



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – IFPE - *CAMPUS* OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA

**AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE A
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Olinda-PE

2019

MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA

**AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE A
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof^o. Dr^o. José Davison da Silva Júnior
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Valquíria Farias Bezerra
Barbosa.

Olinda-PE

2019

O48p Oliveira, Maria Luana Lopes de.
As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem. / Maria Luana Lopes de Oliveira. – Olinda, PE: O autor, 2019.
133 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof^o. Dr. José Davison da Silva Júnior.
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2019.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Avaliação Educacional. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Ansiedade. 4. Formação Integral. 5. Ensino Médio Integrado. I. Silva Júnior, José Davison da (Orientador). II. Barbosa, Valquíria Farias Bezerra (Co-orientadora). III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. IV. Título.

371.26 CDD (22 Ed.)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA

**AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOBRE A
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

_____ em _____ de _____ de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.º. Dr.º. José Davison da Silva Júnior
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof.ª. Dr.ª. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Pernambuco
Co-orientadora

Prof.ª. Dr.ª. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof.ª. Dr.ª. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - SUPERANDO A LÓGICA EXCLUDENTE E
CLASSIFICATÓRIA, REFLETINDO SOBRE UMA AVALIAÇÃO
EMANCIPATÓRIA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em _____ de _____ de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. José Davison da Silva Júnior
Instituto Federal de Pernambuco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Instituto Federal de Pernambuco
Co-orientadora

Prof^a. Dr^a. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Instituto Federal de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido a graça de entrar no mestrado PROFEPT, IFPE - *Campus* Olinda e me fornecer toda a ajuda necessária para permanecer e concluir o curso. Agradeço a Virgem Maria, que caminha comigo e me orienta em todos os momentos, me ajudando a cumprir a vontade de Deus.

Agradeço aos meus pais Ana Maria e Severino de Oliveira, porque graças à dedicação, trabalho e amor deles, cheguei até aqui. Agradeço aos meus irmãos Silvio e Poliana, porque sempre me dão forças para não desistir e oram por mim. Agradeço a minha irmã Dayana, também discente desse mestrado, que compreendeu minhas angústias e sempre me ajudou quando eu mais precisei. Agradeço a minha tia Glaucya Lino que me deu inspirações, quando eu estava abatida pelo cansaço.

Agradeço aos meus colegas do mestrado PROFEPT, que ao compartilhar suas aflições e vitórias durante o percurso, serviram de estímulo para o meu caminhar. Agradeço principalmente as minhas amigas e companheiras do mestrado: Sheyla, Daiana, Valéria, Taciana e Angeline, pois andaram juntas comigo durante todo esse processo, servindo de apoio e crescimento mútuos.

Agradeço ao IFPE - *Campus* Recife, por permitir que minha pesquisa fosse realizada e, também, aos alunos e professores do IFPE que participaram deste trabalho, doando seu tempo e atenção. Sem eles, não seria possível alcançar os resultados da pesquisa.

Agradeço ao meu orientador José Davison e co-orientadora Valquíria Farias por estarem comigo durante todo o processo de construção desse trabalho, dando suas contribuições e fazendo os ajustes necessários com dedicação e rigor científico para que a dissertação fosse desenvolvida e concluída.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos que torcem e acreditam em mim, elevando a Deus suas preces pela minha vida e que ficam felizes com as minhas conquistas. Especialmente agradeço a ajuda da minha amiga Cláudia Gabrielle que acompanhou os passos finais de construção da minha dissertação, me ajudando a ter coragem para prosseguir.

A todos vocês os meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar (FREIRE, 2000, p. 155).

