além da inclusão de alunos nas diversas condições socioculturais, cumprindo sua função social de educação.

Como parte integrante do processo educativo, a avaliação nos cursos técnicos de nível médio integra o conjunto sistemático das práticas avaliativas dos IFMA, em observância às normas estabelecidas nas seções e parágrafos das resoluções. No Artigo 1º, destaca-se a compreensão da avaliação como um processo fundamental para o desenvolvimento da prática docente. A Resolução 114/2019 foi criada para substituir a Resolução 86/2011 e organiza as práticas de avaliação dos cursos técnicos nas formas integrada, subsequente e concomitante ao Ensino Médio, tanto na oferta presencial quanto a distância, no âmbito do Instituto Federal do Maranhão. A nova resolução mantém o parâmetro de entendimento do Artigo 1º da resolução anterior, mas apresenta especificidades quanto à organização do processo de recuperação e ao programa especial de estudos para os cursos presenciais.

Na Resolução CONSUP/IFMA 114/2019, que trata dos processos avaliativos no contexto do IFMA, destacamos alguns pontos de reflexão. No Art. 1º, a avaliação nos cursos articulados ao ensino médio deve ser compreendida como um processo formativo, desenvolvido com qualidade e de forma emancipatória. Nesse primeiro destaque, buscamos as ideias de Saul (2008, p. 21), que se apoiou nas concepções de Paulo Freire sobre

conscientização: “[...] constituiu-se em uma ideia geradora fundamental para a construção desse paradigma, pelo entendimento de que o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora”. Segundo a autora, o paradigma da avaliação emancipatória se fundamenta na crítica de uma realidade específica, visando transformá-la. Nesse entendimento, a resolução, nos contextos dos diferentes Campi do IFMA, poderá promover aprendizagens emancipatórias na efetivação das práticas pedagógicas?

As avaliações desses cursos não acontecem de forma linear e estão internamente articuladas às formas de progressão e continuidade do processo educativo do aluno, mas visam preparar os sujeitos com habilidades e competências que poderão ser mobilizadas no cotidiano profissional. Com relação às novas orientações de avaliação para os cursos técnicos, a Resolução CONSUP nº 114/2019 introduz a quantidade de instrumentos avaliativos por etapa. Por exemplo, em um curso com três etapas, é obrigatório o uso de três instrumentos diferentes para um terço da carga horária da disciplina. Em uma disciplina de 60 horas, devem ser utilizados três instrumentos avaliativos a cada 20 horas. Considerando que o aluno tem aulas de oito ou nove disciplinas, qual é o impacto disso no desenvolvimento e na coleta dos dados sobre os progressos dos alunos?

Na educação profissional técnica de nível médio, as questões sobre a avaliação são mencionadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que adota as mesmas determinações do ensino médio. Segundo a referida Lei, no Art. 36, inciso II, “adota metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996). Dessa forma, as práticas e a avaliação nesta modalidade de ensino buscam promover a autonomia do estudante e a apropriação do conhecimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Técnico (DCNEPTNM), a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, aborda a avaliação destacando alguns princípios no Artigo 9º. Essa resolução menciona que, na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica para a complementação e atualização dos estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo aos estudantes o perfil profissional de conclusão requerido.

Quando se fala de avaliação, a função diagnóstica deve ser aplicada na forma subsequente, pois os estudantes necessitam de um aprofundamento dos conhecimentos ofertados na educação básica antes de ingressar no curso técnico subsequente. Nesse

contexto, a avaliação assume a função diagnóstica, coleta os conhecimentos prévios dos alunos e acontece antes da formação. No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação diagnóstica orienta os professores sobre as dificuldades dos alunos e ajuda a replanejar conforme os limites e possibilidades para atender e regular o processo.

Na educação técnica de nível médio, a avaliação da aprendizagem, conforme o Artigo 34, [...] visa à progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2012). Nesse entendimento, a DCNEPTNM revela que a avaliação busca a progressão da aprendizagem ao longo do processo de ensino, considerando o desenvolvimento do perfil do estudante.

No Art. 35 - § 2º, “[...] os sistemas de ensino devem respeitar as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação” (BRASIL, 2012). Nesse sentido, os Institutos Federais surgiram com ênfase nas bases conceituais e sociais como garantia de equidade na educação, ajustando-se às condições dominantes ao longo do tempo. Portanto, considerando essa diversidade de situações, os cursos técnicos ressignificaram suas propostas curriculares e práticas avaliativas.

Para que a avaliação na educação profissional técnica de nível médio resulte na aprendizagem dos estudantes, alguns critérios são essenciais. É dever dos sistemas de ensino observar atentamente os modos de avaliar e acompanhar as instituições de ensino durante o processo.

A legalização dos cursos técnicos, conforme preconizado na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, visa orientar o processo de admissão de profissionais, os estudos e propostas curriculares, bem como a construção do Projeto Político Pedagógico dos cursos técnicos. Este deve sistematizar e organizar o ensino com base na realidade sociocultural de alunos e professores, incluindo dimensões sociais, psicológicas, culturais e afetivas, impactando a construção política e pedagógica de forma clara e precisa.

No esforço de fundamentar as Resoluções e as Leis vigentes sobre avaliação da aprendizagem no contexto educacional brasileiro, recorreremos às ideias de Hoffmann (2001). O autor denomina a avaliação como uma que se opõe ao paradigma sentencioso e

classificatório, e defende uma ação avaliativa que encoraja a reorganização do saber, envolvendo ação, movimento e provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, na qual professor e aluno buscam coordenar seus pontos de vista e trocar ideias.

Revisitando as ideias de Hoffmann (2011), é possível situar as práticas de avaliação como uma perspectiva mediadora entre professor e aluno. Apesar de muitos cursos técnicos ainda enfatizarem o paradigma tecnicista do século XX, a avaliação pode ressignificar o caráter intelectual dos alunos, assim como os modos de ser e fazer do professor, promovendo a reelaboração de sua prática pedagógica.

Outro ponto relevante é a concepção da avaliação proposta por Demo (2008), que a entende como um processo fundamental para sustentar o bom desempenho do aluno. Caso a avaliação revele fragilidades ou lacunas nas aprendizagens dos alunos, sugerindo que o aprendizado não atende aos padrões de qualidade esperados, pode-se ter a percepção de que nada foi realizado. No entanto, dentro do paradigma que defende a avaliação mediadora, esta deve ser vista como um processo contínuo e diário, e não como uma intervenção ocasional ou ameaçadora. Portanto, a avaliação deve ser revista e reorganizada para garantir aprendizagens bem-sucedidas.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na rede federal é regida pela articulação entre ciência, tecnologia e cultura, conforme abordado na Seção 2. A EPT visa estimular a investigação científica, apoiada na tríade de ensino, pesquisa e extensão. Para compreender o papel da EPT nos contextos social, político e econômico, é necessário examinar as formas de organização dos cursos oferecidos, especialmente aqueles integrados ao Ensino Médio, além das modalidades subsequente e concomitante. Como destacado por Pacheco (2014, p. 10): “[...] os Institutos Federais validam a verticalização do ensino ao alinhar suas políticas de atuação com a oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica.”

Dentro da rede federal de ensino, há uma diversidade de leis, resoluções e normativas que seguem a legislação federal e as especificidades de cada Instituição Federal (IF). No contexto do IFMA, observamos um esforço para alinhar as práticas avaliativas a uma visão tradicional em alguns contextos, enquanto em outros a avaliação adota uma abordagem mediadora, promovendo a reflexão sobre a prática educativa e um acompanhamento mais detalhado do progresso dos alunos.

Nas propostas educacionais que incluem a avaliação da aprendizagem na EPT, há uma preocupação com a integração com o mundo do trabalho e a inclusão de jovens e adultos. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica busca transformar os educandos por meio de um projeto educacional que visa inseri-los no mercado de trabalho, mantendo uma formação cidadã. O restabelecimento do ensino médio integrado, com uma perspectiva politécnica, requer uma formação mais intelectual e com objetivos que promovem uma educação com caráter humanista (PACHECO, 2011). Na próxima seção, apresentaremos uma análise das narrativas produzidas nos memoriais de formação, com foco principal nas práticas de avaliação desenvolvidas no IFMA.

CAPÍTULO IV

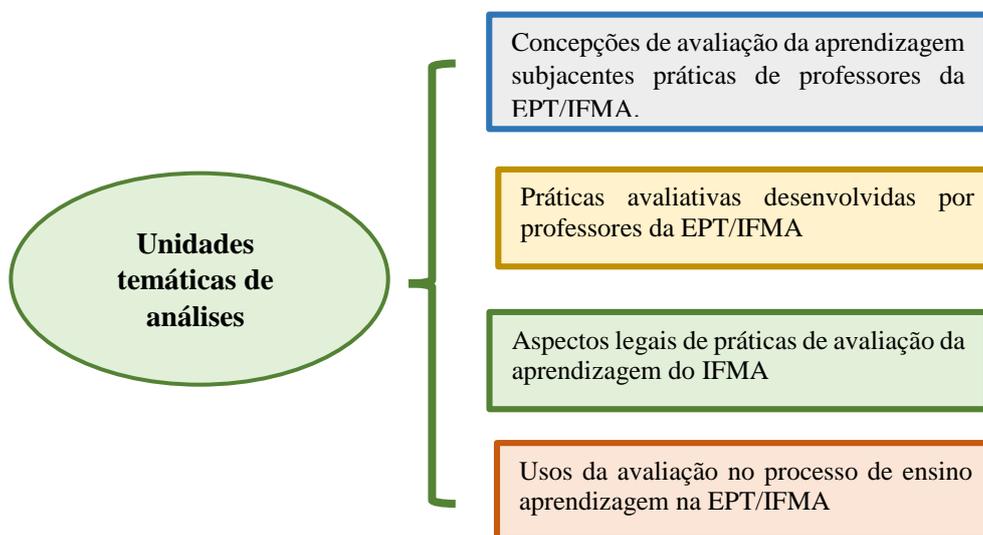
INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EPT

A análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito. Olha-se para o conteúdo e para a forma, podendo examinar-se o modo figurativo como é dito. Olha-se para o conteúdo e para a forma, podendo examinar-se o modo figurativo. (GALVÃO, 2005, p. 335).

A análise das narrativas configura-se como um momento enriquecedor para promover o diálogo entre o explícito e o implícito, conforme evidenciado na epígrafe. Essa análise considera não apenas o conteúdo das narrativas, mas também a forma como os narradores expressam suas experiências e reflexões. A interpretação das narrativas está alinhada com as teorias que fundamentam teoricamente a tese e embasam a sistematização metodológica da pesquisa, mediadas pela nossa interpretação. Nesse contexto, utilizamos a proposta de análise de narrativa de Souza (2014), que adota uma abordagem compreensiva-interpretativa, para organizar e interpretar o corpus da pesquisa.

O processo de análise das narrativas, conforme apresentado no memorial de formação, teve como objetivo compreender as características das práticas avaliativas utilizadas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFMA no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e seu impacto no desenvolvimento desses processos. As análises focaram nas concepções e práticas avaliativas na EPT, além da trajetória profissional dos colaboradores, evidenciando a constituição de sua identidade docente. As narrativas do memorial de formação possibilitaram a elaboração do perfil profissional dos colaboradores, apresentado no capítulo metodológico desta tese, e a produção de narrativas sobre suas concepções e práticas avaliativas no IFMA.

A análise abrange as narrativas dos colaboradores sobre concepções de avaliação da aprendizagem, práticas no desenvolvimento e acompanhamento das aprendizagens, implicações da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, aspectos legais da avaliação no IFMA, e usos da avaliação na EPT/IFMA. A seguir, apresentamos a organização do conteúdo das narrativas em unidades temáticas de análise, sequenciadas de acordo com o tema de cada narrativa, conforme ilustrado na Figura 01.

Figura 01: Unidades temáticas de análise

Fonte: Memorial de Formação/2021

Na Figura 01, apresentamos as unidades temáticas de análise derivadas dos memoriais escritos pelos colaboradores da pesquisa. Essas unidades temáticas abordam concepções de avaliação, práticas avaliativas, aspectos legais das práticas avaliativas e os usos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Esses temas emergiram dos memoriais e estão alinhados com os objetivos da investigação.

Na análise das narrativas, consideramos a historicidade dos colaboradores, conforme proposto por Sousa (2014, p. 43), que afirma: “[...] trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos são marcados por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.”

As análises realizadas, baseadas nas afirmações do autor, estão delineadas e apresentadas nos tópicos a seguir. Estas análises buscam apreender os sentidos e significados atribuídos por cada colaborador às concepções de avaliação da aprendizagem, às práticas avaliativas desenvolvidas, aos aspectos legais das práticas de avaliação no IFMA e aos usos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem na EPT/IFMA.

4.1 Concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes às práticas dos professores da EPT/IFMA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) estabelece que os aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem devem ser considerados mais significativos que os aspectos quantitativos. No entanto, a narrativa do professor João se desvia do que é preconizado pela lei. Em sua narrativa, ele menciona que “[...] faço avaliações mais voltadas para os aspectos quantitativos [...]”. O professor justifica sua abordagem avaliativa, afirmando que ela está diretamente relacionada às suas experiências como aluno durante sua formação acadêmica. Conforme descrito em seu memorial, o professor João expressa que:

[...] Utilizo com maior frequência as provas, atividades disponibilizadas na forma de lista de exercícios e seminários. Faço avaliações mais voltadas para os aspectos quantitativos, pois considero esse tipo de avaliação mais ideal para avaliar quais os pontos do conteúdo que o aluno está dominando e quais os pontos que precisam ser melhorados. Utilizo como aspectos qualitativos dentro das minhas avaliações a frequência do aluno nas aulas, comprometimento com a entrega de atividades e envolvimento nas discussões durante as aulas. Entretanto, confesso que na maioria das minhas avaliações, os aspectos quantitativos são majoritários comparados aos aspectos qualitativos. Vale ressaltar que essa conduta tem muita relação com a forma que fui avaliado durante minha formação (Licenciatura em Química), mas sou adepto a aprender sobre outras maneiras de avaliar, incluindo a concepção de avaliação qualitativa. Contudo, considero que devemos ter um certo cuidado quando pensarmos em priorizar a avaliação qualitativa em relação a quantitativa, por exemplo, deixar de lado a utilização de provas para avaliar. Por quê? O aluno que formamos na educação técnica de nível médio muitas vezes tem como objetivo ingressar em uma universidade e, para isso, precisará se submeter ao ENEM e/ou outros vestibulares, os quais são exames puramente quantitativos. Caso o aluno opte por prestar um concurso, cuja a sua formação o habilite, estará em outra situação na qual será avaliado quantitativamente. Nesse contexto, coloco um questionamento no sentido de refletirmos sobre as formas de avaliação. Como priorizar uma avaliação qualitativa e preparar o aluno para ingresso em uma instituição de ensino superior e/ou no mercado de trabalho, situações nas quais a avaliação será quantitativa? Como atuo na formação técnica integrada ao ensino médio em uma área com muitas disciplinas práticas, utilizo com frequência o laboratório e nesse ambiente tenho facilidade de fazer uma avaliação qualitativa, uma vez que avalio aspectos relacionados a desenvoltura do aluno durante a realização de experimentos, isto é, torna-se possível avaliar as habilidades do aluno e definir se o mesmo está aprendendo dentro do que se espera para uma determinada disciplina. (Prof. João. Memorial de formação/2021).

A concepção de avaliação da aprendizagem defendida neste estudo adota uma perspectiva formativa, pois acreditamos que esse modelo promove a integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, permitindo uma reorientação mais ágil das práticas pedagógicas. Esse tipo de avaliação respeita o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno e fornece dados essenciais para que o professor possa ajustar sua prática pedagógica com base na intencionalidade educacional.

Na narrativa do colaborador, observamos que suas práticas avaliativas priorizam a dimensão quantitativa, enfatizando o uso de instrumentos de medida, como provas, que focam no aspecto numérico. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 64), “[...] a prova representará sempre a amostra do que foi desenvolvido e que deve estar explícito [...] os conteúdos que devem ser ensinados, habilidades desenvolvidas.” Isso indica que o principal instrumento utilizado pelo professor João para medir o conhecimento dos alunos é a prova, adotando uma abordagem predominantemente quantitativa.

Outro ponto relevante nas narrativas do colaborador é a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, uma prática que, conforme relatado, origina-se da ênfase que recebeu durante sua formação inicial. A avaliação quantitativa, baseada em escalas numéricas, tem sido tradicionalmente utilizada para aferir o aprendizado dos alunos. O objetivo desse modelo é medir a aprendizagem através de conceitos ou números, frequentemente reduzindo o processo avaliativo a uma mera nota. Contudo, a nota deveria ser apenas uma parte do processo avaliativo, complementada por uma análise mais profunda do desempenho dos alunos.

O colaborador indica, em sua narrativa, que, embora utilize predominantemente uma abordagem quantitativa, está aberto a aprender sobre os aspectos qualitativos da avaliação. Essa abertura é visível quando o professor menciona a consideração da frequência, da participação dos alunos nas discussões e da atenção aos prazos de entrega de atividades. No entanto, a avaliação qualitativa vai além desses aspectos, conforme Saul (1988) argumenta, permitindo uma observação mais flexível do progresso dos alunos. Esse tipo de avaliação foca no desenvolvimento contínuo dos estudantes, nas descobertas realizadas, nas aprendizagens adquiridas e nas transformações ao longo do processo educativo.

É importante destacar o questionamento do colaborador sobre a priorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Na prática, ocorre o oposto, pois o professor destaca que os cursos integrados ao Ensino Médio e as disciplinas técnicas

frequentemente prepararam os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enfatizando uma formação científica e técnica integrada. As habilidades exigidas pelas matrizes curriculares e pelos Planos de Curso frequentemente se concentram na preparação para avaliações externas e concursos. Esse contraste entre a prática atual e as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e pela Resolução CONSUP/IFMA 114/2019, que preveem a prevalência dos aspectos qualitativos, é motivo de preocupação e destaca a necessidade de um alinhamento mais próximo com os princípios formativos da avaliação.

Na análise da narrativa do professor João, um ponto específico abordado refere-se à avaliação das habilidades técnicas dos alunos, especialmente nas práticas laboratoriais do curso técnico de Química. O professor destaca a importância de observar a desenvoltura dos alunos, a convivência no laboratório e a avaliação dos relatórios das práticas laboratoriais. No entanto, ele também enfatiza que a avaliação dos relatórios não deve constituir a totalidade da avaliação do aluno. Em atividades práticas, a avaliação pode considerar a participação dos alunos e sua atuação durante as aulas. Nesse contexto, a avaliação qualitativa, facilitada pelo tamanho reduzido das turmas, se torna mais manejável para o professor.

Para o professor João, observar o interesse e a curiosidade dos alunos no laboratório facilita a avaliação das habilidades práticas exigidas pelo curso. A prática no laboratório permite uma avaliação qualitativa mais efetiva, alinhada com as habilidades requeridas no perfil do egresso. Apesar de reconhecer a importância da avaliação qualitativa, a narrativa do docente ainda valoriza a concepção tradicional da avaliação, predominantemente centrada no uso de provas. Isso sugere a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o que significa avaliar de maneira qualitativa e os efeitos disso na formação dos alunos.

A concepção tradicional de avaliação, que o professor João menciona, se alinha com o que Luckesi (2008, p. 13) denomina de "Pedagogia do exame". Luckesi critica essa abordagem, afirmando que “[...] a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá sua função de subsidiar a melhoria da aprendizagem.” Nessa perspectiva, a avaliação se distancia de uma abordagem mais emancipatória, focando apenas no controle e na mensuração de notas, e não na realidade do aluno.

Embora a narrativa do professor João destaque a importância da avaliação qualitativa em sua prática, é evidente uma tensão entre a concepção predominante (quantitativa) e o reconhecimento do valor da avaliação qualitativa. O docente acredita que as provas e outros instrumentos quantitativos são mais eficazes para tratar dos conteúdos científicos, mas também valoriza a avaliação qualitativa em atividades práticas de laboratório e seminários. Ele observa que o curso técnico integrado desenvolve habilidades focadas nos processos seletivos que os alunos enfrentarão em sua formação futura.

É importante notar que a concepção de avaliação tradicional, centrada na quantificação de resultados, tem predominado nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Luckesi (2008) alerta que essa abordagem, que enfatiza a certificação, faz parte de uma visão tradicional de avaliação que visa apenas examinar e não promover uma avaliação eficaz do processo de ensino e aprendizagem. Apenas examinar, embora às vezes necessário, não gera aprendizagens emancipatórias e se distancia de uma formação humana, integral e politécnica, que caracteriza os Institutos Federais, incluindo o IFMA Campus Barra do Corda, nos cursos integrados ao ensino médio. Assim, apresentamos as concepções de avaliação da aprendizagem da professora Paula:

Minha concepção de avaliação mudou muito desde o início da pandemia. Eu tenho utilizado bem mais os critérios qualitativos para avaliar os alunos nas diferentes disciplinas. A frequência do aluno nas aulas síncronas, a participação deles nesses momentos, já que a resolução do IFMA trouxe essa questão de atrelar a frequência no diário à entrega da atividade, então uma forma que eu encontrei de os alunos frequentarem os momentos síncronos, enxergarem motivo para frequentar os momentos síncronos foi justamente considerar sua presença nesses momentos como parte da nota qualitativa. E a própria entrega das atividades que garantem a frequência também compõem a nota qualitativa. Então, apesar de sempre ter usado critérios qualitativos para avaliar principalmente porque as resoluções de avaliação do IFMA exigem isso, mas agora nesse momento de pandemia eu vi a necessidade maior ainda de utilizar esses critérios qualitativos. Mas eu também não dispensei quantitativos, acredito que 90% das disciplinas que ministro no curso técnico de edificações, eu aplico avaliações quantitativas. Porque para mim é um parâmetro de fazer essa análise do conhecimento adquirido por parte do aluno, pois eu ainda enxergo a avaliação quantitativa como a avaliação que representa melhor, eu consigo ter uma análise melhor dos conhecimentos adquiridos por esse aluno por meio da avaliação quantitativa. Seja ela uma prova, que é algo que eu aplico bastante, quase todas disciplinas pelo menos um dos bimestres é uma prova ou mesmo um projeto para as disciplinas de instalações. Por exemplo, a disciplina de instalações elétricas, eu aplico muito a avaliação do tipo que o aluno deve fazer um projeto de instalação elétrica de uma residência, então ele vai ali do início até o final e apresenta um

projeto pronto, então eu entendo que dessa a forma ele vai conseguir assimilar todos os conteúdos dessa disciplina, o próprio seminário é uma avaliação que eu aplico bastante especialmente em disciplinas que são mais teóricas. Uma coisa que a gente também faz é visita técnica com a entrega de relatório, no relatório a gente observa o entendimento do aluno a partir daquela visita técnica a uma obra ou a uma fábrica. [...] . Eu acho muito interessante você trazer uma situação real para que eles identifiquem a solução, a partir dos conceitos apresentados na aula. Eu acho muito importante avaliação qualitativa, desde o meu ingresso no Instituto como professora, que eu observei a exigência na resolução eu sempre utilizei, porque eu nunca faço só uma avaliação por bimestre, até mesmo por exigência das resoluções. Agora nesse momento de pandemia que foi tirado a exigência de mais de uma avaliação por bimestre, mesmo assim eu continuo utilizando pelo menos dois tipos diferentes de avaliação para compor a média do bimestre. Então nessa forma sempre utilizo uma dessas avaliações como qualitativa. Eu acho extremamente importante diversificar as avaliações para compor a nota do aluno, eu particularmente acho injusto utilizar um único mecanismo de avaliação para compor a nota de um bimestre inteiro do aluno. Dois ou três meses de diferentes conteúdos e no final o docente aplicar um único instrumento de avaliação para esse estudante, na minha concepção, eu acho isso muito complicado. Então, eu diversifico os instrumentos avaliativos porque eu acredito que seja mais justo com esse aluno. (Profa. Paula. Memorial de formação/2021).