RESUMO

O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender as percepções de estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, sobre a avaliação da aprendizagem. Para isso, no referencial teórico, foi debatido sobre uma avaliação da aprendizagem formativa, diagnóstica, mediadora e contínua, com a finalidade de garantir ao estudante uma formação humana e integral, diferente das avaliações tradicionais, que utilizam instrumentos avaliativos de cunho classificatório. A fundamentação teórica desse estudo tomou por referência Luckesi, Hoffmann, Vasconcellos, Perrenoud, Freitas et al., entre outros. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. O desenvolvimento da pesquisa contemplou várias etapas: primeiramente, apresentamos a análise documental, sendo composta pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e pela Organização Acadêmica Institucional (OAI), documentos internos do IFPE. Além disso, realizamos a análise de documentos do arcabouço legal da educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino técnico de nível médio e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Todos esses documentos foram estudados com foco na avaliação da aprendizagem. Depois, utilizamos a observação participante das experiências vivenciadas pela pesquisadora, no seu ambiente de trabalho, para entender a relação da avaliação da aprendizagem com os sinais de ansiedade apresentados pelos estudantes e que estavam relacionados à realização das avaliações. Para o registro da observação participante, foi feito o diário de campo. Por último, realizamos entrevistas semiestruturadas com os estudantes do ensino médio integrado do IFPE, *Campus Recife*, as quais continham questões que tentaram identificar as percepções desses estudantes sobre a avaliação da aprendizagem vivenciada por eles. A análise qualitativa dos dados obtidos nas entrevistas, deu-se por meio da análise de conteúdo sugerida por Bardin. Na discussão dos resultados, averiguamos que os documentos institucionais e nacionais apresentam, de forma considerável, a temática de avaliação da aprendizagem numa lógica que supera a concepção de uma avaliação tradicional, embora a avaliação por mensuração ainda esteja inserida nesses documentos. Por outro lado, mediante as percepções dos discentes, entendemos que no IFPE os docentes tanto apresentam práticas avaliativas tradicionais, quanto formativas. Contudo, a prova escrita ainda ocupa um lugar de destaque na classificação do estudante. Ademais, vimos também que, dependendo da forma como são conduzidas as avaliações em sala de aula, os alunos podem apresentar ansiedade, o que pode repercutir na sua saúde física e emocional e no seu desempenho nas atividades acadêmicas. Finalmente, foi elaborado, como produto educacional, uma cartilha formativa contendo as discussões realizadas pelos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem e a sua relação com os referenciais teóricos e documentais estudados. A testagem desse produto foi realizada por professores do IFPE, por meio de um questionário, no qual expuseram suas opiniões quanto às informações contidas na cartilha, avaliando-as se eram úteis para a prática pedagógica docente. A partir das sugestões apresentadas pelos professores, ainda, foi realizada uma reformulação da cartilha com o objetivo de atender a finalidade para qual o produto educacional foi criado.

Palavras-Chaves: Percepções da Avaliação da Aprendizagem; Ansiedade; Ensino Médio Integrado; Formação Integral.

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand the perceptions of the integrated high school students of the Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Recife *Campus*, about the assessment of learning. For this, in the theoretical reference, it was debated about a formative, diagnostic, mediating and continuous assessment of learning, with the purpose of guaranteeing to the student a human and an integrated formation, different from the traditional assessment which use evaluative tools of classificatory nature. The theoretical basis of this study was based on Luckesi, Hoffmann, Vasconcellos, Perrenoud, Freitas et al., Among others. It is a study of qualitative approach. The research development included several stages: firstly, we presented the documentary analysis, composed the Institutional Development Plan (PDI), the Institutional Pedagogical Political Project (PPPI) and the Institutional Academic Organization (OAI), IFPE internal documents. Besides, we performed document analysis of the legal framework of Brazilian education, such as the National Curriculum Guidelines (DCN) for high school technical education and Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). All of these documents have been studied with a focus on learning assessment. Afterwards, we used the participant observation of the experiences lived by the researcher in her work environment, to understand the relationship of the assessment of learning with the signs of the anxiety presented by the students and that were related to the realization of the assessments. To record the participant observation, the field diary was made. Finally, we conducted semi-structured interviews with IFPE integrated high school students, Recife *Campus*, which contained questions that attempted to identify these students' perceptions of their learning assessment. The qualitative analysis of the data obtained in the interviews was made through the content analysis suggested by Bardin. In the discussion of the results, we found that the institutional and national documents present, considerably, the subject of learning assessment in a logic that goes beyond the conception of a traditional assessment, although the assessment by measurement is still inserted in these documents. Equally, through the students' perceptions, we understood that in IFPE the teachers present traditional and formative evaluative practices. However, the written test still occupies a prominent place in the student's classification. Besides, we also saw that, depending on how classroom assessments are conducted, students may develop anxiety, which may have an impact on their physical and emotional health and an impact on the development of academic activities. Finally, as an educational product, an education primer was elaborated containing the discussions held by the students about the assessment of learning and its relation with the theoretical and documentary references studied. The testing of this product was performed by the IFPE's teachers through a questionnaire, through a questionnaire, where they put their opinions about the information contained in the prime. That way, the teachers assessed the primer and said whether the information contained in it was useful for the teaching pedagogical practice. Based on the suggestions made by the teachers, the primer was reformulated aiming to achieve the purpose for which the educational product was created.

Keywords: Perceptions of the Learning Assessment; Anxiety; Integrated High Education; Integral Formation.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Concepções de Avaliação..... | 22 |
| Quadro 2 – Dissertações e Teses Seleccionadas..... | 29 |
| Quadro 3 – Categorias e Subcategorias..... | 49 |
| Quadro 4 – Concepção de Avaliação da Aprendizagem..... | 63 |
| Quadro 5 – As Dificuldades nas Avaliações da Aprendizagem..... | 67 |
| Quadro 6 – Expectativas nas Avaliações da Aprendizagem..... | 73 |
| Quadro 7 – Avaliação Dentro de uma Formação Integral..... | 75 |
| Quadro 8 – Triangulação dos Dados..... | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEFET/ MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET/ RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FACIPE – Faculdade Integrada de Pernambuco

IF – Instituto Federal

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Ministério da Saúde

OAI – Organização Acadêmica Institucional

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

PROIFPE – Programa de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

SAG – Síndrome da Adaptação Geral

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1-INTRODUÇÃO | 12 |
| 2-FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 17 |
| 3-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... | 21 |
| 4-REVISÃO DE LITERATURA | 29 |
| 5-PERCURSO METODOLÓGICO | 44 |
| 5.1 TIPO DE PESQUISA..... | 44 |
| 5.2 PARTICIPANTES E AMBIENTE DA PESQUISA | 44 |
| 5.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS | 45 |
| 5.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS | 46 |
| 5.4.1 Análise Documental | 46 |
| 5.4.2 Observação Participante e Diário de Campo | 47 |
| 5.4.3 Entrevistas Semiestruturadas | 48 |
| 5.5 PRODUTO EDUCACIONAL | 50 |
| 5.5.1 Elaboração do Produto Educacional | 50 |
| 5.5.2 Revisão do Produto Educacional | 51 |
| 5.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS | 52 |
| 6-RESULTADOS E DISCUSSÕES | 53 |
| 6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL | 53 |
| 6.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DIÁRIO DE CAMPO | 60 |
| 6.3 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DISCUTIDAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS | 63 |
| 6.3.1- Categoria: Concepção de Avaliação da Aprendizagem/ Subcategorias: Importância das Avaliações e Finalidade das Avaliações | 63 |
| 6.3.2- Categoria: As Dificuldades nas Avaliações da Aprendizagem/ Subcategorias: Percepções das Dificuldades e Formas de Avaliação | 67 |
| 6.3.3- Categoria: Expectativas nas Avaliações da Aprendizagem/ Subcategoria: O Desenvolvimento das Avaliações | 73 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.4- Categoria: Avaliação Dentro de uma Formação Integral / Subcategoria: Formação Completa | .75 |
| 6.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS | 79 |
| 6.5 TESTAGEM DO PRODUTO | 81 |
| 8-CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| 9-REFERÊNCIAS | 88 |
| APÊNDICE A- PRODUTO EDUCACIONAL- CARTILHA | 97 |
| APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE- MAIORES DE 18 ANOS) | 122 |
| APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE- MENORES DE 18 ANOS) | 125 |
| APÊNDICE D- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DISCENTES | 128 |
| APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PARA TESTAGEM DO PRODUTO COM OS DOCENTES | 129 |
| ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA | 131 |

1-INTRODUÇÃO

A escolarização no Brasil revela uma das faces da exclusão social, uma vez que, ao longo da história, as classes populares são privadas do direito a uma escolarização de qualidade. Por isso, mesmo existindo a ampliação de vagas nas escolas, os índices de evasão, repetência e distorção entre a idade cronológica e o ano de escolarização cursado são extremamente elevados, indicando uma grande distância entre o acesso à escola e o acesso ao conhecimento (ESTEBAN, 2015).

Pereira (2017) afirma que esta contradição expressa o movimento dialético da apropriação do conhecimento na sociedade capitalista, pois esse sistema busca investir em uma educação capaz de instrumentalizar a mão de obra que se tornará a força produtiva da nossa sociedade. Dessa forma, torna-se um perigo iminente o estudante compreender a realidade e tentar romper com a ordem econômica atual. Assim, o que o modo de produção capitalista pretende é evitar a apropriação efetiva do conhecimento por parte das classes menos favorecidas.

A defesa da educação integrada, por sua vez, vai contra essa lógica de mercado. Ao ter o trabalho como princípio educativo, este tipo de educação pretende garantir aos estudantes uma formação omnilateral que assegure a ele o acesso também à cultura e à ciência. O propósito é tornar o estudante capaz, a partir do conhecimento adquirido, de transformar a sua realidade, construindo condições sociais mais justas (RAMOS, 2005).

Para alcançar tal objetivo, é necessário haver uma espécie de “certificação” do conhecimento, a qual é feita através de avaliações. O processo de avaliação da aprendizagem faz-se presente nas instituições de ensino ora como um instrumento que pode ajudar a reafirmar os princípios do sistema capitalista que é classificatório e por consequência excludente; ora pode ser um instrumento utilizado para auxiliar o estudante no processo de ensino-aprendizagem seguindo a lógica de uma formação humana e integral, a qual busca a emancipação do discente e a consequente transformação social. Na perspectiva desse último instrumento avaliativo, centrado na emancipação do estudante, que este trabalho será desenvolvido.

Situando nosso estudo dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, mais especificamente no macroprojeto “Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e não Formais de Ensino na EPT”, justificamos a importância da presente pesquisa, uma vez que este macroprojeto objetiva,

entre outras finalidades, discutir sobre propostas de ensino e aprendizagem transformadoras (BRASIL, 2018).

Diante disso, essa dissertação pretende, ao estudar sobre as avaliações de aprendizagem, em uma perspectiva formativa, contribuir para uma melhor reflexão sobre como está sendo construída essa prática no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, baseada nas percepções de estudantes e sua relação com o referencial teórico e documental estudados.