Ao analisar a narrativa da professora Paula, observamos que ela reconhece as mudanças que o contexto pandêmico trouxe para sua prática docente, refletindo também nas suas formas de avaliação. Essas mudanças indicam uma maior utilização de critérios qualitativos na avaliação, especialmente nas aulas síncronas, em conformidade com as resoluções do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) sobre regulamentação das avaliações. Segundo Luckesi (2002, p. 81), a avaliação qualitativa deve promover, entre outras coisas, a “[...] compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, permitindo decisões adequadas e satisfatórias para o avanço no processo de aprendizagem”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa proporciona aos professores uma compreensão mais profunda das limitações e possibilidades dos alunos, facilitando a adequação dos processos de ensino e aprendizagem e valorizando a interação entre professor e aluno, principalmente nos aspectos mais subjetivos da avaliação.

Com relação às aulas síncronas, conforme descrito na narrativa da professora Paula, o Instituto Federal do Maranhão, por meio da Portaria nº 2.618, de 12 de junho de 2020, estabeleceu a realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), substituindo as aulas presenciais por atividades síncronas e assíncronas. A mudança na

concepção avaliativa da professora decorreu dessas novas práticas pedagógicas, integrando a frequência dos alunos como um componente da nota qualitativa.

Apesar dessa mudança de abordagem, a professora ainda enfatiza o uso da avaliação quantitativa como a modalidade que melhor reflete as aprendizagens dos estudantes. As ideias de Luckesi (2003, p. 16) contrastam com essa perspectiva, pois, segundo o autor, a avaliação quantitativa “[...] valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados ocorre por meio de provas orais ou escritas, nas quais os alunos devem reproduzir exatamente o que foi ensinado”. De acordo com Luckesi, a avaliação quantitativa está associada a uma concepção tradicional que foca em instrumentos de medida, onde o professor apenas verifica e certifica a aprendizagem do aluno.

Na visão da professora, a avaliação quantitativa serve como um parâmetro para medir o conhecimento do aluno. No entanto, essa abordagem reduz a avaliação a um simples ato de atribuição de notas ou conceitos sobre o conteúdo ensinado, afastando-se da possibilidade de utilizar a avaliação como uma ferramenta reflexiva.

Outro aspecto abordado na narrativa da professora Paula é a avaliação por meio da elaboração de projetos. Embora essa abordagem tenha um caráter mais emancipatório, ela não emergiu de forma significativa nos relatos da professora. Saul (2008, p. 20) descreve a avaliação por projetos como uma prática que “[...] desenvolve uma avaliação de acordo com um paradigma que incorpora os princípios da educação libertadora”. A avaliação por projetos envolve atividades dinâmicas na relação ensino-aprendizagem, onde professores e alunos colaboram na construção contínua do conhecimento. Essa abordagem inclui a participação dos alunos, mobiliza o envolvimento com as tarefas e estimula o interesse pela pesquisa e desenvolvimento em todas as etapas do projeto. No caso específico do curso de Edificações, a professora desenvolve um projeto de instalação elétrica de uma residência com a participação dos alunos, permitindo uma maior apropriação dos conteúdos da disciplina.

Na narrativa da professora Paula, observamos a ênfase na avaliação qualitativa em decorrência das exigências das resoluções de avaliação para cursos técnicos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, em vigor no Instituto Federal do Maranhão. A Resolução CONSUP/IFMA 86/2011, no Artigo 3º, parágrafo único, estipula que “[...] os alunos deverão ser avaliados nos aspectos qualitativos e quantitativos, com

prevalência dos primeiros, onde as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais devem perpassar todo o processo”. A Resolução CONSUP/IFMA 114/2019, por sua vez, no Artigo 5º, determina que “O docente deverá utilizar, obrigatoriamente, no mínimo, três instrumentos distintos de avaliação de aprendizagem para o cômputo da nota de cada etapa, sem prejuízo da aplicação de outros instrumentos necessários para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem”. Apesar da suspensão da exigência de múltiplas avaliações por bimestre durante a pandemia, a professora Paula continuou a utilizar pelo menos dois tipos diferentes de avaliação para compor a média do bimestre.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, o Instituto Federal do Maranhão emitiu portarias para reorganizar as atividades pedagógicas. A Portaria nº 265/2021, de 20 de janeiro de 2021, oficializa que as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) podem ser avaliadas para o cômputo das notas, em conformidade com as Normas de Avaliação para os Cursos Técnicos estabelecidas pela Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019. No Artigo 4º, que trata da avaliação e do rendimento dos alunos, os itens 4.4 e 4.6 preveem que as atividades e avaliações possam ser flexíveis para atender estudantes com dificuldades de acesso à internet e facultam ao docente a adaptação do cumprimento da exigência de três instrumentos distintos de avaliação por etapa, conforme a Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019.

Embora a professora Paula respeite as resoluções e portarias e compreenda a importância dos aspectos qualitativos, ela adota uma abordagem de avaliação predominantemente quantitativa, com ênfase em provas e outros instrumentos avaliativos tradicionais. Essa prática reforça a necessidade de desenvolver a avaliação das aprendizagens em uma perspectiva formativa, alinhada às ideias de Caseiro e Gebran (2008), que defendem que a avaliação formativa é uma prática contínua ao longo da formação do educando. A seguir, apresentamos as concepções de avaliação da aprendizagem expostas pelo professor José:

De acordo com a resolução do IFMA nº 114/2019 para os cursos técnicos na modalidade integrada e subsequente, para cada etapa (bimestre) temos que utilizar três instrumentos distintos de avaliação sem contar com a reposição (recuperação) de cada etapa. Sendo assim, na minha prática docente, normalmente utilizo a autoavaliação, um formulário referente ao desempenho em sala de aula e dos estudos de cada discente. Esse formulário possui dez questões com notas de cinco a dez. Cinco representando um desempenho muito baixo e dez representando um desempenho muito alto em cada questão. Os alunos respondem esse

questionário e este é usado como feedback para os alunos e para ser comparado com as outras avaliações. Um outro instrumento é o trabalho individual (grupal), cujo objetivo é responder uma(s) situação(ões) problema usando o assunto estudado como ferramenta. Nessa avaliação, o aluno colocará em prática o que foi aprendido de uma forma aplicada, buscando estratégias para resolver o problema em questão. O terceiro instrumento de avaliação que utilizo e que para minha área acredito ser um dos mais importantes é a prova (escrita ou objetiva). Nela o discente mostrará o resultado dos seus exercícios/estudos realizados anteriormente. Gosto de comparar esse tipo de avaliação como um levantamento de peso. Inicialmente, temos um determinado peso possível de ser erguido por um ser humano, mas que não conseguimos levantar. Sabemos de forma empírica que se treinarmos levantamento de peso de forma gradual, em um determinado instante de tempo, conseguiremos levantar o peso inicial desejado. Acredito que a prova é um tipo de teste na tentativa de metrificar o alcance do objetivo esperado. A avaliação é uma etapa muito importante pois é nela que: verificamos se absorvemos as informações desejadas e/ou se conseguimos gerar novas informações/resultados a partir do algo aprendido, conjecturarmos novas ideias partindo-se do mesmo princípio por similaridade ou associação, fixamos o algo a ser aprendido de modo a obtermos um maior e melhor acesso quando necessário, entre outras. (Prof. José. Memorial de formação/2021).

Ao analisarmos a narrativa do professor José, observamos que ele segue os parâmetros de avaliação regulamentados pela Resolução CONSUP/IFMA 114/2019, que no Artigo 5º estabelece que “[...] o docente deverá utilizar, obrigatoriamente, no mínimo, três instrumentos distintos de avaliação de aprendizagem para o cômputo da nota de cada etapa, sem prejuízo da aplicação de outros instrumentos necessários para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem”. Em conformidade com essa resolução, o professor detalha em sua narrativa o procedimento para o registro das notas provenientes dos três instrumentos avaliativos exigidos.

O primeiro instrumento mencionado pelo professor é a autoavaliação. Ele descreve a aplicação de um formulário que avalia o desempenho em sala de aula e o estudo dos alunos, com notas variando conforme o rendimento dos alunos em outras avaliações da disciplina. De acordo com Villas Boas (2004, p. 29), “[...] devemos avaliar para promover a aprendizagem do aluno. [...]. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas: a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”. Essa citação sublinha a importância da autoavaliação no processo educativo, pois promove a responsabilidade, autocrítica, autorregulação da aprendizagem e autonomia pessoal na construção do conhecimento.

O segundo instrumento utilizado pelo professor é o trabalho individual e em grupo, que envolve a resolução de situações-problema e a aplicação prática do conhecimento. A narrativa revela que esse instrumento permite um acompanhamento tanto individual quanto coletivo, facilitando a observação do progresso dos alunos em diferentes contextos.

O terceiro instrumento de avaliação é a prova, que reflete uma abordagem mais tradicional. Depresbiteris e Tavares (2017, p. 63) afirmam que “[...] em avaliação, a prova é um instrumento que permite coletar informações sobre os conhecimentos e habilidades de um aluno, servindo para comprovar e julgar os avanços dos alunos no processo de ensino e aprendizagem”. A prova é um dos instrumentos mais comuns na educação escolar, utilizada para verificar se o aluno assimilou o conteúdo ensinado.

Embora a cultura da prova ainda seja predominante, é possível observar na narrativa que há um movimento gradual em direção a uma cultura de avaliação mais diversificada. Essa abordagem considera não apenas o desempenho dos alunos, mas também outros aspectos mais amplos, como o currículo e as políticas institucionais, adotando uma concepção de avaliação formativa que acompanha o desenvolvimento contínuo do aluno. Os instrumentos mencionados pelo professor José — autoavaliação, trabalho individual e em grupo, e prova escrita objetiva — refletem essa prática avaliativa diversificada. A seguir, apresentaremos a narrativa do professor Pedro sobre suas concepções de avaliação.

Avaliação para mim representa um momento reflexivo e de análise, um instrumento do qual posso verificar as dificuldades da turma e minha prática docente, posso pensar os fatores que motivam os alunos, seu desgaste emocional em entregar os trabalhos e em cima disso adaptar para novas avaliações que sejam menos exaustivas, permite ainda ver a expectativas dos alunos diante o curso entre achar sentido naquilo que estão fazendo ou fazer por obrigação. Acredito que seja válido mencionar que estou cursando o primeiro semestre do mestrado em Educação e que as novas aprendizagens e debates no curso estão influenciando diretamente as minhas percepções. (Prof. Pedro. Memorial de formação/2021).

A análise da narrativa do professor Pedro revela que ele considera o momento da avaliação como uma etapa crucial para a reflexão e análise sobre o ensino e a aprendizagem, adotando uma abordagem mais formativa. De acordo com Caseiro e Gebran (2008, p. 03), a “[...] avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens”. Nesse contexto, a avaliação formativa oferece

suporte imediato ao aluno, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de maneira mais individualizada e significativa.

A avaliação formativa é caracterizada por seu caráter mais subjetivo, em contraste com as funções diagnóstica e somativa da avaliação. Hadji (2001) argumenta que essa abordagem é essencial para avaliar verdadeiramente as aprendizagens dos alunos. Na Educação Profissional e Tecnológica, que visa a formação integral dos cidadãos, a avaliação formativa se mostra particularmente eficaz, pois considera a formação individual de forma holística, alinhando-se com a proposta deste estudo.

Quanto à formação continuada do professor, destacamos as ideias de Sousa (2014, p. 96), que afirma que “[...] a experiência de formação é um conceito em construção, porque consiste na narração dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes a partir das suas experiências formadoras”. Nesse sentido, a narrativa do colaborador sublinha a importância do processo formativo para a construção de suas concepções sobre avaliação e práticas educativas.

Dando continuidade ao processo de análise das narrativas, apresentaremos a narrativa da professora Ana sobre suas concepções de avaliação.

A avaliação é uma etapa muito importante pois é nela que: verificamos se absorvemos as informações desejadas e/ou se conseguimos gerar novas informações/resultados a partir do algo aprendido, conjecturarmos novas ideias partindo-se do mesmo princípio por similaridade ou associação, fixamos o algo a ser aprendido de modo a obtermos um maior e melhor acesso quando necessário, entre outras (Profa. . Ana. Memorial de formação/2021).

A narrativa da colaboradora Ana demonstra uma compreensão da avaliação na perspectiva formativa. Para ela, o processo avaliativo é visto como um acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno e como um indicativo de como o professor pode intervir para possibilitar novos conhecimentos ao aluno. De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa tem o objetivo de situar o aluno no centro da ação formativa, fornecendo informações úteis e ajudando o professor a ajustar o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem formativa promove o desenvolvimento das aprendizagens com o suporte e intervenção do professor, alinhando-se com a proposta deste estudo.

As narrativas analisadas nas unidades temáticas revelam tanto uma abordagem tradicional quanto uma abordagem mais formativa da avaliação. Observamos que os

colaboradores compartilham uma cultura institucional que atende às exigências da modalidade de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, às resoluções do Instituto Federal do Maranhão e às práticas avaliativas adquiridas em suas experiências formativas e formação inicial. Cada colaborador apresentou suas concepções de avaliação, sejam elas tradicionais ou formativas. Destacamos a importância de cada narrativa para dialogar com a proposta deste estudo e como esse processo de inferência pode contribuir para uma compreensão mais formativa e aprimorada da cultura de avaliação no contexto do IFMA.

4.2 Práticas avaliativas desenvolvidas por professores da EPT/IFMA- *Campus Barra do Corda*.

Nesta seção, temos como objetivo analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no IFMA/Campus Barra do Corda. As narrativas apresentadas foram extraídas do memorial de formação, um dos instrumentos utilizados na pesquisa deste estudo. As práticas avaliativas no IFMA/Campus Barra do Corda são regulamentadas por portarias e resoluções, que orientam os docentes sobre as formas de avaliação.

A Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019 aborda as práticas avaliativas e o uso de instrumentos avaliativos, propondo que os processos formativos fortaleçam a dimensão formativa e promovam a emancipação do aluno na educação profissional técnica de nível médio. Considerando a abrangência desses processos formativos, apresentaremos a seguir as narrativas dos colaboradores que descrevem suas práticas avaliativas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Abaixo, segue a narrativa do professor João sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA/Campus Barra do Corda:

Os alunos precisam ter um maior protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, isto é, o aluno precisa enxergar o professor apenas como um orientador e ir em busca do conhecimento. Consequentemente, não aprendem de forma emancipatória. Considero que pelo menos uma parte das avaliações de um determinado curso deve ser direcionada na forma de projetos ou de atividades que exijam dos alunos uma busca mais aprofundada do conhecimento. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem poderá resultar em aprendizagens emancipatórias. (Prof. João. Memorial de formação/2021).

Um aspecto levantado pelo professor foi a identificação da avaliação na função somativa. A avaliação da aprendizagem possui três funções distintas: a função diagnóstica,

que ocorre antes da formação; a função formativa, que ocorre durante a formação; e a função somativa, que ocorre após a ação formativa. A avaliação somativa, segundo Melchior (2008), também chamada de avaliação cumulativa, “[...] tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram alcançadas. Faz-se um balanço das aquisições, ao final da formação, com o objetivo de expedir, ou não, o certificado da formação” (MELCHIOR, 2008, p. 54). Na narrativa, inferimos que uma única função não é suficiente para avaliar as aprendizagens dos alunos. É fundamental que exista um diálogo entre as funções diagnóstica e formativa para que a avaliação dos processos formativos do aluno seja efetiva.

Quanto ao uso de provas, essa prática tende a reduzir a avaliação da aprendizagem a uma ação quantitativa, restringindo-a à atribuição de notas ou conceitos. Dessa forma, a avaliação se limita a medir e quantificar dados, impedindo que a avaliação seja utilizada como um instrumento de reflexão tanto sobre a ação docente quanto sobre o planejamento institucional.

Na análise da narrativa do colaborador João, observamos que ele afirma que as práticas de avaliação no IFMA não promovem uma aprendizagem emancipatória. Saul (2008) destaca que, para alcançar os objetivos da avaliação, é necessário entender essa concepção avaliativa: “[...] os procedimentos de avaliação previstos por esse paradigma, que se enquadra entre aqueles de abordagem qualitativa, são caracterizados por métodos dialógicos e participativos” (SAUL, 2008, p. 22). A partir da narrativa do colaborador, inferimos que a prática da avaliação emancipatória não é adotada no IFMA/Campus Barra do Corda, apesar de a Resolução 114/2019 destacar que a avaliação deve ter um caráter emancipatório nos processos formativos. A seguir, apresentamos a narrativa da professora Paula sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA/Campus Barra do Corda:

Esse foi mais um questionamento que me gerou momento de reflexão, talvez tradicionalmente por tratar a avaliação como um momento de entrega de um produto quantitativo. [...] Através da avaliação o aluno pode descobrir suas afinidades e também seu não interesse sobre certos pontos, na avaliação podemos instigar que o aluno faça análises críticas se tornando assim um sujeito político, podemos incentivar o aluno a ser um pesquisador e leitor. Esses pontos de emancipação se tornam distante à medida que temos currículos fechados em disciplinas e que separamos as exatas das humanas e tratamos a educação profissional como um formador de mão de obra qualificada para o trabalho, porém após leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFMA, vejo que os esforços e iniciativas para tão mudança estão sendo abordados e que os

limites muitas vezes estão na própria limitação docente carregado por concepções históricas de um ensino voltado para o capital. (Profa. . Paula. Memorial de formação/2021).

Analisando a narrativa da professora Paula, observamos que ela se refere à cultura de avaliação como um resultado de um produto quantitativo. De acordo com Chueiri (2008), a avaliação quantitativa é uma abordagem que busca quantificar os resultados, ou seja, “[...] a avaliação é conceituada como a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida essas mudanças ocorrem” (CHUEIRI, 2008, p. 56). Compreendemos que, nessa concepção, a avaliação quantitativa aborda uma perspectiva em que os dados de mensuração quantitativa são considerados suficientes para registrar a aprendizagem.

Outro aspecto a destacar na narrativa da colaboradora é sua compreensão da avaliação como uma construção contínua de aprendizagens que leva o aluno a se posicionar criticamente e a se tornar um sujeito político. Essa visão manifestada pela professora contrasta com a ênfase na avaliação quantitativa, mas converge para a concepção de Hoffman (2014), segundo a qual a avaliação deve assumir uma postura construtivista e libertadora, conduzindo educadores e educandos a um processo dialógico de construção do conhecimento. Essa abordagem é denominada por Hoffman como avaliação mediadora.

Em referência ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMA (2019/2023), citado na narrativa da colaboradora, o documento apresenta como missão institucional “[...] promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável”. O plano atribui ao IFMA a meta de “[...] ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão”. Além disso, o plano estabelece como valores institucionais: ética, inclusão social, cooperação, gestão democrática e participativa, e inovação.

Com base na missão, visão e valores institucionais, os processos avaliativos devem se configurar em uma perspectiva formativa, contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, a formação do sujeito, que prioriza uma formação humana integral, está alinhada com uma perspectiva de avaliação formativa, crítica, mediadora e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento transformador do educando. A

seguir, apresentamos a narrativa do professor José sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA:

Atualmente, em todo o IFMA, são aplicados três instrumentos de avaliação com a finalidade de mensurar o que foi aprendido na etapa. As avaliações adotadas por mim, na maioria das vezes, são: prova subjetiva e/ou objetiva, trabalho em grupo ou individual e autoavaliação. Em cada avaliação tento medir o desempenho individual e sem pesquisa, o desempenho de pesquisa e consulta na construção da resolução de problemas e a visão do aluno de como ele se autoanalisa com a finalidade de melhorar seu desempenho acadêmico. [...]. Portanto, o que observo é que a avaliação tem um papel muito importante na internalização do conhecimento. O aluno quando testado resgata mentalmente todas as suas habilidades adquiridas na criação de novas estratégias ou estratégias similares a algo já exercitado. (Prof. José. Memorial de formação/2021).

No relato do colaborador José, identificamos uma referência à Resolução de Avaliação CONSUP/IFMA nº 114/2019, que estabelece o uso obrigatório de três instrumentos avaliativos por etapa. Essa obrigatoriedade abrange as modalidades presenciais e a distância, nas formas integrada, concomitante e subsequente. O uso dos três instrumentos mencionados pelo colaborador ilustra como esses recursos são aplicados na avaliação e destaca a necessidade de diversificação dos procedimentos avaliativos. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 06), “[...] a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de analisar a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões”. Dado que a avaliação possui aspectos teóricos, práticos e pedagógicos, é fundamental que tenha como foco as aprendizagens dos alunos.