Ademais, as outras razões que justificam a escolha do tema avaliação da aprendizagem decorrem das experiências vivenciadas como enfermeira do ambulatório de saúde do IFPE-*Campus Recife*. Assim, durante 4 anos exercendo esta função, foi possível perceber, através da observação, que a demanda espontânea dos alunos ocorre em maior quantidade na época dos processos avaliativos, uma vez que, nesses momentos, os estudantes costumam apresentar quadros de ansiedade.

A esse respeito, alguns dos discentes, quando indagados sobre o possível motivo da ansiedade, relatavam que ela estava associada à realização das avaliações da aprendizagem na instituição. Isso acarretava, segundo eles, noites mal dormidas, excesso de preocupação, dificuldade de concentração, nervosismo, entre outros sintomas.

A ansiedade vivida pelos estudantes, em ambiente escolar, é muito comum, principalmente quando está relacionada à realização de algum exame avaliativo, o que pode ser um problema no meio educacional (SILVA, 2016).

O programa internacional de avaliação dos estudantes (PISA), que é realizado a cada três anos em 72 países, tem como objetivo avaliar internacionalmente o nível educacional de jovens de 15 anos. Esse programa trouxe como um dos seus resultados, em 2015, através do questionário sobre ansiedade diante de testes avaliativos, que o Brasil, em comparação com os outros países, está entre aqueles que mais tem jovens a declarar este tipo de ansiedade (56%) (BRASIL, 2016).

Geralmente, os estudantes consideram a avaliação de aprendizagem como algo que servirá somente para aprová-los ou reprová-los, por isso, muitas vezes, as avaliações carregam uma imagem negativa do processo pedagógico (MIRANDA; PEREIRA, 2017).

Segundo Luckesi (2001), a avaliação educacional escolar precisa superar a visão autoritária que gera práticas pedagógicas punitivas e que serve para a conservação de uma sociedade capitalista e injusta que domestica e oprime os estudantes. Ela deve tornar-se um instrumento que sirva de diagnóstico para o crescimento e transformação social.

De acordo com Bedin e Del Pino (2018), o processo avaliativo deve ter caráter mediador e formativo e não ser simplificado a testes e provas. O professor, neste caso, deve, ao avaliar o aluno, diagnosticar e reorientá-lo, observando os pontos satisfatórios a fim de reforçá-los e, em relação aos pontos negativos, tentar superá-los, para que o sujeito avaliado torne-se crítico, reflexivo e autônomo. Isso deve dar-se a partir da construção do conhecimento na relação entre o professor e o aluno.

Para tanto, faz-se necessário que cada educador dentro da sala de aula seja um companheiro do aluno no processo de sua formação, mesmo tendo eles papéis diferentes. Afinal, o papel do professor é conduzir o aluno ao crescimento para a autonomia, deixando-o ciente de suas potencialidades e dificuldades. É importante, ainda, manter o rigor técnico e científico da avaliação, pois esse rigor garantirá ao professor um instrumento mais contundente para a tomada de decisão que seja a favor da participação democrática na vida social (STUTZ et al., 2017).

Assim sendo, a avaliação avança no sentido de promover um elo de confiança entre educador e educando. Isso significa abrir caminhos para a superação de uma concepção tradicionalmente dominante, regradada pela transmissão e memorização de informações, que é responsável por amedrontar o aluno e fazer surgir situações de ansiedade. Essas, por sua vez, dificultam a aprendizagem efetiva e uma mudança de comportamento, já que apenas induz o discente a estudar com o objetivo de obter uma nota para ser aprovado (STUTZ et al., 2017).

Uma avaliação formativa, portanto, é capaz de influenciar a participação, motivação e a regulação do processo de aprendizagem dos alunos. Logo, é importante utilizar vários métodos nos processos avaliativos, sem esquecer que esta avaliação deve ocorrer durante todo o percurso de aprendizagem do discente. Isso também sugere que as estratégias de ensino estejam ajustadas ao processo de avaliação e que os estudantes sempre recebam o *feedback* sobre os seus desempenhos nesses processos avaliativos (FLORES; PEREIRA; PINHEIRO, 2017).

A partir da discussão realizada, percebemos que é necessário romper com as formas de avaliações tradicionais que dificultam a formação integral do ser humano. Segundo Perrenoud (1999), mudar a avaliação é mudar a escola, já que as práticas avaliativas estão no centro do sistema de ensino. Para este autor, a avaliação tem que ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar, o que vai afetar diretamente o funcionamento didático da escola.

Sabemos, porém, que efetivar uma mudança escolar requer romper com formas de gestão e de estrutura, pois muitas vezes observamos professores que têm carga horária de aula extensiva, um número de alunos grande, horários de aula muito compartimentados, entre

outros problemas. Tudo isso dificulta a realização de uma avaliação formativa que permita ao professor individualizar as aprendizagens e diferenciar as intervenções necessárias (PERRENOUD, 1999).