Avaliar para as aprendizagens é uma perspectiva que dialoga com nossa proposta de estudo e se insere em uma abordagem formativa, pois entende a avaliação como um processo que visa melhorar a formação e apoiar o progresso do aluno em seu desenvolvimento educativo.

O que se destaca na narrativa do colaborador José é sua compreensão sobre o papel da avaliação. O professor José reconhece a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, mas parece vê-la predominantemente como um meio de internalização do conhecimento e de resgate do que foi aprendido. No entanto, de acordo com a perspectiva deste estudo, a avaliação vai além: deve possibilitar o acompanhamento das aprendizagens e a reorientação das práticas docentes para atender às necessidades dos estudantes no ensino.

Para atingir esses objetivos, Luckesi (2005) argumenta que a avaliação deve garantir que os instrumentos sejam: adequados ao tipo de conduta e habilidades a serem avaliadas, aos conteúdos planejados, para aprofundar as aprendizagens já realizadas, e, por fim, ajustados à linguagem do aluno. Para prosseguir com a análise, apresentamos a narrativa do professor Pedro sobre suas práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA:

[...] Vejo a avaliação como instrumento de análise para o professor compreender inúmeras questões do aluno, tal como suas dificuldades, suas afinidades e sua aprendizagem. Sempre parto do princípio que a avaliação não deve ser um instrumento de desgaste emocional, que gere fadiga ou nervosismo ao aluno, mas nem sempre consigo chegar nesse ideal. [...] sobre as dificuldades, procuro a cada ano enxugar as avaliações de modo que cumpra seu papel de instrumento de análise, mas de forma menos cansativa. Agora me pergunto como essa avaliação pode contribuir na aprendizagem do aluno e acredito que por se tratar de trabalhos e elaboração de projeto eu devo explorar mais a liberdade de criação, algumas disciplinas já venho trabalhado dessa forma, mas vejo que devo ampliar esse pensamento e fazer da avaliação no momento do aluno. (Prof. Pedro. Memorial de formação/2021).

Na análise da narrativa do professor Pedro, identificamos que ele compreende a avaliação como um processo de análise das formas como o aluno aprende, suas possibilidades e limitações. Considerando o relato do professor, encontramos em Fernandes (2008) elementos que corroboram essa visão, pois Fernandes argumenta que a avaliação é essencial no processo de ensino e aprendizagem e deve ocorrer durante o processo de aprendizagem, e não apenas focar no desempenho e nas dificuldades do aluno. O que inferimos da narrativa do colaborador Pedro é que ele vê a avaliação como um instrumento para analisar as relações do estudante com o conhecimento e, conseqüentemente, a processualidade de seus aprendizados.

Quanto ao uso de projetos como ferramenta de avaliação, entendemos que essa abordagem auxilia na coleta de dados necessários para o processo avaliativo. O trabalho com projetos na Educação Profissional e Tecnológica envolve a interdisciplinaridade, a contextualização e a pesquisa como princípios científicos e pedagógicos. De acordo com Mendonça (2014, p. 47), as práticas avaliativas alinhadas ao trabalho com projetos visam “[...] formar um profissional crítico, criativo e cidadão que valoriza o coletivo, e é um dos

desafios da educação profissional de nível técnico. [...] A avaliação da aprendizagem é orientadora do processo de ensino e aprendizagem”.

A narrativa do professor Pedro mostra que o trabalho com projetos auxilia no desenvolvimento das aprendizagens e no acompanhamento dos instrumentos avaliativos utilizados nas propostas dos projetos, que na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são denominados projetos integradores. Outro aspecto relevante no relato do colaborador é a menção de que a avaliação não deve ser utilizada como um instrumento que provoca medo, destacando as contribuições do ato de avaliar no âmbito do ensino. A seguir, apresentamos a narrativa da professora Ana sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA:

De acordo com as avaliações utilizadas o trabalho de ensino-aprendizagem é desenvolvido para que se obtenha objetivos traçados. Dependendo do tipo de avaliação será trabalhado o ensino aprendizagem por um caminho pedagógico (Profa. Ana. Memorial de formação/2021).

Na análise da narrativa da professora Ana, compreendemos que ela percebe a avaliação como um ato pedagógico. Para dialogar com a visão da colaboradora, recorreremos às ideias de Libâneo (2014, p. 196), que define a avaliação escolar “[...] como um componente do processo de ensino, que visa [...], determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, a partir disso, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”. De acordo com a narrativa da colaboradora, a avaliação da aprendizagem é entendida em seu caráter pedagógico, o que implica considerar as funções da avaliação para o acompanhamento das aprendizagens e para a orientação e reorientação das práticas docentes.

Nessa perspectiva, a avaliação é vista como um processo que desenvolve as aprendizagens, observando os elementos didáticos e pedagógicos. Freitas et al. (2014) afirmam que a avaliação da aprendizagem, além de sua complexidade, é uma categoria pedagógica que exige uma dialogicidade entre os objetivos de ensino, os conteúdos ministrados, os procedimentos e recursos escolhidos, até chegar à avaliação.

Em síntese, o que compreendemos a partir das análises produzidas nesta seção? As práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA/Campus Barra do Corda, de acordo com alguns professores, se aproximam das concepções tradicionais e quantitativas de avaliação, com ênfase nas práticas avaliativas quantitativas e na função somativa. Para

outros professores, as práticas se aproximam da concepção de avaliação formativa e qualitativa, com ênfase nas aprendizagens dos alunos.

Observamos que há uma ênfase em instrumentos e práticas que podem ser confundidos com a avaliação da aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento de práticas avaliativas está em conformidade com as resoluções federais vigentes e com o contexto do Instituto Federal do Maranhão. Nesta seção, podemos afirmar que alguns colaboradores veem as práticas avaliativas como contribuições para o desenvolvimento das aprendizagens, alinhadas com a avaliação formativa, que é a defesa deste estudo. A avaliação formativa assume um caráter emancipador, dialógico e transformador, ao contemplar práticas que se ajustam ao processo formativo dos alunos matriculados na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

4.3 Aspectos legais das práticas de avaliação da aprendizagem do IFMA *Campus Barra do Corda*.

Para compreender os aspectos legais que envolvem as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, é necessário retomar a legislação específica do ensino médio e da educação profissional, que regula a organização dessa modalidade de ensino. No contexto dos Institutos Federais, apesar da Lei de Criação dos IFs nº 11.892, de 2008, garantir a autonomia dessas instituições, é essencial observar e dialogar com a legislação federal para assegurar a qualidade do ensino nas instituições. No IFMA, há uma diversidade de resoluções e portarias que precisam ser compreendidas para alinhar nossas discussões aos aspectos legais e às práticas avaliativas da instituição.

Nesta parte da análise das narrativas, abordaremos os aspectos legais da avaliação da aprendizagem no IFMA. Sobre essa temática, o professor João afirma:

No modelo atual, temos um sistema no qual maioria dos alunos visa apenas a aprovação nas disciplinas à custa de esforço mínimo. Amparados por resoluções do sistema educacional, as quais facilitam muito a aprovação a qualquer custo e, além disso, limitam o trabalho do docente, os alunos não estudam como deveriam e acabam não desenvolvendo um pensamento crítico. (Prof. João. Memorial de formação/2021).

O professor João entende que as práticas avaliativas no IFMA/Campus Barra do Corda facilitam a aprovação dos alunos sem promover o desenvolvimento do pensamento crítico. Em consonância com a atual Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019, que trata dos processos avaliativos no contexto do IFMA, destacamos alguns pontos de reflexão. O Art. 1º estabelece que “[...] a avaliação nos cursos articulados ao ensino médio deve ser compreendida como um processo formativo, desenvolvido com qualidade e de forma emancipatória”. Observa-se que a avaliação dos cursos técnicos deve ocorrer de maneira emancipatória. Segundo Saul (2008, p. 21), esse tipo de avaliação requer “[...] uma educação crítico-libertadora que encontra, em Paulo Freire, uma pedagogia que nos convoca profundamente para um compromisso com a vida, com a justiça e com a libertação”. Em resumo, são práticas que desenvolvem o pensamento crítico e permitem que tanto alunos quanto professores dialoguem no processo formativo.

Com base na narrativa do colaborador, entendemos que vários fatores contribuem para a falta de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Entre esses fatores, destacam-se o modelo de avaliação do sistema atual, que prioriza a aprovação a qualquer custo, e as singularidades do trabalho docente, que muitas vezes, devido às exigências do sistema, limitam o uso de instrumentos avaliativos e não favorecem práticas avaliativas que promovam o desenvolvimento crítico das aprendizagens. Seguindo a análise das narrativas, destacamos o relato da professora Paula sobre os aspectos legais da avaliação da aprendizagem no IFMA:

As avaliações que aplicamos são, muitas vezes, de caráter obrigatório, porque eu tenho que aplicar. Porque eu tenho que avaliar o aluno quantitativamente. A avaliação qualitativa acaba se tornando uma avaliação quantitativa. No final das contas, o aluno precisa ter um status de aprovado ou de reprovado com base numa nota. Se a média é abaixo de 6, ele tá reprovado; se igual ou maior que 6, ele tá aprovado. (Profa. Paula. Memorial de formação/2021).

Na sua narrativa, a colaboradora Paula confirma que a avaliação no IFMA é obrigatória, seguindo as regras estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que estabelece diretrizes para a organização do ensino na educação básica. O Artigo 24 da LDB nº 9.394/96, inciso V, item a, especifica que a avaliação da aprendizagem do aluno deve obedecer aos 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”.

A colaboradora destaca que, embora haja uma recomendação para a avaliação qualitativa, o que prevalece é a avaliação quantitativa, devido à necessidade de quantificação dos resultados. Luckesi (2003) ressalta que, nesse tipo de prática avaliativa quantitativa, o que realmente importa são as notas. Os alunos são preparados para a realização de provas e exames, uma prática que se distancia da concepção de avaliação da aprendizagem defendida neste estudo. Segundo a colaboradora, os aspectos qualitativos tornam-se quantitativos na medida em que a cultura da pedagogia do exame expressão usada por Luckesi (2008), predomina na cultura institucional e é validada pelos aspectos legais no contexto da avaliação do IFMA/Campus Barra do Corda.

Conforme a professora, prevalece a dicotomia aprovação versus reprovação, validada pelo sistema de acompanhamento legalizado na própria instituição. O Artigo 3º da Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019 estabelece que “[...] o resultado da avaliação da aprendizagem será registrado, ao final de cada etapa, obedecendo à escala de 0,00 (zero) a 10,0 (dez) pontos, com duas casas decimais”. O que se entende é que a colaboradora destaca a avaliação quantitativa como parte integrante da avaliação e regulamentada institucionalmente. Observa-se que a avaliação qualitativa, mesmo expressa na resolução, não foi mencionada pela colaboradora. Na sequência das análises das narrativas, destacamos o relato do professor José sobre suas concepções relativas aos aspectos legais da avaliação da aprendizagem:

De acordo com a resolução do IFMA nº 114/2019 para os cursos técnicos na modalidade integrada e subsequente, para cada etapa (bimestre) temos que utilizar três instrumentos distintos de avaliação. [...] A avaliação é uma etapa importante em relação a aprendizagem, que justamente é onde o aluno efetivamente ele vai testar, até ligar conexões do que ele aprendeu do que ele estudou, e esse momento de testar o cérebro de testar o conhecimento é onde faz a fixação do conteúdo no cérebro e até a questão de ele criar um conteúdo de forma prática na cabeça do aluno. Eu acho que infelizmente [...] a gente acaba o aluno de exatas ele passa por várias avaliações, essa fixação de aprendizagem em forma de prova essa forma quantitativa. Na minha visão, de testar o conhecimento que você aprendeu aquilo que você estudou, é interessante que tem várias formas quantitativas, várias formas de avaliações é a prova na área da matemática sempre é mais usada. Mas até uma questão que por exemplo a minha

formação ela foi voltada e muito às provas. (Prof. José. Memorial de formação/2021).

O colaborador José faz referência aos três instrumentos de avaliação obrigatórios para cada etapa do ensino médio, conforme a Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019. Ele destaca a avaliação como uma etapa importante no processo de aprendizagem. As referências aos diferentes instrumentos de avaliação remetem às reflexões de Saul, que afirma a necessidade de “[...] pensar e fazer avaliação exige decisão sobre procedimentos que, incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem, adquirem significado quando conseguem corrigir e melhorar a prática educativa”. Observa-se que o professor reconhece a importância da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem, que deve ser pensada para o desenvolvimento das aprendizagens e para o crescimento dos estudantes.

Na narrativa do colaborador, identificamos menções à questão da avaliação quantitativa e ao uso de provas como principal instrumento de avaliação. Esse aspecto sugere que a avaliação quantitativa e o uso de provas se aproximam da concepção tradicional de avaliação, que prioriza os resultados das aprendizagens em detrimento do processo. Inferimos que o uso de um único instrumento pode limitar o desenvolvimento de uma avaliação mais abrangente. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017), para um melhor acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, é necessário diversificar os critérios e situações em que o aluno é avaliado, adicionando uma abordagem interdisciplinar para reavaliar estratégias e procedimentos de acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Seguindo a análise, apresentamos a narrativa do professor Pedro sobre os aspectos legais da avaliação da aprendizagem no IFMA:

Esses pontos de emancipação, previstos na resolução, se tornam distante à medida que temos currículos fechados em disciplinas e que separamos as exatas das humanas e tratamos a educação profissional como um formador de mão de obra qualificada para o trabalho, porém após leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFMA, vejo que os esforços e iniciativas para tão mudança estão sendo abordados e que os limites muitas vezes estão na própria limitação docente carregado por concepções históricas de um ensino voltado para o capital. (Prof. Pedro. Memorial de formação/2021).

Na narrativa do colaborador Pedro, destacam-se quatro pontos essenciais: a questão da emancipação, a organização curricular das disciplinas, a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e as ações do PDI/IFMA para melhorar a formação do aluno. Em relação à emancipação, o professor menciona que a Resolução CONSUP/IFMA nº 114/2019 determina que os processos formativos devem promover a emancipação, mas que a natureza da formação parece dificultar a realização dos objetivos emancipatórios da avaliação.

Quanto à organização das disciplinas, o colaborador relata dificuldades em avaliar de modo crítico devido à fragmentação dos conhecimentos e disciplinas curriculares, que enfatizam a qualificação para o mercado de trabalho. Entendemos que a organização curricular deveria promover uma integração entre as áreas do conhecimento para aprimorar os processos formativos oferecidos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fomentando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e, especialmente, sobre as práticas avaliativas, de modo a difundir uma concepção de avaliação que colabore significativamente para as aprendizagens. Frigotto e Araújo (2018, p. 250) argumentam que a formação nos institutos federais, por meio do ensino médio integrado, deveria constituir “Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada [...]”.

Dialogando com os autores, enfatizamos que nada impede que a formação profissional tenha a intenção de proporcionar uma formação humana integral, incluindo conhecimentos técnico-científicos e conhecimentos relativos ao pleno exercício da cidadania. Em relação à qualificação para o trabalho, as práticas educativas na EPT do IFMA articulam as dimensões da Ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia. Essas dimensões propõem o desenvolvimento diversificado das aprendizagens. O colaborador expressa preocupação com a formação do aluno, observando que a organização curricular dos cursos não permite a integração efetiva entre as disciplinas. No entanto, as ações do PDI/IFMA (2019-2023) contemplam mudanças para promover a articulação da formação do estudante como pessoa, alinhada à qualificação para o mercado de trabalho.

Prosseguindo com as análises, apresentamos a narrativa da professora Ana sobre os aspectos legais de avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA:

Nas resoluções, o que temos é abordando as questões de maneira mais contextualizada, mas também técnica, não perdendo o foco de preparar este educando para o mercado de trabalho assim como ser pensante e crítico (Profa. Ana. Memorial de formação/2021).

Considerando o conteúdo da narrativa da professora Ana, destacamos seu entendimento de que as resoluções do IFMA, no que diz respeito à avaliação, sugerem a contextualização e o foco na preparação do aluno para o mercado de trabalho, propondo o desenvolvimento de práticas avaliativas que favoreçam o pensamento crítico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 prevê a contextualização no ensino e nas práticas pedagógicas envolvidas na avaliação da aprendizagem, enfatizando a importância de relacionar os conhecimentos socializados às questões do cotidiano.

A narrativa da colaboradora evidencia que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não deve se limitar apenas à preparação do estudante para o mercado de trabalho. O foco na qualificação para o mercado de trabalho, segundo Ramos (2017, p. 32), decorre da “[...] necessidade econômica, porém, defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural [...] como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho”. Refletindo sobre a concepção da autora, observamos que a educação profissional pode valorizar o trabalho no sentido educativo e formativo, considerando o estudante como um sujeito crítico e pensante. Essa abordagem pode influenciar as práticas avaliativas, propondo que a formação tenha um propósito mais amplo, possibilitando o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos.

Com a análise das narrativas desta seção sobre os aspectos legais da avaliação no IFMA, compreendemos que, apesar das diretrizes estabelecidas nas resoluções do IFMA, os professores registram suas concepções e práticas avaliativas com base em suas compreensões sobre a avaliação da aprendizagem. Ao tratar de uma educação voltada para a formação profissional, os relatos mencionam aspectos relacionados à qualificação para o mercado de trabalho e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

4.4 Usos da avaliação no processo de ensino-aprendizagem na EPT/IFMA

O objetivo desta seção é discutir os usos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Os processos formativos que envolvem o ato de avaliar abrangem a tomada de decisões por parte dos professores, influenciando a vida e o cotidiano dos alunos na sala de aula. A proposta apresentada neste estudo defende uma avaliação voltada para o desenvolvimento das aprendizagens, conectando nossa discussão com os documentos oficiais e as regulamentações que orientam as práticas de avaliação no contexto escolar.

As regulamentações legais mencionadas incluem o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão, e os planos de ensino, que devem apresentar clareza quanto aos instrumentos e usos da avaliação da aprendizagem. Durante o desenvolvimento das análises, compreendemos que a instituição de ensino precisa refletir sobre suas propostas educacionais, garantindo que os instrumentos de avaliação colem as informações necessárias para auxiliar no desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esse tema foi objeto de reflexão do professor João, que relatou:

Os alunos precisam ter um maior protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, isto é, o aluno precisa enxergar o professor apenas como um orientador e ir em busca do conhecimento. Consequentemente, não aprendem de forma emancipatória. Considero que pelo menos uma parte das avaliações de um determinado curso deve ser direcionada na forma de projetos ou de atividades que exijam dos alunos uma busca mais aprofundada do conhecimento. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem poderá resultar em aprendizagens emancipatórias. (Prof. João. Memorial de formação/2021).

Na análise da narrativa do colaborador João, destacamos a importância que ele atribui aos instrumentos avaliativos, especialmente no que tange ao protagonismo dos estudantes no processo de ensino e desenvolvimento. O relato do professor sugere que a avaliação baseada em projetos poderia engajar mais os alunos nas atividades e fomentar uma avaliação emancipatória. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 123), “[...] o projeto vem sendo considerado um poderoso recurso para tornar o educando elemento ativo na sua aprendizagem”.

No contexto da Educação Profissional Técnica (EPT), o trabalho com projetos é desenvolvido por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas,

conhecidas como projetos integradores. Entendemos por projetos integradores aqueles que promovem a articulação dos saberes e dos componentes curriculares, dialogando com as práticas interdisciplinares e contextualizadas institucionais.

Santos e Souza (2017, p. 02) caracterizam os projetos integradores como ambiências escolares e espaços de aprendizagem, destacando que “[...] o projeto traz uma visão mais reflexiva, trabalhando os sujeitos na sua atividade, tornando-os mais ativos e participantes, problematizando não apenas questões pedagógicas, mas também questões sociopolíticas da educação”. Inferimos que o uso de projetos como instrumento avaliativo, conforme relatado pelo colaborador, é uma alternativa para desenvolver aprendizagens emancipatórias. O professor João enfatiza que as práticas de avaliação atuais no IFMA não favorecem o protagonismo do aluno nem geram aprendizagens emancipatórias. Ele ressalta que o papel do professor é frequentemente visto como o de mero transmissor de conhecimentos, o que dificulta a autonomia do aluno. O colaborador defende que a utilização de projetos e outros instrumentos avaliativos que promovam o desenvolvimento significativo das aprendizagens deve priorizar o protagonismo dos estudantes, em uma perspectiva de formação contextualizada e crítica.

A seguir, apresentamos a narrativa da professora Paula sobre os usos da avaliação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFMA/Campus Barra do Corda.

Eu não entendo a educação do IFMA como uma educação emancipatória e muito menos as nossas avaliações de aprendizagem. Os cursos do *Campus* têm uma carga horária excessiva, os alunos têm aula o dia inteiro com poucos momentos de folga durante a semana, então sobra pouquíssimo tempo para que tenham esse pensamento crítico e o olhar mais crítico para realidade da sociedade. [...] Quase sempre desenvolvemos avaliações com esse objetivo, de ter que alcançar a nota, não temos às vezes nem tempo, [...] nem conhecimento e nem percebemos o empenho do próprio aluno no desejo de avaliações que vão trazer resultados, para que eles tenham esse olhar dos problemas da sociedade, esse olhar crítico. Quando tentamos diversificar essas avaliações, fazer um projeto, as vezes a gente se decepciona, porque o aluno nem se dedica como a gente acreditou que ele se dedicaria. [...] A instituição não possibilita essa educação emancipatória, nossos alunos não têm essa visão de que o professor é um mediador de que ele precisa buscar além do que é passado em sala de aula. O que eu vejo é que o aluno quer comodidade, o aluno quer a aula expositiva, e terminou a exposição o professor faz uma prova objetiva para ele marcar o que ele acha que está certo. Resumindo, eu não entendo que a nossa educação é emancipatória e que nossas avaliações de aprendizagens tragam essa

realidade para o nosso aluno de uma visão crítica da sociedade que a gente vive. (Profa. Paula. Memorial de formação/2021).