Do mesmo modo, Perrenoud (1999) defende que esta mudança é possível, desde que sejam concebidas estratégias de mudanças tendo como ideia que a aprendizagem não é linear e que uma pessoa aprenderá melhor se o meio educacional lhe der respostas e regulações. É preciso ainda ter uma concepção ampla sobre a observação e sobre a intervenção; fugir da visão ortodoxa; reabilitar a subjetividade; e levar em consideração as necessidades dos alunos.

Estudar as percepções de estudantes do ensino médio integrado acerca da avaliação da aprendizagem, nos ajudará a entender melhor as razões que levam os alunos a procurar, com maior frequência, o serviço de saúde do referido instituto, em períodos avaliativos.

Considerando a discussão acima, este trabalho estabelece como problema de pesquisa: Quais são as percepções de alunos do ensino médio integrado do IFPE- *Campus* Recife, sobre a avaliação da aprendizagem?

Para responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral: compreender as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem. Como desdobramento do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar um corpus documental, interno e externo ao IFPE, sobre as orientações e determinações acerca das práticas avaliativas no ensino médio integrado;
2. Descrever as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre o processo da avaliação da aprendizagem;
3. Identificar as formas de avaliação de aprendizagem que sejam causadoras de ansiedade nos estudantes do ensino médio integrado;
4. Elaborar como produto educacional uma cartilha contendo as percepções de estudantes acerca das avaliações da aprendizagem e a relação estabelecida entre essas percepções e os referenciais teóricos que trazem uma avaliação da aprendizagem emancipatória.

A estruturação desse trabalho foi realizada da seguinte maneira: inicialmente, foi feita uma explanação teórica sobre a formação integral e o ensino médio integrado no Brasil. Depois, foram apresentados os aspectos relevantes sobre a avaliação da aprendizagem e como esta é um elemento importante na concretização de práticas pedagógicas que proporcionem uma educação de qualidade.

Ademais, houve a defesa de uma educação que busque a inclusão e permanência dos sujeitos das diversas classes sociais, como tentativa de superação da dualidade histórica que permeia a educação no Brasil, a partir de uma avaliação que seja formativa e diagnóstica.

Finalizando o referencial teórico, foram apresentadas dissertações e teses que dialogavam com a presente pesquisa.

O próximo tópico trouxe o desenvolvimento do percurso metodológico escolhido para a realização do trabalho, seguido do tópico referente à discussão dos resultados obtidos a partir do estudo de documentos do IFPE- *Campus Recife* e de alguns atos normativos que regulamentam a educação no Brasil sobre avaliação da aprendizagem; das entrevistas semiestruturadas realizadas com discentes do ensino médio integrado; do diário de campo construído pela pesquisadora; e da testagem do produto educacional, pelos docentes do IFPE. No final da discussão, foi feita a triangulação dos dados, correlacionando os resultados obtidos.

Por fim, no último tópico, houve a apresentação das considerações finais, expondo os pontos mais importantes elaborados no decorrer dessa dissertação, concatenando-os com os objetivos geral e específicos norteadores do desenvolvimento de toda a pesquisa.

2-FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

No Brasil, a educação é marcada, historicamente, pela dualidade entre a educação básica e profissional. No passado, a educação propedêutica era voltada para a elite com o intuito de formar os futuros dirigentes, contribuindo para a reprodução das classes sociais, enquanto que os mais pobres não tinham acesso à educação. A partir do século XIX, surge a educação profissional com uma lógica assistencialista e depois numa lógica de preparar operários para o exercício profissional, ou seja, com um ensino voltado para o desenvolvimento de uma educação tecnicista. Desse modo, percebe-se a distinção entre aqueles que estudariam para pensar e aqueles que estudariam para executar as atividades manuais (MOURA, 2007).

As discussões entre as diversas percepções do ensino médio continuam presentes na sociedade atual e dividem-se em preparar os jovens para ingressar nas Universidades ou para serem mãos de obra do mercado. Para Kuenzer (1997, p. 10), essa dualidade “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”.

No Brasil, com a publicação do Decreto nº 5.154/04, houve a viabilização de integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, oferecendo aos sujeitos a possibilidade de terem uma educação básica que também oportunizasse a formação para o exercício profissional, tornando-as indissociáveis. Porém, foi com a promulgação da lei nº 11.892/2008 que a integração do ensino médio com a educação profissional ganhou força, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Atualmente, mesmo com as tentativas para que as escolas ofereçam a educação integrada, a exemplo dos institutos federais, percebe-se uma grande luta a ser travada, uma vez que existe uma disputa política direta com o capitalismo, já que este defende a formação para atender aos interesses do mercado, ao passo que o governo brasileiro tem posição dúbia, como afirmam Moura et al. (2015), o governo brasileiro:

[...] ora profere o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras; ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital” (MOURA et al., 2015, p. 1077).