Na narrativa da professora Paula, observamos que ela compreende que as avaliações realizadas no IFMA têm o objetivo principal de alcançar uma nota, o que remete a uma avaliação quantitativa. Essa concepção encontra respaldo na pedagogia do exame, descrita por Luckesi (2011, p. 158), que “[...] tem como centro predominante o processo de construção de um resultado, sem perder, em momento algum, a perspectiva do produto final [...] por meio da avaliação de produto, faz incidir a certificação”. Segundo a professora Paula, esse tipo de avaliação não promove aprendizagens emancipatórias. Ela argumenta que a carga horária excessiva dos cursos, a distribuição das atividades em turnos variados e a cultura institucional comprometem o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de sujeitos atuantes na sociedade.

A professora Paula critica a forma como a organização da cultura institucional e as resoluções próprias para a organização do ensino e das práticas avaliativas, regulamentadas por resoluções e portarias, impactam o processo formativo. Ela sugere que, para a instituição desenvolver uma cultura que favoreça aprendizagens emancipatórias, são necessários momentos formativos e reflexivos com os docentes, além de um entendimento aprofundado das resoluções e das teorias sobre processos formativos. Isso ajudaria a tornar a avaliação mais centrada no desenvolvimento e progresso do aluno.

Saul (2008, p. 19) destaca que “[...] a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer”. A avaliação, concebida em uma instituição de ensino e desenvolvida na sala de aula, tem consequências significativas nas práticas educativas. Envolve reflexões sobre as escolhas dos métodos de ensino, os procedimentos adotados em sala de aula e a seleção dos instrumentos avaliativos. Para que a avaliação contribua efetivamente para o desenvolvimento das aprendizagens, é essencial pensar criticamente sobre esses aspectos.

Sobre os usos da avaliação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFMA/Campus Barra do Corda, o professor José relata:

Para mim, uma avaliação induzir uma aprendizagem emancipatória é o mesmo que tornar o aluno um autodidata, isto é, quando ele necessitar desenvolver algo, ele cria estratégias e as aplica de forma recursiva. Não obtendo o êxito desejado, reformulasse as estratégias e reaplica até uma "parada", que seria conseguir desenvolver o desejado. Assim, avaliações

que induzem o aluno a criar estratégias para resolver um problema proposto, de modo que ele não desista e nem se perca no meio dessa construção, geram uma aprendizagem emancipatória. Vejo que avaliações desse tipo devem ser aplicadas de forma gradual, iniciando com problemas simples e de fácil assimilação até chegar em problemas mais complexos que instigue o aluno a criar estratégia na busca de respostas sem desistir em meio à procura. (Prof. José. Memorial de formação/2021).

Na concepção do colaborador José, a resolução de problemas é vista como uma abordagem ideal para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias. Ele sugere que começar com problemas simples e avançar para os mais complexos pode resultar em uma avaliação que promove o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Luckesi (2011, p. 306) reforça a importância de elaborar instrumentos de coleta de dados para avaliação de maneira consistente e adequada, afirmando que “[...] a elaboração de consistentes, adequados e bem elaborados instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar é questão de vital importância para a prática educativa”.

De acordo com Luckesi (2011, p. 303), “[...] solicitamos, mediante pergunta, situações-problemas ou uma tarefa a ser realizada, que o aluno mostre ter adquirido aprendizagem”. Esse pensamento indica que a resolução de problemas pode mobilizar o aluno a criar estratégias para enfrentar desafios, contribuindo para a aprendizagem autônoma. A narrativa do professor José sugere que a avaliação baseada em resolução de problemas pode fornecer dados valiosos sobre o que o aluno aprendeu, seus limites e suas possibilidades, além de orientar as práticas docentes.

No âmbito da avaliação, concordamos com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 43), que destacam a importância de utilizar análise de situações-problemas, enfatizando que “[...] é fundamental que no processo de ensino e aprendizagem, o professor use análise de situações problemas, previamente elaborados, com destaques nos pontos-chave que poderão instigar e/ou orientar a busca ativa de novas informações”.

A seguir, apresentamos a narrativa do professor Pedro sobre os usos da avaliação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFMA/Campus Barra do Corda:

Minhas avaliações ainda são muito presas a questões exatas no sentido de desenho, de cálculo mais gráfica falta ainda eu trazer esse lado mais reflexivo. E algumas maneiras que eu estou pensando em fazer nas próximas avaliações é abordar mais a questão de leitura de texto, de leitura

de artigos, a leitura dos códigos de obras isso eu acho muito interessante essa parte porque o os alunos se identificam com a realidade deles. (Prof. Pedro. Memorial de formação/2021).

Na narrativa do professor Pedro, observamos que os instrumentos de avaliação frequentemente se concentram em questões técnicas que envolvem cálculos, o que pode levar à recorrência de provas como método de avaliação. Isso levanta um desafio na implementação de práticas avaliativas e de ensino emancipatórias. O professor destaca a dificuldade de transcender as avaliações baseadas em memorização para incluir questões que promovam análise e reflexão.

De acordo com Depresbiteris e Tavares (2017, p. 63), para que a prova cumpra suas finalidades, ela deve ser “[...] bem elaborada, aplicada, analisada e interpretada nos seus resultados”. Isso sugere que, apesar das provas frequentemente se focarem em aspectos técnicos e quantitativos, elas têm o potencial de serem instrumentos eficazes se forem projetadas para promover análise crítica e compreensão profunda.

Luckesi (2011, p. 297) afirma que tanto para práticas de exame quanto de avaliação, é essencial utilizar instrumentos de coleta de dados. Ambos os métodos dependem da coleta de dados da realidade dos alunos, o que implica que os instrumentos devem ser cuidadosamente escolhidos e utilizados. Portanto, os instrumentos avaliativos desempenham um papel crucial na promoção de uma avaliação mais crítica e próxima da realidade do aluno, se usados de maneira adequada.

O que inferimos da narrativa do colaborador é que, apesar do uso predominante de provas para aferição de notas, há uma abertura para a implementação de avaliações mais contextualizadas e reflexivas. Isso sugere a necessidade de alinhar os instrumentos avaliativos com práticas educativas que promovam a reflexão sobre os conteúdos, estabelecendo objetivos claros para promover aprendizagens significativas, em vez de focar apenas na memorização de conteúdo.

A seguir, apresentamos a narrativa da professora Ana sobre os usos da avaliação da aprendizagem:

De acordo com as avaliações utilizadas o trabalho de ensino-aprendizagem é desenvolvido para que se obtenha objetivos traçados. Dependendo do tipo de avaliação será trabalho o ensino-aprendizagem por um caminho pedagógico. Os instrumentos que mais utilizo são: provas, relatórios e mapa conceitual. (Profa. Ana. Memorial de formação/202).

Analisando a narrativa da professora Ana, observamos o uso de instrumentos de avaliação para coletar dados sobre o desempenho dos alunos, constatando que os métodos de avaliação, conforme relatado, contribuem para o alcance dos objetivos do ensino. A colaboradora informa que utiliza os seguintes instrumentos e atividades de avaliação: provas, relatórios e mapas conceituais. O predomínio da prova como instrumento avaliativo resulta da concepção de ensino e de educação entre outros fatores. Chueiri (2008) alerta que, até hoje, a escola brasileira, em todas as suas formas de organização, realiza exames escolares em vez de avaliar efetivamente o estudante. A avaliação exige análise e interpretação dos resultados para reorientar o ensino e as práticas docentes. A simples realização de exames é criticada por Luckesi (2011, p. 205), que afirma: “[...] de forma automática, os recursos examinativos estão mais à mão do que as novas compreensões sobre os modos avaliativos de acompanhar os educandos em sua trajetória de aprendizagem”. A afirmação do autor sugere que o planejamento da avaliação é complexo e trabalhoso, e por isso, os exames e provas parecem menos exigentes.

Em relação ao relatório, que é um instrumento avaliativo documentado com o objetivo de resumir as atividades realizadas em sala de aula, ele pode ser de natureza prática e conter informações sobre o processo ensino-aprendizagem, sob a orientação e acompanhamento do professor. Normalmente, os relatórios seguem uma linguagem padrão e uma estrutura definida por regras institucionais. Os mapas conceituais, conforme sugere Depresbiteris e Tavares (2017, p. 84), “[...] têm o objetivo de representar, na forma de proposições, relações significativas entre conceitos”. Trata-se de uma atividade que exige reflexão, análise e capacidade de síntese. Relatórios e mapas conceituais permitem um diálogo entre conhecimentos prévios e novos, promovendo uma aprendizagem significativa. Esta abordagem avaliativa está alinhada com uma concepção crítica de ensino e desenvolvimento das aprendizagens.

A análise desenvolvida nesta seção revelou que as práticas avaliativas dos colaboradores convergem para um ponto específico: a avaliação da aprendizagem pode gerar aprendizagens emancipatórias, mas é necessária a revisão das concepções e práticas docentes para que o ensino possa provocar transformações. As narrativas também mostraram que os colaboradores do estudo possuem concepções de avaliação que priorizam a verificação do conhecimento, com ênfase no aspecto quantitativo para mensurar a aprendizagem dos

alunos. A regulamentação legal dos processos avaliativos no IFMA parece contribuir para o engessamento das práticas docentes e das avaliações.

Além disso, apesar das regulamentações legais sobre avaliação da aprendizagem, os colaboradores afirmam ser possível adotar novos formatos nas atividades avaliativas para qualificar os resultados do ensino. O trabalho com projetos, a construção de relatórios e o uso de mapas conceituais demonstram essa possibilidade e podem gerar práticas avaliativas de natureza reflexiva. Outro aspecto importante emergente das narrativas refere-se à prevalência da avaliação qualitativa, evidenciando a necessidade de estudos com os professores para compreender o que significa e como implementá-la. As considerações analíticas e interpretativas sobre as narrativas dos memoriais ressaltam que, embora os professores reconheçam a importância dos aspectos qualitativos nas práticas avaliativas, a ênfase tem sido maior nos aspectos quantitativos.

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS: ENREDOS TECIDOS NAS RODAS DE BIOGRAFIZAÇÃO

É a roda lugar de um movimento, de uma atividade que precisa movimentar-se para envolver igualmente todos os participantes, é locus de partilhar experiências, espaço de convivência, de negociações, de desenvolvimento pessoal e profissional e de produção de conhecimentos. (BRITO; SANTANA, 2014, p. 128).

As rodas de biografização proporcionaram um sentido formativo para os colaboradores da pesquisa. Através da socialização das narrativas, foi possível observar um movimento formativo, o cruzamento de histórias, a partilha de experiências e o contexto reflexivo sobre a prática docente que as rodas possibilitaram. Neste capítulo, analisamos as narrativas dos colaboradores desenvolvidas nas rodas de biografização, realizadas com o objetivo de promover reflexões coletivas, compartilhar conhecimentos e experiências sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na EPT/IFMA/Campus Barra do Corda. Brito e Santana (2014), no texto em epígrafe, destacam que a roda é um espaço de diálogo (por meio das negociações), de partilha, reflexão e produção de conhecimentos.

No estudo, as rodas de biografização estimularam o diálogo entre os pares, provocaram reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, e promoveram a troca de experiências e trajetórias pessoais e profissionais, sinalizando possibilidades de revisão das concepções e práticas avaliativas dos colaboradores. Neste capítulo, conforme anunciado anteriormente, apresentamos a análise das narrativas que emergiram das rodas de biografização. As narrativas foram organizadas em unidades temáticas de análise, conforme ilustrado na Figura 02. No processo analítico, optamos pela tematização das narrativas para proceder à seleção e classificação dessas narrativas em unidades temáticas de análise, como mostrado na Figura 02:

Figura 02: unidades de análises das rodas de biografização



Fonte: Rodas de biografização (2021).

A Figura 2 evidencia a organização deste capítulo, que está estruturado em quatro seções. A primeira seção focaliza os processos avaliativos no IFMA, abordando concepções e práticas. A segunda seção discute os dilemas da avaliação, com ênfase nos aspectos qualitativos e quantitativos das práticas avaliativas. Na terceira seção, intitulada "Configurações para uma Avaliação Emancipatória", tratamos das possibilidades de ressignificação das práticas avaliativas no IFMA/Campus Barra do Corda. A quarta seção contempla os sentidos formativos das rodas de biografização, considerando a natureza da pesquisa-formação.

5.1 Processo avaliativo no IFMA: das concepções às práticas avaliativas

Nesta seção, abordamos as configurações do processo avaliativo no IFMA, Campus Barra do Corda, destacando as narrativas dos colaboradores sobre suas práticas avaliativas. Entendemos que essas práticas são orientadas pelas concepções dos professores sobre educação, ensino e formação profissional, entre outros fatores. As práticas avaliativas, portanto, refletem aspectos conceituais que fundamentam a forma como os professores percebem a avaliação da aprendizagem na prática docente.

No contexto institucional do IFMA, como esclarecido ao longo deste estudo, as práticas avaliativas estão alinhadas com as normativas legais dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, as diretrizes institucionais e a organização do trabalho pedagógico na instituição. Institucionalmente, o Plano de Ações Institucionais e o Projeto Político-Pedagógico dialogam com as propostas educacionais que definem a avaliação e

orientam as práticas dos professores em relação à avaliação da aprendizagem. Para iniciar a análise dos processos avaliativos, concepções e práticas, destacamos a narrativa do professor João:

Na verdade, falando de uma maneira nesse sentido das concepções, principalmente quando a gente fala no curso técnico, eu tenho que pensar em habilidades, habilidades que os alunos vão desenvolver porque trazendo para o contexto do curso técnico em Química, mas especificamente, aquele aluno ele tem que estar preparado, no caso da Educação Profissional e Tecnológica, não só para os conteúdos relacionados ao ensino médio, o Enem. Eu acho que a melhor forma de avaliar essas habilidades é a convivência no laboratório, não só na questão de avaliação dos relatórios e das práticas laboratoriais. [...] Eu vejo que é um momento que eu consigo avaliar bem a questão da participação do aluno, melhor até do que uma aula teórica, não que uma aula teórica, isso não seja possível, mas o laboratório trabalho de uma maneira bem diferente e considero muito a desenvoltura do aluno na aula. [...] E eu considero isso muito para avaliação do aluno tanto no contexto de nota mesmo como as habilidades que está desenvolvendo no curso técnico as habilidades práticas. Então eu acho que nesse contexto curso técnico da educação tecnológica o laboratório possibilita como avaliar de forma mais até qualitativa [...] se eu trazer um pouco para sala de aula, eu já sou um pouco mais voltado para prova e seminários, [...]. Às vezes, tenho de considerar algumas coisas dentro do contexto qualitativo, mas eu confesso que eu sou mais quantitativo. Aquele de usar aquele método de provas gosto de seminários eu acho que é o momento também que o aluno consegue mostrar desenvoltura como que ele está evoluindo e isso também é importante. [...]. Do nosso dia-dia eu ainda sou mais voltado para essa questão de avaliação na forma mesmo de seminários, provas, trabalhos nada muito qualitativo, mas isso é concepção que eu tenho e esse formato ele ainda é importante pela até pela forma de como a gente vai ser avaliado no futuro. [...], por exemplo se a gente for pegar um Exame Nacional do Ensino Médio, que na nossa era o tradicional vestibular, se a gente for pegar um concurso qualquer coisa que você for fazer o aluno ele vai precisar de mostrar a capacidade no contexto quantitativo. Então é um momento que eu acho que o lado qualitativo não vai pesar. [...]. (Prof. João. Roda de Biografização/ 2021).

A narrativa do professor João mostra que, considerando a natureza tecnológica da formação profissional destinada aos estudantes, a avaliação pode privilegiar o desenvolvimento de habilidades. Essas habilidades decorrem das competências desenvolvidas e referem-se especificamente ao saber-fazer. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem deve contribuir para o desenvolvimento das competências dos

estudantes, alinhando-se à proposta do currículo escolar organizado de acordo com a dinâmica da instituição.

O colaborador indica em sua narrativa que avalia as habilidades dos estudantes nas atividades do laboratório e considera que a avaliação das práticas laboratoriais tem uma conotação qualitativa, pois permite observar a participação dos alunos nas atividades. No entanto, apesar da referência à avaliação qualitativa, o colaborador destaca que frequentemente opta pela utilização de provas e seminários para atender às características da avaliação.

De acordo com o colaborador, a tendência para a realização de avaliações quantitativas resulta do interesse em preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é organizado para avaliar competências e habilidades. Inferimos a partir de sua narrativa que o processo avaliativo está mais ligado ao ato de examinar do que ao de avaliar propriamente dito. Examinar significa coletar dados com ênfase nas notas dos estudantes, ou seja, quantificar os resultados da aprendizagem. Luckesi (2011, p. 235) caracteriza esses tipos de avaliação como “[...] classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando.” Na concepção do autor, a intenção dessa avaliação é medir o resultado do processo avaliativo com vistas à classificação dos estudantes, em detrimento da interpretação e análise do processo e do resultado avaliativo.

A narrativa do colaborador sugere, de forma implícita, que ele reconhece a possibilidade de realizar uma avaliação qualitativa, mas as demandas de uma formação tecnológica e as exigências relacionadas ao ENEM e a concursos influenciam sua inclinação para a abordagem quantitativa de avaliação. Reconhecemos que a avaliação qualitativa é complexa e, muitas vezes, os professores encontram dificuldades em realizá-la. Suassuna (2017, p. 40-41) oferece esclarecimentos sobre essa complexidade, afirmando que “[...] a avaliação é um trabalho simbólico por definição. Além da produção de sentidos e juízos de valor, deve levar a tomadas de decisão, ações e à transformação social.”

Avaliar o estudante de forma qualitativa envolve tomada de decisões e apreciação de aspectos subjetivos que configuram a compreensão dos processos dos sujeitos em relação ao conhecimento, assim como o compromisso com a transformação. A professora Paula aborda os processos avaliativos afirmando que:

Eu acredito, até que comentei no outro encontro, que minha concepção de avaliação tinha mudado nesse momento que a gente está vivendo de pandemia. Eu tenho utilizado bem mais critérios qualitativos para avaliar os alunos nas diferentes disciplinas, como a própria frequência do aluno nas aulas síncronas a participação deles nesses momentos, já que a resolução do IFMA trouxe essa questão de ter a presença atrelada a entrega da atividade. Então, uma forma que eu encontrei de os alunos frequentarem os momentos síncronos foi justamente trazer parte da nota deles a frequência nesses momentos. [...] Mas, também não dispensei aspectos quantitativos, na minha concepção 90% das disciplinas que o ministro no Curso Técnico de Edificações aplico avaliações quantitativas, uma ou outra disciplina eu acabo avaliando são qualitativamente, mas a grande maioria aplico avaliações quantitativas porque eu acho importante. [...] Seja ela uma prova, que é algo que eu aplico bastante em quase todas disciplinas, pelo menos um dos bimestres, é uma prova ou mesmo no caso de projeto como a gente tem disciplinas técnicas que por exemplo instalações elétricas. Então, aplico muito a avaliação do tipo que o aluno deve fazer um projeto de instalação elétrica de uma residência, o próprio seminário é uma coisa que eu aplico bastante especialmente em disciplinas que são mais teóricas. Uma coisa que a gente também faz é visita técnica com a entrega de relatório, no relatório a gente observa o entendimento do aluno a partir daquela visita técnica à uma obra, a uma fábrica, [...] eu utilizo muito a questão da avaliação quantitativa [...] coloco muitas questões de concurso, trazendo aqui o mesmo pensamento do João e da Ana. Entendo que determinados momentos eles vão passar por situações em que serão avaliados quantitativamente. [...] acho extremamente importante diversificar as avaliações para compor a nota do aluno, eu particularmente acho injusto a utilizar um único mecanismo de avaliação para compor a nota de um bimestre inteiro. [...] (Profa. Paula. Roda de biografização/ 2021).

Na análise da narrativa da colaboradora Paula, destacamos pontos em comum com a narrativa do professor João. Por exemplo, ambos mostram uma tendência para a concepção de avaliação quantitativa, a preparação para o ENEM e o entendimento de que, embora a avaliação qualitativa seja importante, prevalece o uso da avaliação quantitativa devido às exigências do ENEM. Como esses aspectos já foram abordados na análise da narrativa do professor João, optamos por reafirmar as mesmas discussões e confirmar que alguns professores da EPT percebem que a avaliação quantitativa prepara os estudantes para as provas do ENEM e para os concursos. Observamos que a colaboradora percebeu uma mudança em sua concepção de avaliação durante o período pandêmico, voltando-se para a

avaliação qualitativa. No entanto, podemos afirmar que a colaboradora expressou apenas alguns aspectos qualitativos, com foco no controle e regulação dos estudantes.

Outro aspecto levantado pela colaboradora refere-se à diversificação dos instrumentos avaliativos para compor a nota dos estudantes. A resolução CONSUP/IFMA 114/2019 dispõe sobre a composição da nota do aluno nos cursos técnicos, recomendando a utilização de três instrumentos avaliativos para cada etapa. A narrativa da colaboradora destaca a importância de diversificar os instrumentos avaliativos, demonstrando preocupação com a validade do processo e dos resultados do desenvolvimento das avaliações e das aprendizagens dos alunos.

As inferências sobre a necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos são corroboradas pelas ideias de Depresbiteris e Tavares (2017, p. 06), que afirmam que “[...] a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de analisar a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões”. Nessa perspectiva, o relato da colaboradora sobre a diversificação dos instrumentos de avaliação em sua prática docente demonstra que ela vê essa abordagem como propiciadora de uma avaliação que abrange diferentes dimensões das aprendizagens. A narrativa do professor José sobre o processo avaliativo, suas concepções e práticas informa:

[...] Eu concordo com os colegas e fico até assim porque uma avaliação, agora falando assim um pouco só de avaliação qualitativa, eu sei que comentei sobre a questão de qualitativo é meio uma utopia porque a gente acaba usando o quantitativo para avaliar [...]. Então, não existe qualitativo é tudo quantitativo. A meu ver seria que mensurar o qualitativo. Se torna difícil de ser usado e acaba [...] para que você não seja injusto com outros alunos numa avaliação, eu acho melhor não optar por ele. [...]. Na minha avaliação não avalio qualitativamente, meu qualitativo é se ele está próximo da margem de passar então vou ajudar de alguma forma e esse ajudar eu associo ao qualitativo. E só um parêntese final, hoje na resolução do IFMA, [...], de modo geral, sempre em cada etapa são três avaliações diferentes, [...]. No meu caso, eu fico procurando uma avaliação para o aluno de modo a preencher essas três avaliações, é só mais uma demanda para o aluno, visto que o aluno tem umas quinze disciplinas em média, doze. Então, se triplica isso aí, a quantidade de avaliações por etapa, a gente aumenta a quantidade de avaliações e acaba tirando o tempo, de fato, do aluno estudar. A vida dele praticamente numa etapa é só fazer avaliação, é só fazer avaliação. (Prof. José. Roda de biografização/ 2021).