Dessa forma, o modo de produção capitalista dificulta ainda mais a tentativa de construção de uma escola unitária, porque o projeto do capital não é o desenvolvimento do ser

humano na sua totalidade, mas sim o mercado como fonte de riqueza concentrada nas mãos da minoria dominante (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

Por isso, deve-se reconhecer que a condição para se construir uma educação profissional de qualidade é a emancipação da sociedade em relação ao controle exercido pelas condições estabelecidas, consequência da dominação do capital. Ou seja, deve existir uma incondicional correspondência entre o desenvolvimento econômico e cultural, pois somente a construção de uma sociedade mais justa pode possibilitar o pleno crescimento da riqueza e da cultura (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

Outra consequência do sistema capitalista que agrava ainda mais a construção da educação politécnica, sendo esta definida por Saviani (2007, p.161) “como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, é a extrema desigualdade socioeconômica. Esta, por sua vez, obriga muitos dos filhos da classe trabalhadora a entrar, antes mesmo dos 18 anos de idade, no mercado de trabalho, visando à autossustentação ou para ajudar a família. Tais jovens acabam tendo um nível de escolaridade baixo e sem nenhuma ou quase nenhuma qualificação profissional. Por isso, muitos chegam a ter ocupações simples, o que fortalece a valorização do capital (MOURA et al., 2015).

Observa-se, portanto, que falta ainda uma base cultural que perceba a integração como um princípio, de modo que o trabalhador deixe de ser visto como indivíduo sujeito a dominação secular (CIAVATTA, 2005).

A formação integral é um caminho para superar tal dominação. Os dois pilares que caracterizam esse tipo de educação são a escola unitária, que garanta o direito ao conhecimento a todos os indivíduos, independente da classe econômica que se encontre; e a educação politécnica, que permite o acesso à cultura, correspondente aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de uma sociedade; o acesso à ciência, que compreende os conhecimentos produzidos pela sociedade e que possibilita seu avanço; e, por último, permite o acesso ao trabalho, compreendido como realização humana e como prática econômica. Essa integração se dará, de fato, através da união entre a educação básica e profissional (RAMOS, 2008).

Por conseguinte, pensar em uma educação integrada é pensar na omnilateralidade que caracteriza o homem e que faz o trabalho e a ciência convergirem. Assim, a educação profissional e tecnológica tem o trabalho como princípio educativo, visto que o homem, no seu contexto histórico e social, utiliza de sua capacidade de interação com a natureza para, a partir dela, construir e reconstruir conhecimentos que servirão para o seu desenvolvimento pessoal, social e produtivo (SAVIANI, 2007).

O ensino integrado não se dá apenas pela oferta da educação profissional de nível médio, pois, além disso, é uma proposta pedagógica que se compromete com uma formação inteira. Esse tipo de educação não se satisfaz com os fragmentos da cultura sistematizada, posto que compreende, como direito de todos, o acesso a um processo formativo, até mesmo o escolar, capaz de promover o desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais dos indivíduos (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

A escola unitária também é chamada de escola de formação humanista, já que ela tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da capacidade intelectual e prática dos sujeitos, com o intuito de inseri-los na atividade social. Levando-os também a certa autonomia na orientação e na iniciativa, portanto, tal escola deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma (GRAMSCI, 2001).

O desenvolvimento dessa autonomia nos estudantes, que é estimada pela educação integrada, é entendida como a capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade criticamente de acordo com a realidade social, intervindo na mesma, conforme os seus conhecimentos e suas capacidades criativas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Além disso, Araújo e Frigotto (2015) afirmam:

A força criativa desenvolve-se, principalmente, por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas. [...] Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecerem, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

Nessa mesma perspectiva, Pistrak (2009) pensa a autonomia como a capacidade de auto-organização dos estudantes que gera neles a habilidade de trabalhar no coletivo, realizando suas tarefas de forma organizada e desenvolvendo sua capacidade criativa.

Ao tratar sobre um projeto de ensino médio integrado a uma educação técnica, Ramos (2005) aponta que os eixos desse tipo de ensino que são o trabalho, a ciência e a cultura, devem tentar vencer o conflito existente que perpassa a escola, ora para formar cidadãos, ora para formar pessoas aptas a desenvolverem o trabalho produtivo. Portanto, a autora defende uma construção curricular voltada para a formação integral.

Tomando esse princípio por base, Sacristã (2013) descreve o currículo como uma seleção organizada dos conteúdos para ensinar e para aprender, passando a organizar o desenvolvimento escolar, tornando-se um regulador das pessoas e como uma norma para estruturar a escolarização, já que também transmite e impõe regras. Esse autor ainda afirma que o currículo não pode ser considerado neutro nem imóvel, pois está sujeito a elementos e agentes que determinam como será sua prática e pode ser sempre revisado e modificado, uma vez que é um território de conflitos em que se tomam decisões que afetam os sujeitos. Dessa maneira, Sacristã (2013) defende o desenvolvimento de um currículo que gere uma revolução silenciosa da sociedade, incentivando seu desenvolvimento, provocando e enriquecendo o aprendizado do estudante.

Seguindo o mesmo raciocínio de Sacristã, Santomé (1998) propõe um currículo integrado que supere o modo de produção vigente, no que diz respeito à formação de uma sociedade dividida por aqueles que mandam e aqueles que obedecem. Para isso, o autor sugere que os elementos presentes na concepção de currículo integrado, como contextualização e interdisciplinaridade, não se reduzam a meros conceitos que não são colocados na prática e, por consequência, não dão o verdadeiro valor ao conhecimento escolar. O currículo integrado deve, de fato, fazer com que haja uma aproximação da realidade com as instituições escolares, ou seja, é preciso que as questões sociais, os problemas cotidianos sejam trabalhados através do currículo, nas salas de aula.

Araújo e Frigotto (2015), por sua vez, abordam alguns problemas que podem dificultar a prática dessa proposta de ensino, como os problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino. Eles observaram, também, a prevalência da educação técnica sobre a propedêutica e a existência de profissionais que acham que o ensino integrado acontece apenas pela justaposição de disciplinas.

A partir dessa discussão, os autores sugerem algumas maneiras de superar essas dificuldades, as quais seriam: repensar as metodologias desenvolvidas em sala, para que haja uma articulação melhor dos conteúdos; construir espaços onde os professores possam organizar atividades pedagógicas com objetivos comuns; e transformar a formação integral em política de Estado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Ademais, para se ter um ensino médio integrado é necessário ir além da questão pedagógica e de um projeto curricular de ensino, pois é preciso superar os desafios pedagógicos, de gestão, condições de ensino, condições materiais e outros. Nesse sentido, o projeto político para o desenvolvimento do ensino médio integrado deve se apoiar na utilidade

social. Desse modo, ao professor, cabe um papel importante de colaborar com o amadurecimento das ideias dos estudantes e que conduzem à formação integrada e à transformação da sociedade (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Para Ramos (2005), no currículo integrado, deve estar inserida a formação geral, técnica e política, a fim de que o conhecimento geral de um determinado assunto consiga explicar os fenômenos e, a partir deste, seja formulado um conceito específico com o objetivo de alcançar situações de utilidade produtiva. Assim, Ramos (2005, p. 120-121) afirma: “no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica.”

Ramos (2005) continua argumentando que as características citadas acima, deverão compor a sistematização do currículo. Nele, se fará presente a organização dos conhecimentos, de maneira que não se deixe de lado os assuntos das ciências básicas.

É necessário, também, que tais assuntos sejam relacionados interdisciplinarmente e dentro de uma mesma disciplina. Isso não se configura na sobreposição das disciplinas ao longo de um curso, pois a integração deve ser desenvolvida continuamente durante a formação do indivíduo, “podendo contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção de conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua obviedade aparente.” (RAMOS, 2005, p. 121).

A seguir, continuaremos discutindo sobre a educação integrada inserida em um dos componentes importantes que permeia o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula, a avaliação da aprendizagem, a qual se torna o eixo dessa pesquisa. Isto posto, exporemos as concepções da avaliação e como ela se distancia ou se aproxima de uma educação que vise o desenvolvimento integral dos indivíduos.

3-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As teorias avaliativas servem para ajudar a entender melhor os pontos críticos relativos às avaliações dentro das salas de aula, como, por exemplo, a forma que é concebida a avaliação formativa e as suas relações com a avaliação somativa e com as aprendizagens dos estudantes. As teorias servem, ainda, para a compreensão da importância que é dada às avaliações nos diferentes contextos, às formas de análise dos resultados e a como acontece a participação dos discentes nos processos avaliativos (FERNANDES, 2011).

Assim, os estudos sobre as teorias avaliativas deverão contribuir para dar firmeza às práticas avaliativas de ensino e de aprendizagem, culminando no desenvolvimento de um

currículo articulado, resultado de um esforço investigativo e de reflexão que considere todo o processo (FERNANDES, 2011).

Ao fazerem uma explanação teórica acerca das concepções de avaliação, situando-as em determinados contextos, de acordo com as demandas sociais, econômicas e políticas, Silva e Gomes (2018) caracterizam tais concepções como: avaliação por mensuração, avaliação por objetivos, avaliação embasada no juízo de valor e avaliação por negociação.

A avaliação por mensuração foi predominante entre os anos 1890 e 1930 e se baseava em uma visão positivista de qualificação da aprendizagem com a finalidade de classificar e certificar o conhecimento do estudante. A avaliação por objetivos, predominante entre 1930 e 1957, tinha como personagem principal o educador Ralph Tyler. A avaliação embasada no juízo de valor surgiu entre as décadas de 1950 e 1960. Nessa concepção, o campo da avaliação educacional passou a reconhecer, além dos objetivos, os diagnósticos resultantes das avaliações para auxiliar nas tomadas de decisão em todo o processo educacional (SILVA; GOMES, 2018).

Sobre a concepção da negociação surgida na década de 1970, a avaliação passou a ter uma maior relevância acadêmica e política como objeto de estudo. Nessa concepção, a avaliação não se limitaria ao aspecto da mensuração e não seria um processo neutro para se obter dados. Dessa forma, foram reconhecidas, na concepção da negociação, as dimensões humana, política, social e cultural da avaliação, levando em consideração os aspectos quantitativos, qualitativos, formativos e integradores (SILVA; GOMES, 2018).