O professor José manifesta compreender que, na realidade vivenciada na EPT, embora as normativas legais recomendem a avaliação qualitativa, essa é considerada uma utopia, dado que a prioridade é a avaliação quantitativa. O professor relata que, na prática docente, a avaliação qualitativa acaba resultando em dados quantificados para efeito de registro de notas. Para analisar a narrativa do colaborador, buscamos dialogar com Luckesi (2002), que questiona o uso inadequado dos termos qualitativo e quantitativo no contexto da avaliação. Sob a ótica do autor, toda avaliação é qualitativa, levando em consideração o conceito do termo "avaliar", que sugere transcender o exame. Luckesi (2002, p. 86) comenta sobre os aspectos qualitativos: “[...] a avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação; vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente.”

Inferindo a partir da narrativa e das ideias do autor, percebemos que os processos de avaliação de natureza quantitativa, particularmente seus resultados, podem ser objeto de uma análise qualitativa. No entanto, o colaborador do estudo não indica essa possibilidade. Pelo contrário, ele comenta sobre a quantificação da análise dos aspectos qualitativos. Outro aspecto mencionado pelo professor refere-se à Resolução 114/2019, em vigor no IFMA, que propõe a avaliação da aprendizagem utilizando três instrumentos em cada etapa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Segundo o professor, a utilização de três instrumentos sobrecarrega os estudantes do curso técnico, considerando o número de disciplinas e atividades que enfrentam. A obrigatoriedade do uso dos três instrumentos não visa aumentar a quantidade de avaliações, mas sim recomendar a diversificação dos instrumentos utilizados no processo avaliativo. Isso permitirá aos professores analisar diferentes dimensões das aprendizagens dos estudantes. A seguir, apresentamos a narrativa do professor Pedro sobre a questão abordada nesta seção:

Hoje a concepção que tenho hoje de avaliação ela está diferente de quando eu comecei. Quando eu comecei eu queria saber que o aluno realmente entrega um bom trabalho se ele está fazendo a coisa correta. Hoje em dia minha avaliação eu tento ser bem menos critério nos quesitos técnicos, eu tento avaliar realmente eu tenho que ser mais subjetivo na minha avaliação. Como eu sou professor da área técnica da área de exatas acaba que eu tenho que ter um rigor, as vezes não tenho tanta essa liberdade, mais algo que estou tentando mudar. Então eu tento principalmente os aspectos subjetivos, os qualitativos sobre os quantitativos. O que seria isso? O interesse do aluno, participação dele, a vontade de fazer o trabalho. [...]. A

concepção que tenho hoje de avaliação é um instrumento que serve muito mais para o professor do que para o aluno, é uma ideia que eu vejo que cabe ao professor analisar o que está funcionando ou não, o que os alunos estão com dificuldade ou não. [...] É claro que eu não posso abrir mão da parte técnica, tem que cobrar aquilo que está no plano de curso e o que é exigido no currículo e avaliar esses alunos. [...] e como minhas disciplinas são muitas trabalhosas, não são difíceis. Eu tenho um público do integrado e eles tem o foco no vestibular e que essas minhas avaliações não podem atrapalhar eles, apesar que essa disciplina também faz parte da formação dele. [...] Hoje eu vejo que a avaliação não pode ser esse peso de cobrança e ele não pode desgastar nem fisicamente e nem emocionalmente [...]. Foi na LDB que eu vi que ela permite essa flexibilidade de atender, na verdade é uma recomendação, e a gente ver que cada aluno tem aquela individualidade. [...] Hoje esses aspectos eu considero que a avaliação funciona muito mais para gente, a gente professor. E que ela não deve ser um instrumento que dificulte a vida desse aluno que ele não se cobre tanto por isso. (Prof. Pedro. Roda de biografização/ 2021).

Na narrativa do professor Pedro, observamos uma mudança na concepção de avaliação ao longo de sua carreira. Anteriormente, o colaborador considerava sua concepção de avaliação como mais técnica; hoje, sua abordagem leva em conta aspectos subjetivos. Considerando essa afirmação, a primeira concepção apresentada pelo colaborador se alinha às ideias de Chueiri (2008), que argumenta que todo processo de avaliação contempla aspectos subjetivos. Segundo a autora, a concepção que nega os aspectos subjetivos na avaliação é a de medir para avaliar. Nessa perspectiva, “[...] a ideia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo” (CHUEIRI, 2008, p. 56). O entendimento do colaborador indica que a concepção técnica abordada se relaciona com a ideia de medir, que não considera os aspectos subjetivos na avaliação. Tanto os aspectos qualitativos quanto os quantitativos carregam subjetividade nas práticas avaliativas.

Outro aspecto levantado pelo colaborador refere-se ao tipo de avaliação nas práticas do ensino médio integrado. Na forma integrada, as práticas avaliativas são planejadas com foco no ENEM, abordando mais os aspectos relacionados ao ato de examinar. De acordo com a LDB 9.394/1996, no Artigo 24, inciso 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). O colaborador

compreende, com base no artigo da LDB, que o acompanhamento da aprendizagem deve ocorrer de forma individual.

Sobre a narrativa que indica que a avaliação serve mais ao professor, enfatizamos os aspectos pedagógicos da avaliação. Dialogamos com Freitas et al. (2014) sobre a importância de adotar uma visão dinâmica, e não linear, das práticas avaliativas. A importância do planejamento de ensino é ressaltada, considerando a elaboração dos objetivos, a escolha dos conteúdos, os procedimentos adotados e, finalmente, como a avaliação será definida com base na conexão entre os elementos do processo didático pensados durante o planejamento. Essa dinamicidade pedagógica aponta que o professor é responsável por toda a organização pedagógica e pela tomada de decisões nas formas de avaliar. Nessa perspectiva, cabe ao professor a responsabilidade pelas práticas de avaliação e a utilização dos resultados para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, contribuindo prioritariamente para o desenvolvimento das aprendizagens. A seguir, apresentamos a narrativa da professora Ana sobre o processo avaliativo e as suas concepções e práticas avaliativas:

[...] Com relação dessa minha visão sobre a aprendizagem eu procuro sempre variar muito. Se for uma disciplina de laboratório, a forma de como o aluno se comporta no laboratório, já é um indício se ele está aprendendo. O papel, a importância de ser um técnico de laboratório, então já começo avaliando-o, como ele se comporta perante um experimento, a prática a ser realizada é uma outra coisa que eu utilizo. [...] Outro ponto: relatório, realmente é algo importantíssimo, se o aluno não consegue sistematizar aquilo que ele fez, e descrever sucintamente, porque a gente nem chega a pedir um relatório de um nível maior que seria o ideal, a gente só pede para descrever sucintamente, [...] levando em consideração as partes de um relatório. O relatório é um meio de observar, mas nesse novo contexto, eu estou aprendendo a trabalhar com novas formas de aprendizagem. [...] Mapas conceituais, eu gosto muito de usar mapa conceitual, porque o aluno que consegue fazer o mapa conceitual com qualidade, ele está provando que consegue sistematizar esses conceitos na mente dele, ele consegue interligar, esse consegue dizer qual p conceito, características e classificação. Outra coisa, outras formas de avaliação: é a prova, [...] e a gente tem que ver se esse aluno ele tem condições de se portar frente a um ENEM, a um vestibular de uma faculdade particular, [...], e gente precisa direcionar esse aluno para saber se ele está preparado. Resumindo eu tento muito diversificar, é muitas coisas que eu utilizo. [...] Falar de avaliação da aprendizagem seria muito complexo porque eu utilizo muitas coisas. Tento diversificar. [...] (Profa. Ana. Roda de biografização/ 2021).

Na análise da narrativa da professora Ana, observamos que a colaboradora entende a importância de diversificar os instrumentos de avaliação e tenta colocar isso em prática. De acordo com Suassuna (2017), diversificar os instrumentos de avaliação significa alinhar o conjunto de tarefas, atividades, exercícios e testes utilizados no dia a dia para acompanhar o que o aluno realmente aprende. É tarefa do professor buscar meios para diversificar os instrumentos e promover uma ligação entre o que o aluno já sabe e o que pode construir na aquisição de novos conhecimentos.

Segundo a colaboradora, ela utiliza como instrumentos de avaliação seminários, mapas conceituais e provas. O seminário, como metodologia de ensino, permite a coleta de dados que avaliam o processo de ensino e aprendizagem. Os mapas conceituais se caracterizam por articular conceitos, e as provas servem para examinar ou avaliar de forma objetiva ou subjetiva. A partir da narrativa apresentada pela colaboradora, inferimos que sua concepção de avaliação é voltada para verificar a aprendizagem dos alunos por meio dos instrumentos utilizados, e suas práticas avaliativas estão alinhadas a uma perspectiva voltada para a pedagogia do exame.

Entendemos que a diversificação dos instrumentos vai além da simples escolha de ferramentas; deve prevalecer a concepção de avaliação do professor, mobilizando saberes e experiências, estimulando a reflexão e, principalmente, ampliando a aprendizagem (SUASSUNA, 2017).

Assim, as concepções do processo de avaliação e as práticas avaliativas apresentadas nesta seção mostram que as narrativas dos colaboradores revelam concepções que, em alguns momentos, convergem, em outros, divergem, e em outros se complementam, tanto no campo teórico quanto na prática. Refletindo sobre as narrativas, percebemos que as concepções de avaliação se conectam aos aspectos quantitativos e qualitativos, tema que será detalhado na próxima seção. Cada colaborador afirma compreender o aspecto qualitativo, mas a prevalência do quantitativo ainda é evidente. Dessa forma, as práticas avaliativas escolhidas por eles adotam instrumentos de medição que configuram uma perspectiva de avaliação ligada à pedagogia do exame.

5.2 Dilemas da avaliação na aprendizagem: aspecto qualitativo versus quantitativo

Nesta seção, analisamos os dilemas apresentados pelos colaboradores sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de suas práticas docentes, com foco nos aspectos

qualitativos e quantitativos dessa avaliação. Para iniciar as reflexões, é importante esclarecer que a definição desta unidade temática de análise foi motivada pela preocupação demonstrada pelos colaboradores do estudo em relação a como realizar uma avaliação qualitativa em um contexto onde predominam as avaliações quantitativas. De acordo com o professor João, sobre os aspectos qualitativo versus quantitativo nos processos avaliativos,

Essa questão da avaliação qualitativa e quantitativa, eu sempre falo da questão de ir no mercado de trabalho ou para ingressar numa universidade, a avaliação vai ser quantitativa. [...]. Confesso que eu teria que aprender um pouco mais sobre avaliação qualitativa, porque eu também vejo muitas falhas, se eu for pensar na avaliação qualitativa também vai me trazer, às vezes, algum resultado negativo no sentido de que posso estar avaliando algo que não seja condizente com a aprendizagem daquele aluno. [...]. Mesmo assim eu continuo achando, sobre minha visão, sobre o que eu conheço, eu conheço muito pouco sobre avaliação qualitativa, não estudei muito. [...] enxergo a quantitativa com mais pontos positivos do que a avaliação qualitativa. Propor um debate, uma roda de discussão é interessante sim, mas o que eu uso de qualitativo no meu dia a dia, que não seria tanto qualitativa assim, se pensar num contexto que tem que elaborar uma planilha de como avaliar é o seminário. Quando a gente pensa num seminário, vou avaliar tópicos como clareza e domínio você avalia de forma subjetiva qualitativa. Até a quantitativa acaba sendo qualitativa, na minha opinião. A avaliação mesmo sendo quantitativa ela tem impactos negativos, mas se a gente for comparar os impactos positivos eles se sobrepõem. [...] (Prof. João. Roda de biografização/ 2021).

A narrativa do professor João expressa dúvidas sobre como realizar uma avaliação qualitativa e destaca a necessidade de ampliar conhecimentos nessa área, em contraste com a avaliação quantitativa. De acordo com o colaborador, a avaliação qualitativa pode gerar dúvidas sobre a objetividade do ato de avaliar, uma vez que a análise ou julgamento do desempenho dos estudantes pode não ser totalmente fidedigno. Em contrapartida, o professor demonstra mais segurança ao realizar a avaliação quantitativa, ressaltando que esta modalidade avaliativa tem pontos positivos importantes, pois impacta as trajetórias dos estudantes na preparação para o mercado de trabalho e para o ENEM.

Na narrativa, observa-se que o colaborador enfatiza as falhas potenciais na avaliação da aprendizagem do aluno quando se trata de avaliação qualitativa. Dialogamos com Luckesi (2011), que afirma que o ato de avaliar deve focar no aprendizado real do aluno. Dependendo do aspecto abordado, podem surgir falhas, que Luckesi (2011) descreve como coleta de dados. Cabe ao professor identificar o que ainda falta para evitar essas falhas nas práticas

avaliativas e possibilitar que o ato de avaliar seja um acompanhamento efetivo da aprendizagem do aluno, permitindo diagnósticos e intervenções necessárias.

A narrativa também apresenta a compreensão do colaborador sobre formas qualitativas de avaliação. Para ele, a avaliação qualitativa exige o uso de instrumentos diferentes das provas, como debates, rodas de discussão e a elaboração de planilhas para avaliar seminários. Embora os instrumentos de avaliação sejam importantes, é crucial entender que, em uma avaliação qualitativa, o uso dos resultados avaliativos é o que faz a diferença. Fernandes (2014, p. 120) enfatiza que a avaliação qualitativa é “[...] uma prática com ênfase nos processos e não apenas no desempenho, que não utiliza a prova como único instrumento e coloca a avaliação no centro das aprendizagens”. De acordo com a autora, a diversificação dos meios de coleta de dados sobre as aprendizagens dos estudantes é fundamental para uma avaliação eficaz, que deve ser desenvolvida como um processo contínuo, colaborando para o desenvolvimento e consolidação das aprendizagens.

O colaborador afirma que a avaliação quantitativa possui conotações qualitativas, mas não esclarece como isso ocorre em sua prática docente. No diálogo com os estudos de Luckesi (2011), encontramos apoio para o que o professor João menciona. O autor argumenta que não existe avaliação meramente quantitativa; ao avaliar os estudantes, emitimos julgamentos e juízos de valor, de forma qualitativa. Luckesi (2011) apresenta dois argumentos para confirmar sua posição sobre a dimensão qualitativa inerente à quantificação dos resultados avaliativos. O primeiro argumento refere-se ao próprio termo “avaliar”, originário do latim *a* e *valere*, que significa atribuir qualidade a algo. O segundo argumento baseia-se na ideia de que avaliar implica na emissão de juízos de qualidade sobre dados específicos, envolvendo decisões operacionais.

Seguindo com a análise dos aspectos qualitativos e quantitativos na avaliação da aprendizagem, apresentamos o relato da professora Paula:

Eu acho que quando a gente coloca uma avaliação qualitativa, por exemplo a participação do aluno, as próprias perguntas que ele que traz em um determinado momento da aula, na exploração de um determinado conteúdo, no caso de uma relatório que elabora a partir de uma aula prática no laboratório, de uma visita técnica e a resolução de um estudo de caso, acho que são avaliações que trazem mais impacto positivo no processo de aprendizagem desses alunos, que [...] uma prova de dez questões de múltipla escolha que se configura de forma quantitativa. (Profa. Paula. Roda de biografização/ 2021).

Na narrativa da professora Paula, verificamos como ela compreende a avaliação qualitativa. Para a colaboradora, o uso de instrumentos e metodologias avaliativas diferentes das provas confere à avaliação uma natureza qualitativa. De acordo com Vilas Boas (2017, p. 78), avaliar qualitativamente significa refletir sobre os resultados das avaliações “[...] no sentido de torná-la um processo democrático, dialógico, qualitativo, processual e incluyente”.

Avaliar de forma qualitativa, segundo Vilas Boas (2017), implica considerar as diferentes situações nas quais os estudantes podem expressar os aprendizados produzidos, requerer diálogos com os estudantes para fornecer feedback sobre o processo de aprendizagem, criar condições para que todos tenham oportunidades de aprender e analisar o desempenho dos alunos de forma qualitativa e processual. Para consolidar a avaliação qualitativa, a autora sugere o uso de portfólios, que podem revelar possibilidades e dificuldades individuais dos alunos, colaborar com feedback, permitir momentos de reflexão e socialização, e promover um trabalho colaborativo envolvendo todos em uma construção tanto individual quanto coletiva.

A narrativa da colaboradora estabelece uma relação entre metodologias de ensino e avaliação, ao afirmar que práticas de laboratório, visitas técnicas e estudos de caso podem impactar mais as aprendizagens dos estudantes do que uma prova. A professora demonstra entender que o mero uso de instrumentos de medição não é suficiente para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Embora ela expresse uma compreensão de como uma avaliação qualitativa pode ser configurada e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, percebemos que ela enfrenta dilemas em relação aos critérios qualitativos de avaliação. Saul (2008, p. 22) afirma que “[...] a abordagem qualitativa caracteriza-se por métodos dialógicos e participantes”, mas as práticas avaliativas no contexto do IFMA/Campus Barra do Corda não contribuem para essa forma dialógica de compreender a avaliação. O professor José se refere à temática abordada nesta seção, destacando:

[...] minha avaliação se encaixa na mesma forma que Ana e João falaram, eu estou usando muitas vezes a avaliação na forma de prova, na forma objetiva até mesmo por causa da demanda de serviço, [...]. Então, acaba que a opção pela prova objetiva não fala total sobre um aluno, até mesmo porque que a gente está escolhendo questões que não abrangem todo o conteúdo aprendido. Então, a gente está excluindo boa parte do conteúdo, boa parte do teste. [...]. Aquele número não fala que faz avaliação, é um ponto necessário e fundamental para que o aluno teste o conhecimento, fixe

e crie aquilo que ele aprendeu e estudou. (Prof. José. Roda de biografização/ 2021).

O colaborador José se posiciona sobre a avaliação qualitativa versus a avaliação quantitativa, corroborando os relatos de seus pares. Ele considera que o aspecto qualitativo tem um maior impacto nas aprendizagens dos estudantes, e indica limitações das provas e testes, destacando que estes não medem de fato os conhecimentos. Sua narrativa relaciona a avaliação da aprendizagem à aferição de conteúdos aprendidos, referindo-se à quantidade de conhecimentos que podem ser abordados em uma prova ou teste.

Segundo o professor José, em face das demandas das atividades de ensino, opta pelo uso de provas objetivas, embora reconheça suas limitações na coleta de dados e informações sobre as aprendizagens dos estudantes. Em relação às limitações das provas objetivas, Libâneo (2013, p. 203) afirma que a avaliação “[...] não pode restringir-se a pedir aos alunos somente o que foi ensinado [...]. As questões devem estar relacionadas com o conteúdo trabalhado, mas o objetivo da prova é verificar habilidades intelectuais na assimilação dos conteúdos.” Nesse entendimento, a proposta é diversificar os instrumentos para que a coleta de dados advindos desses instrumentos possa diagnosticar a real situação das aprendizagens dos alunos, permitindo alternativas para avaliar as aprendizagens dos estudantes. O professor Pedro se posiciona sobre os aspectos qualitativos e quantitativos na avaliação da aprendizagem, narrando:

Sobre como a concepção da avaliação impacta nos alunos. A avaliação que eu aplico, está em processo de mudança, eu sigo na verdade o que já está no plano de curso em relação ao conteúdo. Eu pego aquele conteúdo vejo o plano de curso e vejo as possibilidades que tem nele. [...]. No começo a gente tem duas situações, tem o subsequente e o integrado: as minhas primeiras avaliações eu exigia um conteúdo, um nível de trabalho, porque na minha concepção de ensino, profissionalizante, eu queria que eles saíssem como profissional habilitado porque eles iam carregar o nome da instituição e como professor preparar esses alunos para aquilo que eles buscaram. A avaliação que eu aplicava era dentro dos critérios que abordasse aquele dado e a minha avaliação era principalmente quantitativa porque se baseia nos trabalhos e uma avaliação de nível mais das exatas do que um lado humano [...]. Comecei a priorizar mais os aspectos qualitativos do que os quantitativos. Eu fui percebendo que o ensino integrado a [...] visão que a gente de formar os alunos para o mercado de trabalho vai além, é justamente a gente formar sujeitos autônomos, com consciência política e social. E eu vi que a forma de antes estava baseado no quantitativo. Então, cada ano que passa eu estou transformando esses meus aspectos de avaliação e, principalmente, no ensino remoto eu estou tentando prezar pelos aspectos qualitativos. [...]. A turma da noite que não

é integrado, eles trabalham, são pessoas que estão cansadas que chegam do trabalho cansadas e tem família. Nesse aspecto, eu penso como não deixar cansativo, fazendo trabalho em sala de aula para não levar trabalho para casa. [...] . (Prof. Pedro. Roda de biografização/2021).

Analisando a narrativa do professor Pedro, percebemos sua preocupação com os aspectos didáticos da avaliação, bem como o reconhecimento de que sua concepção de avaliação é revisitada ao longo de suas experiências profissionais. Para ilustrar esse fato, ele declara que, inicialmente, sua preocupação consistia em verificar e cumprir o que estava proposto no plano de curso, documento que registra, entre outros aspectos do processo didático, os objetivos a serem alcançados. Os componentes do plano de curso devem estar intimamente relacionados para garantir coerência nas ações dos professores no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à vinculação da avaliação ao plano de curso, conforme relatado pelo colaborador, Libâneo (2013, p. 201) esclarece que essa relação tem dupla finalidade: os planos podem orientar as avaliações, e os resultados dessas avaliações podem colaborar para “[...] tornar mais claro os objetivos que se quer atingir”. Ou seja, a partir dos resultados das avaliações, os professores podem redirecionar o processo ensino-aprendizagem, revisitando seus objetivos. Ao refletir sobre os resultados das avaliações, os professores podem ter clareza e segurança em relação aos objetivos planejados e alcançados.

Em resumo, a conexão entre avaliação e planejamento é necessária, visto que os diferentes planos estão alinhados com os objetivos e finalidades do ensino. De acordo com Freitas et al. (2014), na organização do trabalho pedagógico, especialmente ao planejar o ensino, a avaliação é uma categoria de caráter complexo. O autor, ao mencionar o caráter complexo das práticas avaliativas, contribui para nossas análises dos dilemas enfrentados pelos professores em suas escolhas sobre avaliação qualitativa ou quantitativa.

A narrativa do colaborador evidencia que as formas de oferta do ensino médio no IFMA (integrado e subsequente) afetam suas decisões sobre como avaliar. Por exemplo, destaca que no ensino integrado há uma preocupação em preparar os estudantes para o mercado de trabalho e o ENEM, o que influencia a opção por avaliação através de provas e testes. No ensino subsequente, considera a experiência dos estudantes, que já atuam no mercado de trabalho, permitindo pensar em formatos de avaliação diferentes. Segundo o professor Pedro, as práticas avaliativas visam atender à demanda dos cursos. A Resolução

114/2019/CONSUP/IFMA estabelece o uso obrigatório de três instrumentos avaliativos por etapa, correspondendo a cada bimestre letivo.

Outro fator determinante na definição do tipo de avaliação é a natureza dos cursos. No caso das Ciências Exatas, a tendência é avaliar por meio de exames e provas, enquanto nas Ciências Humanas prevalece a avaliação dos aspectos qualitativos. Com a experiência, o professor afirma que em suas práticas de avaliação predominam os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. Reforçamos que a avaliação, mesmo contemplando aspectos quantitativos, pode ser objeto de uma análise qualitativa, conforme proposto por Hoffman (2010), que afirma que a avaliação da aprendizagem deve ser uma prática construtivista e libertadora, com processos dialógicos que contribuam para um paradigma mais transformador e colaborativo no processo ensino-aprendizagem.

Considerando a análise da narrativa, identificamos que o processo avaliativo apresenta distintas configurações, baseadas na concepção de avaliação do professor e na observância das proposições do plano de curso. Identificamos, ainda, que as formas de avaliar variam de acordo com a modalidade do curso (integrado ou subsequente) e que há uma prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos. A professora Ana relatou sobre os aspectos qualitativos e quantitativos nos processos de avaliação:

[...] O contexto do técnico em Química, isso me preocupa muito, [...] a gente está formando técnico em química daquele jeito. [...]. Porque esse aluno, não está totalmente preparado para esse mercado de trabalho, então eu acredito que essa forma de avaliar diferente, saber fazer, emancipar o aluno faz com que seja o seu próprio formador, formador da sua da sua profissão. [...]. Então essa avaliação emancipadora ela permite ao aluno ser mais crítico, mais proativo, ele se comportar de forma mais humana, mais social, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. [...]. A partir do momento que a gente entra numa avaliação mais emancipadora, muda esse sujeito que passa se posicionar também na sociedade como sujeito formador da sociedade, não que eu seja formadora dele e se ele e sim que é sujeito ativo o sujeito formador. [...] até o posicionamento político vai mudar, não vai ter mais espaço para certas situações que acontecem hoje que a gente é tão passivo. E, ainda, falta esse contexto de formação, de posicionamento de mudança que não se tem ainda. [...]. (Prof. Ana. Roda de Biografização/ 2021).

Segundo a narrativa da colaboradora Ana, a formação não deve se restringir à dimensão técnica, mas deve proporcionar aos estudantes uma formação política, ética e, principalmente, cidadã, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas para o

mundo do trabalho em geral. Esse objetivo pode ser alcançado utilizando avaliações de caráter emancipatório.

Na narrativa, destacamos a formação dos alunos nos cursos técnicos do IFMA, que são oferecidos em três modalidades: integrado, subsequente e concomitante. O foco desta pesquisa é a modalidade integrada. A formação do ensino médio integrado na educação profissional busca uma oferta articulada com os seguintes princípios: formação humana integral, a politécnica e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso se traduz em práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e integradoras, por meio de projetos e da pesquisa como princípio pedagógico. Tanto os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) quanto as práticas educativas articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contextualizando as práticas avaliativas desenvolvidas no IFMA.

Sobre a avaliação qualitativa e quantitativa, a narrativa da colaboradora nos convida a repensar a relação entre esses aspectos para que realmente se promovam aprendizagens emancipatórias. Dialogando com Saul (2008), pensar em aprendizagens emancipatórias significa redirecionar as práticas de avaliação nos Campi, incluindo o IFMA, no sentido de uma avaliação mais dialógica e democrática. Nesse entendimento, a narrativa da colaboradora projeta uma formação mais crítica, política e voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A colaboradora afirma que os alunos não recebem uma formação totalmente voltada para o mercado de trabalho, e a organização das propostas de ensino não permite essa formação mais específica. Para possibilitar esse tipo de formação, o professor deve adotar práticas avaliativas que promovam a emancipação e desenvolvam o pensamento autônomo do estudante, com base no acompanhamento das aprendizagens. Propomos uma avaliação mediadora, que, segundo Hoffmann (2010), implica em olhar para o estudante com mais atenção, identificando suas limitações e potencialidades, para contribuir com a revisitação do processo ensino-aprendizagem. Na concepção da autora, a avaliação deixa de ser um momento terminal e passa a ser compreendida como processual e transformadora, permitindo ao aluno dinamizar seus processos formativos.

As narrativas analisadas nesta seção ajudam a entender os dilemas enfrentados pelos colaboradores ao tentar articular os aspectos qualitativos e quantitativos na avaliação da aprendizagem no IFMA/Campus Barra do Corda. Essas narrativas revelam a necessidade de

os professores compreenderem as interfaces entre avaliação qualitativa e quantitativa, e mostra que estão abertos a realizar uma avaliação mais democrática, com abordagens emancipatórias, para formar cidadãos preparados para o mundo do trabalho. A próxima seção analisará as possibilidades de uma avaliação emancipatória.

5.3 Possibilidades ou não de avaliação emancipatória na EPT/IFMA

Nesta seção, apresentamos as narrativas sobre avaliação e aprendizagens emancipatórias discutidas na quarta roda de biografização. Esta roda foi realizada no segundo semestre de 2021, seguindo a sistematização do tempo IV descrita no Capítulo I desta Tese. Durante o processo, os colaboradores participaram de diálogos e reflexões intensas sobre as práticas de avaliação no IFMA. A seguir, apresentamos a narrativa do professor João sobre avaliação e aprendizagens emancipatórias:

[...] Quando a gente fala de educação emancipatória fala nessa questão em que a Paula usou o pensamento crítico, seria aquele ensino por aluno na minha opinião resolver problemas, quando eu falo resolver problemas é aquele aluno que tem a capacidade de pegar o que ele aprendeu e aplicar de fato. [...]. Na minha opinião para eu formar um aluno de pensamento crítico, para eu formar um aluno que tenha essa característica de resolver problemas dentro de uma educação emancipatória preciso de mais flexibilidade nesse sentido. [...]. Na minha opinião, para que seja emancipatória preciso fazer com que meu aluno tenha essa característica de correr atrás, de ser responsabilizado pelo aprendizado dele. [...]. Eu adotei uma sistemática, que coloco agora duas questões referentes a aula que contemplam questões e incentivando os alunos a buscar questões e os alunos não vão atrás, me coloco até a disposição para tirar dúvida. Eu acho que no Instituto não estamos realmente fazendo educação emancipatória, concordo com Ana que a gente precisa pensar em modificações. [...]. Eu acho que está precisando disso para impulsionar. O instituto, em termos de resoluções, na forma como é construído um horário limita isso e, às vezes, como professor não me sinto tão culpado, por essa questão por não levar um sistema diferente para sala de aula. [...] . (Prof. João. Roda de biografização/ 2021).

De acordo com a narrativa do professor João, a avaliação que promove aprendizagens emancipatórias é aquela que desenvolve o pensamento crítico, sugerindo estratégias como a resolução de problemas, criatividade e flexibilidade. As modalidades de avaliação estão intimamente ligadas às concepções de educação, ensino e aprendizagem dos professores. Para que a avaliação tenha caráter emancipatório, é necessário que as práticas docentes estejam alinhadas com uma formação emancipatória.

No entanto, compreendemos que a mera resolução de problemas não torna a avaliação emancipatória. Esse tipo de avaliação está associado a uma concepção crítica de ensino, que envolve reflexão constante sobre a prática para melhorar as estratégias de ensino e avaliação e, conseqüentemente, obter melhores resultados nas aprendizagens dos estudantes (HELAL; RIBEIRO, 2014). A avaliação emancipatória deve ter o compromisso de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, promovendo diálogos contínuos entre pares para refletir sobre as concepções pedagógicas e investir na autonomia dos estudantes, formando-os como cidadãos críticos e reflexivos. Sobre o diálogo entre pares, Helal e Ribeiro (2014, p. 155) afirmam que “[...] a avaliação em prática em sala de aula permite aos alunos e alunas serem enunciadores da sua própria fala, [...] exporem suas experiências, visões de mundo, autoria, emancipação”.

O professor João reconhece que, no contexto de sua prática docente, a avaliação não é emancipatória, citando como um dos fatores as normas institucionais que regulam as práticas avaliativas no IFMA. Contudo, a Resolução 114/2019/COSUP/IFMA, em seu artigo primeiro, recomenda o compromisso com um ensino de qualidade e emancipatório. O professor sugere que mudanças nas práticas de avaliação na instituição devem começar com uma leitura e análise crítica das regulamentações legais sobre o tema, articuladas com estudos e pesquisas pertinentes. A seguir, apresentamos o relato da professora Paula sobre o tema:

[...] Eu não entendo a nossa educação, a educação do IFMA hoje como uma educação emancipatória e muito menos as nossas avaliações de aprendizagem. Como os colegas colocaram aqui, temos uma carga horária excessiva, nossos alunos têm aula o dia inteiro com poucos momentos de folga durante a semana. Então, sobra pouquíssimo tempo para que tenham esse pensamento crítico, esse olhar mais crítico para realidade da sociedade. Então, eu não entendo de forma alguma que a nossa educação seja uma educação emancipatória e, muito menos, que as nossas avaliações de aprendizagem são avaliações que resultam em aprendizagens emancipatórias. Quase sempre desenvolvemos avaliações com esse objetivo, de ter a alcançar a nota, não temos às vezes nem tempo, nem conhecimento e nem percebemos o empenho do próprio aluno no desejo de avaliações que vão trazer resultados, para que tenham esse olhar dos problemas da sociedade, esse olhar crítico. [...] A instituição não possibilita essa educação emancipatória, nossos alunos não têm essa visão de que o professor é um mediador, de que ele precisa buscar além do que é passado em sala de aula. [...] não vou me eximir da nossa classe, nem sempre os professores se dedicam a isso, a nossa educação como emancipatória. Resumindo, eu não entendo que a nossa educação é emancipatória e que nossas avaliações de aprendizagens tragam essa

realidade para o nosso aluno de uma visão crítica da sociedade que a gente vive. (Profa. Paula. Roda de biografização/ 2021).

Analisando as narrativas da professora Paula, constatamos que a colaboradora reflete sobre as formas de avaliação realizadas no IFMA e reconhece que as práticas docentes não geram aprendizagens emancipatórias, o que se reflete nas formas de avaliar. Ela menciona que a excessiva carga horária dos professores e dos alunos constitui um fator que impede um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Desenvolver aprendizagens emancipatórias exige um comprometimento institucional, o que afeta diretamente as formas de avaliar as aprendizagens.

Os professores e suas práticas, segundo as narrativas, são orientados por resoluções e portarias que guiam o processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes facetas. No entanto, isso não impede que, mesmo em meio ao cumprimento das regulamentações, possam desenvolver práticas que possibilitem aprendizagens emancipatórias. Saul (2008) afirma que, mesmo quando os sistemas não contribuem para práticas avaliativas e aprendizagens emancipatórias, isso não impede que o professor direcione suas atividades com base no paradigma da avaliação emancipatória. Segundo a autora, essa avaliação contribui para que os professores replanejem a ação docente, comprometendo-se com uma educação que atenda à democratização e com uma visão mais inclusiva das possibilidades de aprender.

A professora Paula reconhece a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre ensino e avaliação na perspectiva emancipatória, mas afirma que essa perspectiva ainda não subsidia sua prática docente na instituição. Dialogando com Saul (2008, p. 22), esclarecemos que “[...] o paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa”. Com base nas ideias de Saul (2008), compreendemos as singularidades de uma avaliação emancipatória, cuja tônica é a análise crítica, democrática e transformadora dos resultados do processo avaliativo. Além disso, entendemos que a avaliação emancipatória resulta de uma educação e de um ensino que se efetivam de forma crítica e com um compromisso democrático com a transformação social. O professor José relata sobre as possibilidades de avaliação e aprendizagens emancipatórias:

Na minha visão, a aprendizagem do aluno de forma emancipatória meio não acontece, não na sua completude. A avaliação é uma etapa importante

em relação a aprendizagem, em que justamente o aluno efetivamente vai testar, até ligar conexões do que aprendeu, do que estudou. É esse momento de testar o cérebro, de testar o conhecimento, é onde faz a fixação do conteúdo no cérebro [...]. Na minha visão, de testar o conhecimento que você aprendeu, aquilo que você estudou. É interessante que tem várias formas quantitativas, várias formas de avaliações e a prova na área da Matemática sempre é mais usada. Mas, [...] prova escrita não foi voltada para projetos, [...] seria interessante para avaliar o aluno na aplicação do algo aprendido, uma aplicação mais cotidiana, jogar mais no mundo o que ele aprendeu, não ficar como é que se diz preso a uma ferramenta. [...] tem que ganhar habilidade, uma ferramenta para treinar, [...] quando você está naquela ferramenta você estende aquilo para algo maior, algo como se fosse um projeto. Então, essa é minha visão de aprendizagem emancipatória. (Prof. José. Roda de biografização/ 2021).

Conforme a narrativa do colaborador José, a avaliação emancipatória não se concretiza em sua prática docente na EPT/IFMA. Ele destaca a importância da avaliação da aprendizagem na testagem dos conhecimentos produzidos pelos estudantes. Testar conhecimentos no processo avaliativo implica na verificação do que foi, supostamente, aprendido, resultando na classificação. A avaliação da aprendizagem, na acepção que defendemos neste estudo, transcende a mera verificação, contribuindo para o diagnóstico das aprendizagens dos estudantes e para a reorientação da prática docente no processo ensino-aprendizagem.

Referendamos nossas reflexões analíticas nos estudos de Suassuna (2007, p. 49), que afirmam que “[...] a avaliação deve caminhar para além da mera constatação e classificação do aluno, tornando-se parte integrante do processo de orientar e reorientar a sua prática”. Com base nas inferências produzidas e nas ideias da autora, deduzimos que a avaliação da aprendizagem na prática docente do colaborador assume uma conotação classificatória. As narrativas analisadas ressaltam que a opção pela prova como instrumento de medida de resultados de aprendizagem é comum, principalmente na área das Ciências Exatas, como mencionou o professor José.

O professor reconhece que as práticas avaliativas podem ser desenvolvidas com atividades diferentes de provas e testes. Ele indica possibilidades de avaliação por meio de projetos, explicitando que assim poderá avaliar a aplicação dos conhecimentos aprendidos. Afirma que é dessa forma que concebe a avaliação emancipatória. No entanto, para que o ensino e a avaliação da aprendizagem por meio de projetos assumam o caráter emancipatório, é necessário mais do que treino e aplicação dos conhecimentos. Segundo

Saul (2008, p. 23), a avaliação emancipatória se caracteriza como uma abordagem inovadora que “[...] tem função diagnóstica, contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado, e tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos”. Prosseguindo com a análise, apresentamos a narrativa do professor Pedro:

[...] Eu estou refletindo muito, vou até trabalhar no mestrado essa questão da emancipação. Como eu faço parte do ensino técnico, curso de Edificações, eu sou muito limitado ao profissionalizante [...]. Mas, no ensino profissionalizante eu sou meio que limitado àquela questão mais da exatas, a representação de desenho, a representação de coisas que não seja tão lado reflexivo, mais para lado político. Como é que eu posso integrar esse currículo do curso nas minhas práticas avaliativas e nas práticas de ensino, também? Como é que posso abordar a questão da história, a questão da política, o contexto social que eles estão vivendo? Como é que eu posso trazer isso para o contexto das minhas disciplinas? O que que eu venho fazendo atualmente para tentar transformar esses alunos em sujeitos mais emancipatórios? Estamos buscando em conjunto toda a equipe de edificações. A gente tem momentos de debate, de encontros que abordam a questão de acessibilidade, sustentabilidade. Mas, ainda na avaliação sinto que não consegui chegar nesse ponto da emancipação. Como é que eu posso trazer isso para dentro da disciplina? Reconheço que ainda existe essa falha que as minhas avaliações. Elas ainda são muito presas às questões exatas, no sentido de desenho, de cálculo. [...] falta ainda trazer esse lado mais reflexivo. [...]. E hoje a concepção de emancipação vai muito além de sujeito profissional, antigamente no meu pensamento era quem saísse um ótimo profissional de edificações. Que essas pessoas aproveitem a oportunidade que têm no IFMA, aprender a ser pesquisador, aprender a ver os direitos, o que eles querem seguir na vida [...]. (Prof. Pedro. Roda de biografização/ 2021).

O professor Pedro afirma que suas práticas avaliativas no ensino profissionalizante convergem para os modelos utilizados nas Ciências Exatas. Isso significa que ele adota uma avaliação que se distancia das práticas avaliativas emancipatórias, isto é, avaliar objetiva medir os conhecimentos aprendidos pelos estudantes em seus processos formativos. A narrativa do professor explicita que o ensino profissionalizante demanda uma avaliação vinculada à testagem. Em contraste, Frigotto e Araújo (2018, p. 249) afirmam que o ensino médio ofertado nos institutos federais configura “[...] não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira” [...].

Os autores ressaltam que o ensino médio integrado não se resume a uma formação técnica, mas abrange uma formação humana integral, que visa integrar, na formação de um profissional, as dimensões técnica, política, ética e cidadã. O colaborador Pedro, ao proceder com sua narrativa, levanta diferentes questionamentos sobre como formar um sujeito que desenvolva aprendizagens emancipatórias, questionando como transcender a formação meramente técnica, incluindo conhecimentos sobre História, política e contexto social. Frigotto e Araújo (2018) elucidam essas questões ao se referirem à formação integral no ensino profissionalizante. Para fechar as análises sobre as possibilidades emancipatórias da avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA, apresentamos a narrativa da colaboradora Ana:

[...] Eu não realizo essa avaliação emancipatória, eu acredito que o sistema não nos permite realizar. A forma como os conteúdos estão agrupados, toda uma sistemática que não permite, permite a alguns conteúdos, sobre a questão de qualitativo e do quantitativo, teoricamente bonito. Por mais que eu faça todo esforço possível fica difícil. Agora mesmo finalizando uma disciplina, tive que finalizar uma disciplina [...] e isso vai impactar na forma de avaliação. [...]. Acho que todas as falas se complementam, eu sinto a mesma coisa, eu até já respondi o formulário falando positivamente dessa avaliação emancipadora, mas agora no debate, compreendendo as falas de todos, [...] chego à conclusão de que eu não realizo em todas as minhas disciplinas. Uma disciplina que tem mais caráter, como por exemplo Química Ambiental, o modo como eu trabalho é sempre reflexivo. (Profa. Ana. Roda de biografização/2021).

Na narrativa da professora Ana, assim como nos relatos dos demais colaboradores da investigação, reconhece-se que a avaliação emancipatória não é praticada devido à organização do sistema de ensino profissionalizante. Segundo a colaboradora, a forma de organização dos cursos e a natureza das disciplinas influenciam as decisões sobre os tipos de avaliação a serem realizados. A análise da narrativa confirma a necessidade de ampliar estudos e reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA, para que os professores ampliem seus conhecimentos sobre as interrelações entre os tipos de avaliação adotados, as concepções de educação e seus efeitos na formação profissional.

Embora a professora Ana reconheça a pertinência da avaliação emancipatória, admite que não a realiza. De sua narrativa, deduz-se que ela acredita que, em determinadas disciplinas, esse tipo de avaliação é possível, mas em outras (como nas Ciências Exatas) é impraticável. A perspectiva da avaliação emancipatória está relacionada à democratização do ensino e das instituições, à autonomia dos professores, à inclusão e à dialogicidade. Fernandes (2014, p. 128) afirma que “[...] pensar em um sistema de avaliação mais coerente

com uma perspectiva democrática de escola implica um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo e da construção da autonomia [...]”. Concordando com a autora, compreendemos que tanto os professores quanto os alunos podem redimensionar as práticas avaliativas para desenvolver uma proposta formativa participativa e inclusiva, com uma base colaborativa na EPT.

As análises desta seção revelam que os colaboradores da pesquisa reconhecem que suas práticas avaliativas não são emancipatórias, sendo regidas por princípios de aferição de resultados com ênfase na quantificação. As reflexões produzidas nas rodas de biografização destacaram que seus conhecimentos sobre educação e avaliação emancipatórias são restritos, mas há abertura para aprender e repensar a avaliação da aprendizagem em suas práticas docentes.

Além disso, as análises mostraram a necessidade de uma compreensão objetiva de que a avaliação da aprendizagem beneficia tanto os estudantes quanto os professores. Para os estudantes, a avaliação pode diagnosticar suas possibilidades e limitações no processo ensino-aprendizagem. Para os professores, como afirma Fernandes (2014, p. 120), representa “[...] uma condição para a mudança da prática de aquisição de conhecimentos [...]”, fornecendo dados e informações para a revisitação do trabalho docente. Com essas considerações, apresentamos, a seguir, as conclusões do estudo.

5.4 Sentido formativo das rodas de biografização para os colaboradores da pesquisa

Nesta seção, analisamos as narrativas sobre o sentido formativo das rodas de biografização. Essas rodas, como dispositivo de pesquisa, oportunizaram aos colaboradores a revisitação de suas experiências com a avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA. Os momentos compartilhados nas rodas favoreceram a reflexão coletiva e o diálogo entre os pares, promovendo o autoconhecimento e a conscientização sobre as práticas avaliativas que desenvolvem. Por se tratar de uma pesquisa-formação, consideramos relevante apresentar como os colaboradores perceberam os momentos dialógicos e reflexivos que vivenciaram durante a pesquisa, especialmente nas rodas de biografização. Conforme o professor João, as experiências nas rodas de biografização representaram:

[...] são momentos realmente de reflexão. A gente faz um filme de toda nossa trajetória e você se sente bem em ficar relembando daquilo. E os

momentos de socialização, no caso das rodas, realmente são momentos de muito aprendizado. A escuta da fala de colegas, de alguns pontos [...] como a Paula bem colocou: muitas falas são bem convergentes nas inquietações. Quando a gente falava dos problemas, porque não encontrar uma educação, uma avaliação dessa forma, acabava tendo as mesmas inquietações. Então, eu coloco que realmente é um momento de muito aprendizado, conseguimos refletir sobre nossa prática e todo mundo ganhou muito nesses momentos. [...] Só agradeço ter participado desse momento, por você ter feito o convite. A gente quando começa fica até pensando como vai colaborar. [...]. Você acaba aprendendo muita coisa, claro que muita coisa você aprende na prática, mas eu digo, assim, nem os requisitos básicos, às vezes, a gente não carrega. Então, acho que esses momentos acabam fazendo refletir aprender e melhorar a nossa prática. Ainda tenho muito que aprender, continuo com a cabeça muito fechada no sentido das avaliações quantitativas, mas como eu sempre digo estou aberto a essas discussões. (Prof. João. Roda de Biografização/ 2021).

De acordo com o professor João, as rodas de biografização constituíram um *locus* de reflexão e rememoração das histórias vividas, produzindo muitos aprendizados. Em relação aos aprendizados e à socialização de conhecimentos e experiências, a escuta dos pares permitiu o reconhecimento de situações convergentes nas práticas e das inquietações que permeiam seus percursos profissionais. A narrativa do professor João está em sintonia com as ideias de Brito e Santana (2014), que destacam as rodas de conversa como espaços onde os colaboradores refletem sobre suas experiências, revisitam essas experiências em contextos reflexivos e dialogam com seus pares.

A rememoração das trajetórias pessoais e profissionais ocorrida nas rodas de biografização revitalizou a memória dos colaboradores e possibilitou o cruzamento de suas histórias narradas, explorando aproximações e distanciamentos entre as experiências socializadas. Segundo Souza (2014), por meio da narrativa, o narrador expressa o que ficou em sua memória, evidenciando como suas experiências são ressignificadas ao serem relatadas. A escuta dos pares e o compartilhamento de histórias pessoais e profissionais, conforme o relato do colaborador João, foram importantes para o autoconhecimento e para a compreensão de suas práticas.

Outro ponto importante destacado pelo professor João é a dimensão formativa das rodas de biografização. Além dos aprendizados que favorecem, ele percebe possibilidades de mudanças em suas práticas docentes, especialmente no tocante à avaliação. O professor João também reconhece a necessidade de aprender mais e de estar aberto a mudanças nos

modos de avaliar os estudantes. A narrativa da professora Paula sobre o sentido dos momentos formativos das rodas será apresentada a seguir:

[...] Nós somos de áreas bem diferentes e, apesar de todo mundo ser do Cálculo, [...], tem um que é professor de Matemática. Tem a Ana que é de Química juntamente com João, tem Pedro que é de arquitetura e o José da área de exatas. [...] eu percebi que a gente vem de realidades diferentes, classe social diferente, mas percebi muitas semelhanças nas nossas trajetórias de vida até a gente chegar a se tornar professor EBTT IFMA campus Barra Corda. [...] No momento da socialização, fiz minha reflexão na escrita, os meninos também fizeram e no momento em que a gente se reuniu para fazer essa socialização percebemos que em muitos pontos a nossa história de vida é muito semelhante, até chegar onde a gente está hoje. No momento em que a gente conversou sobre as nossas concepções de avaliação, as nossas inquietações, os nossos receios, o medo de não estar fazendo a coisa certa, também são semelhantes. Percebo que os colegas também têm as mesmas inquietações que eu em muitos pontos na questão de avaliação do IFMA. Isso foi muito interessante e só foi possível isso no momento da socialização. [...]. Enfim, obrigada pela confiança e agradeço demais porque foi um momento muito rico. Como eu coloquei: a gente perceber que as nossas trajetórias são semelhantes, as nossas dificuldades para chegar aqui, as inquietações da nossa própria pedagógica, isso de certa forma nos aproxima muito, apesar do distanciamento físico. (Profa. Paula. Rodas de biografização/ 2021).

A professora Paula apresenta aspectos bastante singulares sobre o que as rodas de biografização representaram para ela. Discorre sobre a semelhança entre suas histórias pessoais e profissionais e as histórias de vida de seus pares, reconhecendo que compartilham as mesmas dúvidas e inquietações sobre a prática pedagógica e, especificamente, sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do IFMA. Como mencionamos anteriormente, as rodas de biografização evidenciaram que nossas histórias pessoais e profissionais se entrelaçam nas vivências dos percursos de vida.

Analisando a narrativa da professora Paula, percebemos sua imersão em um processo reflexivo sobre suas próprias experiências e as narradas pelos pares, admitindo inquietações, medos e reconhecendo que o encontro com os pares proporciona a oportunidade de conhecê-los melhor, aprender coletivamente e compartilhar anseios, experiências e conhecimentos. As reflexões da professora Paula ressaltam suas inquietações em relação à avaliação no contexto do IFMA, especialmente considerando as especificidades de ser professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A colaboradora Paula destaca que vivenciou momentos enriquecedores nas rodas de biografização. Inferimos que a riqueza dessas rodas se deve ao fato de permitir aos

professores a socialização de suas experiências, anseios e aprendizados. Também compreendemos que a professora se refere a aspectos singulares do cotidiano no IFMA, marcado pela falta de momentos coletivos onde os professores possam falar sobre si e suas práticas.

Baseando-se em Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), entendemos que as rodas de biografização formaram um contexto de reflexão, autoconhecimento e autoformação, trazendo à tona memórias singulares e coletivas, uma vez que as histórias de vida de cada colaborador são produzidas histórica e socialmente. A narrativa do professor José contribui para a compreensão do sentido formativo das rodas de biografização, pois realça:

A Biografia foi uma reavaliação, foi um retorno a você mesmo, uma reflexão de todas as atividades até hoje. Eu achei muito legal, quando a gente fez isso. [...] vários pontos a gente vai fazendo uma reflexão e ficam vários pontos abertos. Na medida em que a gente vai escutando os colegas, é também a sua reflexão da sua biografia. Vem à tona aquela coisa que a gente tinha escrito, a gente tinha vivido, resgata muita coisa que a gente deixou lá no fundo no inconsciente. [...]. (Prof. José. Rodas de biografização/ 2021).

O posicionamento do professor José sobre as rodas de biografização destaca diversos aspectos inerentes às pesquisas autobiográficas, como a autorreflexão, a autoavaliação, os aspectos esquecidos na memória e o fato de vivermos vidas que se cruzam. O colaborador José afirma que ao falar sobre si e sobre suas experiências, retornou a si mesmo, vivenciando momentos de reavaliação da prática docente por meio da reflexão e da escuta das narrativas de seus pares. Josso (2007), em estudos sobre biografia educativa, ressalta a importância da socialização coletiva das histórias de vida na reconstrução de nossas próprias histórias.

No processo de produção de nossas narrativas, somos envolvidos em processos de reflexão que nos permitem decidir sobre o que desejamos narrar. No entanto, essa narrativa não ocorre de maneira linear e, muitas vezes, é marcada pelo esquecimento. Por essa razão, como afirma o professor José, conhecer a biografia do outro faz aflorar o que vivenciamos e auxilia nossa memória. Ouvir as histórias dos pares pode nos possibilitar reorganizar nossas narrativas e dá tempo para refletir. Nóvoa e Finger (2014, p. 54) afirmam que “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar no processo de reflexão; convém ordenar o tempo de maturação e o da rememoração”. Ou seja, as rodas de biografização, por serem baseadas

no diálogo e na reflexão coletiva, podem promover a maturação e a rememoração das experiências.

Sobre a reflexão, Josso (2007, p. 431) afirma que “[...] as práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas na formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício [...]”. O movimento reflexivo provocado pelas narrativas contribuiu para que o colaborador do estudo compreendesse a própria prática e as aprendizagens sobre a profissão. O professor Pedro apresentou a seguinte narrativa sobre as rodas de biografização:

É realmente essa questão de avaliação sobre essa reflexão. Esse ano fiz memorial para um seletivo do mestrado e, realmente, foi muito interessante, [...] vieram lembranças desde o tempo da infância, da importância da escola e foi fluindo à medida que eu estava escrevendo. Foi muito interessante para mim, porque veio memória e reflexões [...] acaba que é um momento que a pessoa até se emociona. [...] a gente entende o que realmente isso faz sentido pra gente de ser professor. [...]. A minha narrativa, como eu até botei na escrita, acaba sendo influenciada ultimamente por conta dessas leituras do Mestrado em Educação, que eu tive a oportunidade de um preparativo que eu fiz para o ProfEPT, [...] eu tive oportunidade de ler sobre formação humana, que é o ensino médio integrado, [...] a visão que eu carregava antes era bem distorcida, de que é para voltada para ao mercado de trabalho que eu fui entender que não era bem isso. [...]. E esse momento aqui, dessa tua pesquisa está sendo excelente para pra refletir muita coisa. As falas, também, que eu ouvi [...], eu refleti muita coisa e agradecer a todos que estão aqui. [...]. (Prof. Pedro. Rodas de biografização/ 2021).

O colaborador Pedro ressalta que as narrativas produzidas (tanto no memorial quanto nas rodas de biografização) potencializaram suas reflexões sobre o vivido e fizeram emergir suas lembranças acerca de suas histórias de vida pessoal e profissional. Comentou também sobre o impacto emocional ao recordar as experiências que compõem sua história de vida. Na compreensão de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 22), “[...] narrar exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito”. Esse esforço é resultado das reflexões e das recordações inerentes aos processos rememorativos envolvidos na reelaboração das experiências a serem relatadas.

Refletir sobre as experiências profissionais, conforme a narrativa do colaborador, foi bastante significativo para compreender sua existencialidade como professor e para revisar e ampliar suas concepções sobre os processos formativos na EPT. Pedro reconheceu a dimensão de pesquisa-formação ao participar como colaborador em nosso estudo. Sua narrativa indica, portanto, que as rodas de biografização contribuíram para suas

aprendizagens sobre a formação profissional na EPT e para refletir sobre os sentidos de suas experiências. A seguir, apresentamos a narrativa da professora Ana sobre o sentido dos momentos formativos das rodas de biografização:

Na minha narrativa, eu fui até quando eu entrei no Instituto e não cheguei a colocar essa parte que eu estou falando aqui dos alunos, de como eu me sinto. Como era antes e como era depois. Mas, só fazendo esses parênteses, eu acho que realmente percebo um misto de sentimentos, do que a gente aprende antes, com o que a gente aprende agora. E esse momento de rodas me fez refletir sobre muitas situações com relação a minha atuação. (Profa. Ana. Roda de biografização/ 2021).

A professora Ana relata que o envolvimento com as narrativas nas rodas de biografização desencadeou um misto de emoções e reflexões sobre si mesma e sobre sua prática. As narrativas podem, de fato, aflorar emoções, pois sua organização e estruturação resultam de um processo reflexivo que entrelaça o presente, o passado e o futuro. A esse respeito, Brito e Santana (2014) afirmam que a participação nas rodas de conversa, neste estudo denominadas de rodas de biografização, requer predisposição para a escuta sensível de si e dos pares, estabelecendo um diálogo franco e aberto que pode resultar na revisitação das concepções, teorias, conhecimentos e práticas dos envolvidos.

A professora Ana declara que, ao participar das rodas de biografização, se envolveu em processos de reflexão sobre diferentes situações de sua vida. Através da reflexão, percebeu como sua identidade foi se transformando e teve a oportunidade de aprender com a vivência nas rodas.

A partir da análise das narrativas dos colaboradores sobre as rodas de biografização, destacamos que a rememoração das práticas ativa a memória por meio da reflexão, evidenciando o conhecimento de si e a consciência sobre as práticas desenvolvidas. Isso indica que o narrador pode revisitar suas experiências de vida pessoal e profissional e, como ressalta Cunha (2010, p. 200), utilizar as narrativas “[...] para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa e do ensino”.

Em síntese, o sentido formativo das rodas de biografização propiciou aos colaboradores conhecimentos sobre si mesmos e reflexões sobre suas práticas avaliativas, permitindo-lhes considerar a necessidade de mudanças nas concepções sobre a avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA. Os colaboradores ampliaram o reconhecimento de si mesmos ao escutar as histórias produzidas pelos pares, percebendo o cruzamento de suas histórias de

vida e provocando, como reconhece Cunha (2010), uma dupla descoberta: do fenômeno pesquisado e de todos os envolvidos (pesquisador e colaboradores). Na próxima parte do estudo, apresentaremos as conclusões da pesquisa.

CONCLUSÃO: PARA A DIFERENÇA ENTRE O SEMEADOR E O JARDINEIRO

Há uma diferença profunda entre o semeador e o jardineiro [...]. O primeiro lança as sementes e espera que, um dia, elas deem frutos; o segundo cuida do terreno, do plantio, crescimento e da produção dos frutos. (LUCKESI, 2005, p. 57-58).

A metáfora do semeador e do jardineiro, nesta parte conclusiva do estudo, nos posiciona na condição de jardineiros, assumindo o compromisso de, na EPT/IFMA, cuidar do contexto em que plantamos ideias sobre avaliação da aprendizagem e zelar para que possamos consolidar possibilidades de produção de práticas docentes e processos avaliativos emancipatórios.

As sementes lançadas, por meio da mediação biográfica, na escrita do memorial e nas rodas de conversa, assim como nos estudos realizados para a produção da pesquisa e escrita da tese, foram essenciais para o amadurecimento de nossos conhecimentos e para a compreensão da necessidade de fomentar, no âmbito institucional de nossas práticas, a vontade e o desejo de aprender mais sobre a formação profissional e seus processos de avaliação da aprendizagem. Afinal, o jardineiro tem a missão de cuidar, zelando para que o plantio brote e dê bons frutos. É, portanto, que apresentamos neste capítulo final da tese os frutos de todo um processo de estudo, que resultou na reconstrução de nossas ideias, concepções e conhecimentos sobre as práticas avaliativas na EPT.

Na condição de jardineiros, foi necessária uma escuta cuidadosa e olhares atentos para as práticas avaliativas na EPT/IFMA, aspectos imprescindíveis na percepção dos ditos e não ditos nas diferentes narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa. Para a análise das narrativas, nos ancoramos na ideia de avaliação da aprendizagem como ferramenta para acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens dos estudantes, considerando que essa avaliação é processual, interessa aos professores e estudantes, na medida em que visa detectar dificuldades e buscar soluções para o fortalecimento e consolidação das aprendizagens e, ao mesmo tempo, possibilitar a reorientação das práticas docentes.

Os processos de desenvolvimento da pesquisa e de escrita desta tese foram balizados por uma profusão de narrativas, que permitiram diferentes reflexões sobre as práticas

avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica/IFMA. Por meio dessas narrativas, produzidas por professores, percebemos a importância das práticas avaliativas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFMA/BDC no delineamento da formação profissional.

Dentre os achados da pesquisa, destacamos a identificação das concepções de avaliação da aprendizagem dos colaboradores do estudo e como essas impactam no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens na EPT, assim como os usos da avaliação por meio dos instrumentos e o impacto das regulamentações legais nas práticas avaliativas nos cursos técnicos no âmbito do IFMA.

Para sistematizar as conclusões do estudo, tomamos como referências as questões norteadoras da pesquisa, que foram essenciais tanto na orientação do percurso investigativo quanto na produção da revisão de literatura. As questões foram formuladas da seguinte maneira: Que concepções de avaliação da aprendizagem subjazem às práticas docentes de professores da EPT/IFMA? Como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas por professores da EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem? Que aspectos legais regulam as práticas de avaliação da aprendizagem no IFMA? Que funções a avaliação da aprendizagem cumpre nas práticas de professores da EPT/IFMA? Que usos os professores da EPT/IFMA fazem dos resultados da avaliação da aprendizagem?

Em relação à primeira questão, sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que subjazem às práticas docentes de professores da EPT/IFMA, constatamos que os colaboradores da pesquisa assumem uma concepção de avaliação convergente para uma abordagem tradicional, que sedimenta os processos avaliativos como testagem, medida e aferição de resultados. Constatamos, ainda, que com o desenvolvimento da pesquisa-formação, demonstraram interesses e aberturas para a ampliação de conhecimentos a respeito de abordagens dialógicas de avaliação da aprendizagem.

É consensual entre os colaboradores da investigação que o predomínio de uma abordagem tradicional de avaliação em suas práticas docentes é consequência da cultura institucional, particularmente das regulamentações legais da avaliação na Educação Profissional e Tecnológica no IFMA. Os professores que colaboraram com o estudo afirmam que suas concepções de avaliação são fundamentadas nas aprendizagens adquiridas na formação escolar e acadêmica, em suas experiências como estudantes, observando seus

professores. Afirmam também que essas concepções decorrem de seus aprendizados no desenvolvimento das práticas avaliativas, produzidos nas experiências como docentes.

A respeito da segunda questão norteadora, sobre como se caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas por professores da EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, percebemos aproximações entre as concepções avaliativas que expressaram e as características das avaliações em suas práticas. Neste aspecto, ratificam que as práticas avaliativas desenvolvidas na EPT/IFMA/Campus Barra do Corda assumem conotações de avaliação tradicional, quantitativa, priorizando o uso de provas e testes com função somativa. As narrativas apontam, portanto, que há uma ênfase em instrumentos e práticas avaliativas que focalizam a aferição dos resultados do processo ensino-aprendizagem, em detrimento da observância e do acompanhamento das aprendizagens.

Essa constatação denota a importância de se ampliarem os estudos sobre a essência da avaliação da aprendizagem no contexto da EPT/IFMA, a fim de que os professores, de modo consciente, possam decidir sobre a necessidade de revisitação de suas práticas avaliativas. Firmamos nossa posição quanto à necessidade de estudos sobre a essência da avaliação da aprendizagem, pois as narrativas evidenciaram que, entre os colaboradores da investigação, existem aqueles cujas práticas avaliativas se aproximam da concepção de avaliação formativa, qualitativa, com ênfase nas aprendizagens dos alunos, o que pode ser fortalecido caso tenham acesso ao conhecimento científico sobre o tema.

Relativamente aos aspectos legais que regulam as práticas de avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA Campus Barra do Corda, as narrativas apontam que os colaboradores têm conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem, conforme expressos nos artigos da LDB 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio e na Resolução CONSUP/IFMA 114/2019. As regulamentações legais supracitadas definem as diretrizes para a avaliação da aprendizagem, considerando as peculiaridades da Educação Profissional e Tecnológica. Considerando o estabelecido na regulamentação legal, os colaboradores da pesquisa mencionaram aspectos inerentes à formação para qualificação para o mercado de trabalho e ao desenvolvimento do pensamento crítico, que, na EPT, aproximam as discussões para o desenvolvimento das aprendizagens.

No decorrer do estudo, os professores refletiram sobre os aspectos legais que regulam as práticas avaliativas na EPT/IFMA e, em alguns momentos, explicaram que os contornos tradicionais dessas práticas são consequência tanto das normas legais quanto da essência da

formação profissional e tecnológica. Percebemos que a documentação legal do IFMA sobre avaliação da aprendizagem remete à avaliação qualitativa e que os professores têm poder na tomada de decisões com relação às práticas de avaliação da aprendizagem a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem. Embora demonstrem conhecimentos sobre os aspectos legais da avaliação da aprendizagem, é preciso inserir nas atividades pedagógicas da instituição de ensino situações que propiciem aos professores uma releitura das regulamentações legais para compreenderem o real significado que a avaliação da aprendizagem deve assumir, contribuindo com o desenvolvimento de uma formação profissional que transcenda a dimensão técnica.

Sobre os usos que os professores da EPT/IFMA fazem dos resultados da avaliação da aprendizagem, as constatações oriundas das narrativas demonstram que os usos da avaliação da aprendizagem na EPT/IFMA priorizam a verificação do conhecimento, com ênfase no aspecto quantitativo para fins de mensuração dos dados da aprendizagem dos estudantes, e que a regulamentação legal dos processos avaliativos no IFMA parece contribuir para o engessamento das práticas docentes e das avaliações. Os colaboradores do estudo afirmam que é possível imprimir novos formatos nas atividades avaliativas para qualificar os resultados do ensino.

Considerando as constatações apresentadas nesta parte do estudo, entendemos que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado e que confirmam a tese de que as concepções de práticas avaliativas de professores da EPT/IFMA/Campus Barra do Corda podem gerar uma formação profissional que transcenda a mera dimensão técnica, mas são necessários investimentos formativos para que esses professores reconheçam suas autorias nas práticas docentes e na revisitação de suas concepções e práticas avaliativas. Entendemos, portanto, que é preciso revisitar os processos avaliativos na perspectiva de uma avaliação emancipadora, alicerçada no compromisso com o desenvolvimento de aprendizagens que contemplem as dimensões de desenvolvimento integral, politécnico, articulado com o trabalho como princípio educativo.

O estudo evidenciou a correlação entre as concepções de avaliação da aprendizagem e o delineamento das práticas docentes na formação profissional e tecnológica, realçando que práticas avaliativas focadas apenas na mensuração de resultados contribuem para o engessamento das práticas dos professores e, conseqüentemente, para restrições na formação profissional dos estudantes. Evidenciou ainda que a pesquisa com as narrativas, conforme

pressupostos do método autobiográfico, tem potencial formativo, reflexivo e de produção de conhecimentos, tendo em vista que a escrita sobre si, a escrita sobre as experiências, neste caso relacionadas às práticas avaliativas na EPT/IFMA, possibilitou a autoanálise, o autoconhecimento e a revisitação de concepções, indicando possíveis mudanças nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos colaboradores do estudo.

A respeito da dimensão formativa das pesquisas com o método autobiográfico, destacamos que as rodas de biografização facultaram aos colaboradores da pesquisa o reconhecimento da importância da reflexão para o autoconhecimento e para a consciência sobre as práticas desenvolvidas. Essas rodas de biografização constituíram um cenário de relatos pessoais, reflexão coletiva e cruzamento de histórias pessoais e profissionais. Para tanto, a pesquisa envolveu processos de rememoração das experiências dos colaboradores, explicitando histórias individuais e coletivas. As narrativas delinearam a percepção das individualidades ou particularidades de cada colaborador, sem perder de vista a identidade coletiva como professores da EPT/IFMA.

Considerando os avanços e discussões na área da avaliação da aprendizagem, bem como a complexidade que marca o processo avaliativo, ressaltamos a aderência social do objeto de estudo por nos possibilitar compreender que a avaliação da aprendizagem constitui uma temática bastante desafiadora e instigante, e, principalmente, essencial no processo ensino-aprendizagem. Convém realçar que o desenvolvimento desta investigação sobre avaliação da aprendizagem na EPT, no contexto do IFMA/BDC, resultou nas constatações explicitadas, no formato de síntese, no Quadro 09:

Quadro 09: Síntese conclusiva do estudo

- *As concepções de avaliação de professores da EPT/ IFMA/ têm como base a pedagogia do exame, com ênfase na quantificação de resultados;
- *As práticas avaliativas desenvolvidas na EPT/IFMA priorizam as provas e os testes, com poucas exceções;
- *Os professores compreendem a importância da avaliação qualitativa, porém têm dúvidas quanto ao seu desenvolvimento;
- *Afirmam que a natureza da formação profissional e a legislação sobre sugerem a avaliação quantitativa;
- *Alguns colaboradores demonstram abertura para rever as práticas avaliativas;
- *Nem todos os colaboradores se limitam à realização de provas;
- * As práticas avaliativas desenvolvidas na EPT/IFMA podem ser revisitadas na perspectiva de uma avaliação formativa;
- * Os colaboradores do estudo demonstram abertura para aprender mais sobre práticas avaliativas desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: narrativas dos memoriais e das rodas de biografização

No Quadro 09, apresentamos a síntese das conclusões do estudo, evidenciando o predomínio de uma concepção de avaliação voltada para a aferição de resultados. Observa-se uma correlação entre as concepções de avaliação da aprendizagem e o delineamento das práticas docentes na Formação Profissional e Tecnológica, ressaltando que práticas avaliativas focadas apenas na mensuração de resultados contribuem para o engessamento das práticas dos professores e, conseqüentemente, para restrições na formação profissional dos estudantes.

As conclusões da pesquisa também evidenciam que alguns professores dão ênfase à avaliação quantitativa, utilizando provas como instrumento principal, enquanto outros indicam possibilidades de diversificar os instrumentos avaliativos, bem como de avaliar os estudantes qualitativamente. No entanto, explicam que consideram a avaliação qualitativa complexa devido à falta de clareza quanto aos critérios a serem utilizados. De modo geral, os colaboradores da pesquisa demonstram interesse em revisar suas práticas avaliativas na EPT/IFMA e em ampliar seus conhecimentos sobre a temática.

Por fim, retomando a epígrafe apresentada nesta parte do estudo, ao assumirmos a condição de jardineiros, não podemos concluir o estudo sem cuidar do contexto em que plantamos a ideia de uma avaliação crítica e emancipatória, e sem velar pelo crescimento e pela produção dos frutos rumo à ressignificação das concepções e práticas avaliativas dos colaboradores do estudo. Em decorrência disso, sugerimos que o IFMA, de forma geral, e especificamente o IFMA/BDC, promovam políticas de formação em serviço que viabilizem reflexões críticas sobre as concepções e práticas avaliativas desenvolvidas, com vistas à adoção de mudanças na proposta de avaliação vigente, caso seja necessário.

Sugerimos, ainda, que, para que esse processo de mudanças seja efetivado, ele aconteça de forma dialógica e colaborativa, oportunizando aos professores a expressão de suas demandas e, principalmente, o aprofundamento de seus conhecimentos conforme suas necessidades formativas. É essencial que a EPT, como uma modalidade de ensino marcada por singularidades, reflita sobre os processos avaliativos com o compromisso de promover uma formação humana integral, politécnica, considerando o trabalho como princípio educativo.

Para concluir, nosso desejo é que, como professores da EPT/IFMA/Campus Barra do Corda, possamos colaborativamente plantar as sementes da avaliação formativa, de caráter emancipador e dialógico, cuidando do terreno e da semeadura para que seu crescimento produza bons frutos na formação dos profissionais que buscam a EPT/IFMA como contexto formativo.

REFERÊNCIAS

ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes de. **Articulação entre a avaliação e o planejamento institucional sem instituições da rede de educação tecnológica**. 2010. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da nova reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

BERTAUX, Daniel. A vingança do curso de ação contra a ilusão cientificista. Tradução do francês de Hermílio Santos. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 250-271, maio/ago. 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-271.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, 17 de julho de 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 30 de dezembro de 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília - DF, p. 22, 21 set 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. **Diário Oficial**: Brasília, Seção 1, p. 1, 18 nov. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio. **Ministério da Educação**: Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 12 jun. 2012a.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção de Leis do Brasil**, v. 2, coluna 1. p. 445, 31 dez.1909.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, Seção 1, p. 1231, 24 jan. 1942a.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, Seção 1, p. 541, 12 jan. 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 20 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, p. 11429, 27 dez. 1971.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.170 de 21/09/2010**. Autoriza as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a promover o funcionamento

dos seus respectivos *Campus*. 2010. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=228033>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 06/01/2021, 3. Ed., Seção 1, p.19.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2010.

BRITO, Antônia Edna; SANTANA, Marttem Costa de A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MELO, Patrícia Sara Lopes; NASCIMENTO, Eliana Freire. (org.). **As trajetórias de pesquisa em educação**: pressupostos formativos do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014, v. 1, p. 129-146.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação E Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CARVALHO, Eduardo Gomes; BARBEDO, Simone Angélica Del-Ducca; STANO, Rita de Cássia Trindade. **Avaliação como instrumento de mediação pedagógica**. Conference: Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais, 6At: São Paulo, SP. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274079786_avaliacao_como_instrumento_de_mediacao_pedagogica. Acesso: 29 mar. 2021.

CASEIRO, Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: prática, concepções e dificuldades. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). 1990. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1990.

CIAVATTA, Maria. **A cultura material escolar em trabalho e educação**. A memória fotográfica de sua transformação. *Educação e Filosofia*, 23(46), p. 37–72, 2009.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 1995. p. 11-59.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGO, Rita de Cássia. **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. p. 199-213.

DAHLET, Véronique Marie Braun. O memorial e a formação da memória. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paullus, 2008.

DALLABONA, Carlos Alberto; FARINIUK, Tharsila Maynardes Dallabona. EPT no Brasil: histórico, panorama e perspectivas. **Revista Programa de Pós graduação em Educação- Mestrado**. Unisul, Tubarão, v. 10, n. Especial, p. 46 - 65, Jun/Dez. 2016.

DAY, Christopher. A passion for quality: teachers who make a difference. **Tijdschrift voor Lerarenopleiders**, Vlaanderen, v.30, n. 3, p.4-13, 2009.

DEMO, Pedro. **Ensaio introdutório: avaliação qualitativa**. 9. ed. *Campinas: Autores Associados*, 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 11. ed. *Campinas: Autores Associados*, 2022.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC: SP, 2009.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. *Campinas: Papirus*, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Currículos e Programas da EPC**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Psicologia da aprendizagem:** fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento. Teresina: EDUFPI, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luíz Carlos. *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativademocrática. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total eeducação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 24, n. 82, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre:Mediação, 2010.

HORA, L.C. da. **A expansão da educação profissional no Maranhão nos trilhos do capital.** ORG & DEMO, Marília, v. 14, n. 2, p. 103-126, Jul./Dez., 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2010. p. 31-61.

ISABEL, Miguel Boa. A avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino secundário em Cabinda/Angola. 2016. 227p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós - Graduação em Educação Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito: ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2014, p. 59-79. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração das histórias de vida. **Revista educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KATO, Danilo Seithi. KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação** 17, p.35-50, 2011.

KUENZER, Acácia. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped** – GT Trabalho e Educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003.

KUENZER, Acácia. **As propostas de decreto para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional:** uma análise crítica. Curitiba: [s. ed.], 1989.

KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LORDELO, José Albertino; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista FACED**, Salvador, n. 17, p. 13-33, jan/jun. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

MARANHÃO (Instituto Federal do Maranhão). Resolução 86/2011. Aprova a sistemática de avaliação do ensino nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Conselho Superior do IFMA: IFMA, 2011.

MARANHÃO (Instituto Federal do Maranhão). Resolução 114/2019. Sobre a avaliação nos cursos técnicos. Conselho Superior do IFMA: IFMA, 2019.

MARANHÃO (Instituto Federal do Maranhão). Resolução 067/2019. Dispõe sobre as diretrizes para regulamentação das atividades docentes da carreira EBTT. Conselho Superior do IFMA: IFMA, 2019.

MARANHÃO (Instituto Federal do Maranhão). Resolução 148/2022. Dispõe sobre as diretrizes institucionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Conselho Superior do IFMA: IFMA, 2022.

MARANHÃO (Instituto Federal do Maranhão). Resolução N° 18, de 7 de junho de 2021. Operacionaliza os Programas e Projetos de ensino. Conselho Superior do IFMA: IFMA, 2021.

MARANHÃO. Plano de Desenvolvimento Institucional/ IFMA. 2019-2023.

MARANHÃO. Projeto Pedagógico Institucional/ IFMA. 2019-2023.

MARANHÃO. Projeto Político Pedagógico/ IFMA. 2020-2022.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MARINS, Cosme Freire. **Currículo de história no ensino médio e a avaliação de egressos: a relação entre os documentos orientadores da disciplina e os exames oficiais (Enem e vestibulares) - 2009 – 2013**. 2016. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2008.

- MENDONÇA, Aline Graciele. **Avaliação da Aprendizagem no ensino médio técnico: desafios e perspectivas.** 2014. 142 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Londrina, 2014.
- MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional- estudando o caso CEFET-MA.** Tese de Doutorado. 260 p. Universidade Federal do Ceará, 2006.
- MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, mar. 2014.
- MOURA, Adriana Borges Ferro.; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- NASCIMENTO, José Edilson do. **A política de expansão da rede federal profissional, científica e tecnológica: o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense.** VII CONNEPI, 2012.
- NOVOA, António. A escola o que é da escola. Entrevista com António Nóvoa. **Revista Escola Gestão Educacional**. São Paulo, n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2014.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e formação.** Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2014.
- NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/ae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- OLIVEIRA, Sandra Maria Coelho de. **Avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual de Fortaleza - uma análise fenomenológica.** 2015. 257p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.
- PACHECO, José Augusto Ciências da educação e investigação: o pesadelo que é o presente. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], v. 12, p. 15-18, 2010. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Administração Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 36, p. 115-138, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Curriculum studies**: what is the Field today?. Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies, [S.l], v. 8, n. 1. p. 1-25, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014

PAIVA, Liz Denise Carvalho. **Avaliação institucional e os desafios da avaliação formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2018. 235p. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Elizeu Clementino de. **(Auto) Biografia**: formação, território e saberes. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paullus, 2008. p. 103-127.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERTILE, Eliane Bruneto; MORI, Nerli Nonato. Avaliação: a relação entre significado, concepção e procedimentos. **Revista Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-15, jan-dez. 2020.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2021 (Ano Base 2021). Disponível em: <<https://www.nilopeçanha.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20 - 43

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov. 2007/fev. 2008

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: método e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argo, 2012.

SANTOS, Guilherme da Silva dos. MARCHESAN, Maria Teresa Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios.

Linguagens: Revista de letras, artes e comunicação, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 357-374, jan./abr. 2017.

SANTOS, Luís Antônio da Silva dos; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Projetos integradores:** concepções e implantação à luz do PPP do IFRN. VI Colóquio Nacional e I Colóquio internacional: a produção do conhecimento no ensino profissional. Natal-RN, 2017.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória:** desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Referências freirianos para a prática de avaliação.** Revista de Educação PUC-Campinas Revista de Educação PUC-Campinas, núm. 25, p.17-24, nov. 2008

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação, **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In: Movimento Revista de Educação – PPGE-UFF.* Rio de Janeiro, RJ. a. 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SEVERINO, Joaquim Antônio. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, v. 12, n. 1, p.81-96, jan./jun: Marília, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Política de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SILVA, Dogival Alencar da. Avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino médio em diferentes enfoques curriculares: pressupostos, concepções e práticas avaliativas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Bahia: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa, (auto) biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em educação matemática. **Ciências Humanas e Sociais em revista**, v. 32, n. 2, p. 13-27, 2010.

SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Limites pedagógicos da avaliação educacional. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 315-322, jul./dez. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna. **Interações com a avaliação e o trabalho pedagógico**. Campinas-SP: Papyrus, 2017.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA DIRECIONAR A ESCRITA DO
MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

**TEMA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE
PROFESSORES**

Caro (a) colaborador (a),

A escrita do memorial tem como objetivo compreender como se caracterizam as práticas avaliativas utilizadas na EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, e também descrever como as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As orientações para escritas do memorial forma enviadas por meio eletrônico (e mail) detalhadas nos seguintes eixos temáticos:

- a) **Perfil profissional:** comece a narrativa de sua história de vida profissional falando sobre sua identidade profissional (como se tornou professor do IFMA, sua formação inicial e continuada, tempo de serviço, disciplinas que ministra. Você poderá inserir outras informações que considerar relevantes;
- b) **Práticas avaliativas desenvolvidas na EPT/IFMA, no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem:** Na sequência de sua narrativa, descreva sua prática docente e os modos como realiza a avaliação da aprendizagem (comente sobre as atividades que realiza com os estudantes para avaliar as aprendizagens auferidas, analisando seus potenciais quanto à identificação do que aprenderam). Neste tópico, escreva sobre o que a avaliação significa para você e para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.
- c) **Aspectos legais da avaliação da aprendizagem e o impacto em sua prática docente:** relate a respeito de como você compreende os aspectos legais da avaliação da aprendizagem em sua prática docente. Pense em como se utiliza das resoluções

nos resultados da avaliação nas interações com os estudantes e no planejamento e execução de sua prática docente (como afetam os estudantes e suas práticas).

- d) Os usos da avaliação da aprendizagem na prática docente do IFMA e as aprendizagens emancipatórias:** Reflita sobre sua prática avaliativa e narre sobre a necessidade e/ou possibilidades de mudanças nessa prática. Descreva como a avaliação da aprendizagem, em sua prática docente, quais instrumentos utiliza e como pode resultar no desenvolvimento das aprendizagens de forma emancipatória.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA SISTEMATIZAR AS RODAS DE
BIOGRAFIZAÇÃO

TEMA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE
PROFESSORES

Rodas de Biografização	Objetivos	Atividades
Tempo I	Narrar as histórias profissionais que contribuíram para a construção do perfil profissional, caracterizando as práticas avaliativas que acompanham o processo de ensino e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de pesquisa, destacando os objetivos da pesquisa e a metodologia de investigação. - Narrativa oral sobre os perfis profissionais dos colaboradores do estudo e sobre as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores que participam da pesquisa. - Encaminhamentos para escrita da primeira parte do memorial.
Tempo II	Identificar como as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da primeira narrativa dos colaboradores. - Narrativa oral sobre as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. - Encaminhamentos para a escrita da segunda narrativa.
Tempo III	Descrever como as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da segunda narrativa dos colaboradores. - Narrativa oral sobre como a avaliação da aprendizagem impacta as práticas dos colaboradores. - Encaminhamentos para a escrita da terceira narrativa a respeito de como as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o

		desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
Tempo IV	Compreender de que forma a avaliação da aprendizagem na prática docente do IFMA poderá resultar em aprendizagens emancipatórias.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da terceira narrativa dos colaboradores. - Narrativa oral sobre como a avaliação da aprendizagem resultam as práticas dos colaboradores. - Encaminhamentos para a escrita da narrativa final para anunciar de que forma a avaliação da aprendizagem pode resultar em aprendizagens emancipatórias.
Tempo V	Socializar as narrativas memorialísticas dos colaboradores da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da narrativa concluída pelos colaboradores. - Reflexões sobre a escrita do memorial e sobre as rodas de biografização. - Agradecimentos aos colaboradores pela participação na pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TEMA: DAS CONCEPÇÕES AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE
PROFESSORES**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Das concepções às práticas avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica: intercambiando histórias de professores, esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Francisca Jelma da Cruz Sousa, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED/ UFPI e tem como objetivo geral: analisar as concepções de avaliação da aprendizagem de docentes que atuam na EPT/IFMA e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. E objetivos específicos: compreender as concepções de avaliação da aprendizagem subjazem às práticas docentes de professores da EPT/ IFMA; caracterizar as práticas avaliativas utilizadas na EPT/IFMA no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem; refletir os aspectos legais regulam as práticas de avaliação da aprendizagem no IFMA *Campus* Barra do Corda; conhecer as concepções de avaliação da aprendizagem de professores da EPT/IFMA impactam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa tem por finalidade de contribuir com a formação de professores, e uma efetiva reflexão sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos cursos técnicos do IFMA- *Campus* Barra do Corda, devido a amplitude da pesquisa você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva das práticas de avaliação no intuito de aprimorar esse processo no *Campus* e em toda a comunidade escolar.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes

telefones Francisca Jelma da Cruz Sousa (86) 99968 2383. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no *Campus* Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a relevância do tema sobre avaliação da aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica abrange dimensões importantes: a pessoal, a social e a acadêmica. Na dimensão pessoal está relacionado com a profissão. Ser professor é compreender todo o processo de ensinar e de aprender e nesse processo a avaliação da aprendizagem se destaca por ser definida por um momento de mensuração, julgamento e análise dos dados da aprendizagem dos alunos. Por esse motivo decidi aprofundar sobre a temática avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Na dimensão social é que um estudo de doutorado pode aprofundar as reflexões sobre avaliação da aprendizagem subsidiar processos formativos nas escolas e universidades, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores, bem como a melhoria das práticas avaliativas na educação básica. A dimensão acadêmica se refere a produção no meio acadêmico com a produção de uma pesquisa que possa contribuir de forma significativa para a sociedade e para a academia. E para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados as rodas de conversas e o memorial de formação, procedimentos estes oriundos das pesquisas narrativas. As rodas de conversas serão realizadas por meio da plataforma GOOGLE MEET, devido as medidas protetivas do COVID 19 no âmbito do Instituto Federal do Maranhão. As rodas de conversas terão a duração de 2 horas (120) minutos com as temáticas a seguir: 1ª roda- A CONSTRUÇÃO DO PERFIL BIOGRÁFICO E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Nessa primeira roda os colaboradores irão escrever via formulário (google forms) a escrita do Perfil Biográfico); Na 2ª roda a temática será AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DO IFMA E ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, após exposição, via google meet, será encaminhado a escrita do memorial via google forms; A 3ª roda será discutido sobre a ASPECTOS LEGAIS DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO IFMA, seguida da escrita do memorial de formação via google forms.; A 4ª roda será sobre a OS USOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO IFMA com apresentação via google meet e escrita do memorial de formação via google forms; a 5ª roda de conversa será sobre a O SENTIDO FORMATIVO DAS RODAS DE BIOGRAFIZAÇÃO com apresentação via google meet e escrita do memorial via google forms. A escrita do memorial de formação será via google forms, disponibilizados no e mails dos colaboradores.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: poderá ocorrer algum desconforto para os participantes no momento da produção dos memoriais, pois os sujeitos podem trazer à memória experiências negativas vivenciadas ao longo da sua formação profissional. A pesquisa poderá gerar como benefício a contribuição para estudos sobre as

impressões dos professores acerca da avaliação da aprendizagem no contexto do IFMA-Campus Barra do Corda, bem como ampliar a visão dos professores sobre as práticas avaliativas numa perspectiva crítica e emancipatória, considerando outras dimensões da prática e da formação docente, porém, os mesmos serão contornados e para contornar tal risco o pesquisador poderá redirecionar as questões que possam trazer desconforto apontando para os aspectos positivos das experiências de vida dos professores.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu -----declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Barra do Corda-MA, 11 de novembro de 2020.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE D - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
 COMO SUJEITO**

**TEMA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO
 HISTÓRIAS DE PROFESSORES**

Eu, _____ RG _____,
 CPF _____ nº de matrícula _____,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE PROFESSORES**”, como interlocutor (a). Fui suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Barra do Corda, ____/____/____

 Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecido sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Barra do Corda, ____/____/_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

**TEMA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO
HISTÓRIAS DE PROFESSORES**

Declaração do Pesquisador

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu, **Francisca Jelma da Cruz Sousa** pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: “**Avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica: intercambiando histórias de professores**”, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o desvio consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Francisca Jelma da Cruz Sousa** **aluna** da área de Pós graduação em educação da UFPI, que também será responsável pelo descarte de materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntario;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Barra do Corda (MA), 11 de novembro de 2020

Francisca Jelma da Cruz Sousa

Francisca Jelma da Cruz Sousa

CPF: 640.400.973-00

Pesquisador responsável

ANEXOS

7

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

**TEMA: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO
HISTÓRIAS DE PROFESSORES**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

EU, Marinete Moura da Silva Lobo, diretora do INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO *CAMPUS* BARRA DO CORDA, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: INTERCAMBIANDO HISTÓRIAS DE PROFESSORES**” sob responsabilidade da pesquisadora Francisca Jelma da Cruz Sousa e cujo objetivo geral é analisar as concepções de avaliação da aprendizagem de docentes que atuam na EPT/IFMA e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, concordo com o recrutamento dos colaboradores da pesquisa: professores efetivos que fazem parte da Rede Federal que façam adesão voluntariamente a pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Marinete Moura da Silva Lobo

Barra do Corda-MA, 12 de novembro de 2020