No quadro 1, resumimos as principais características das concepções de avaliação discutidas segundo Silva e Gomes (2018):

Quadro 1- Concepções de Avaliação

| Períodos de Tempo | Concepção de Avaliação | Características |
|--------------------------|-------------------------------|--|
| 1890-1930 | Mensuração | Medição e Objetividade |
| 1930-1957 | Objetivos | Objetivos Educacionais |
| 1957-1973 | Juízo de Valor | Objetivos e Diagnósticos |
| 1973- dias atuais | Negociação | Quantitativa, Qualitativa, Formativa e Integradora |

Fonte: Adaptado de Silva e Gomes (2018, p. 355)

Retornando à discussão sobre a concepção baseada no juízo de valor, Silva e Gomes (2018) afirmam que, nela, a avaliação passou a superar as limitações da perspectiva behaviorista e conquistou o progresso de conceitos fundamentais que estão, até o presente

momento, no espaço da avaliação educacional como a avaliação formativa e somativa, descritas inicialmente por Scriven em 1967.

Scriven (1967 *apud* SILVA; GOMES, 2018) declara que a avaliação formativa deveria ser contínua, para que as informações úteis dos estudantes fossem captadas pelos educadores durante o processo educativo, visando a sua modificação ou revisão. No que diz respeito à avaliação somativa, Scriven afirmava que ela deveria ser conduzida no final de um programa de avaliação, para que os discentes, professores, instituições de fomento e outros tivessem fundamentos para julgar a importância de tais programas, decidindo conjuntamente se o programa de ensino poderia continuar existindo, se seria alterado ou encerrado.

Conforme Fernandes (2011), a avaliação formativa, quando está a serviço das aprendizagens, contribui para aprimorar as maneiras de aprender e de ensinar. Já a avaliação somativa, do mesmo modo, auxilia os alunos a aprender, no momento em que está ligada a processos de investigação e reflexão a respeito das aprendizagens, porém a sua aplicação está mais vinculada às práticas classificatórias e seletivas.

Nesse contexto, Perrenoud (1999) considera a avaliação formativa como aquela que auxilia o aluno a aprender e a progredir de forma contínua, através da regulação das aprendizagens. Esta, por sua vez, deve ser sistemática e individualizada com o propósito de melhorar a aprendizagem. Assim, a partir da observação do docente, serão traçadas as intervenções necessárias na sala de aula. Trata-se de uma regulação interativa em que a observação e a intervenção acontecem em tempo real e são inseparáveis das interações didáticas.

Por isso, Perrenoud (1999) defende que a principal ferramenta da avaliação formativa é o professor dedicado à interação com seu aluno, capaz de criar uma regulação intencional, em que ele determine o caminho que já foi percorrido por cada aluno e aquele que ainda precisará percorrer, sempre buscando otimizar os processos de aprendizagem.

Dessa forma, os dois tipos de avaliação são importantes para determinar o valor do objeto educacional que está sendo avaliado, pois são perspectivas complementares que implicam em processos avaliativos satisfatórios. Infelizmente, nota-se que os avaliadores utilizam mais a avaliação somativa, voltada à verificação do êxito ou do insucesso do objeto avaliado, em relação ao uso da avaliação formativa. Essa problemática é uma das mais visíveis nas políticas de avaliação implementadas no Brasil (SILVA; GOMES 2018).

Ao debater sobre o contexto histórico em que se desenvolveu a avaliação da aprendizagem no mundo, Luckesi (2014) afirma que o termo avaliação da aprendizagem é

mais atual, já que na nossa história a expressão mais utilizada foi o exame escolar. Este, por sua vez, foi concebido nas escolas nos séculos XVI e XVII, ao mesmo tempo em que a modernidade era estabelecida, embora a palavra “exame” já fosse utilizada há milênios na China para recrutar os soldados que formariam os exércitos.

Desde 1930, a avaliação da aprendizagem passou a ser estudada e divulgada por Ralph Tyler, como colocado anteriormente por Silva e Gomes (2018), na concepção avaliativa baseada nos objetivos. Tyler foi um educador americano, que, ao perceber uma diferença grande entre a quantidade de estudantes ingressantes nas escolas e aqueles que eram aprovados e seguiam nos estudos, entendeu que deveria existir uma nova concepção de avaliação (LUCKESI, 2014).

Assim, Tyler utilizou a expressão “avaliação da aprendizagem” para que os educadores se dedicassem a verdadeira aprendizagem dos educandos, sem a concepção excludente, resultado dos exames escolares. O educador defendia, portanto, uma prática pedagógica voltada para os objetivos do ensino. Ou seja, o conteúdo que o estudante precisaria aprender e a forma como o professor o ajudaria nesse processo, deveriam ser traçados por meio de objetivos capazes de conduzir todos os discentes a resultados de aprendizagem satisfatórios (LUCKESI, 2014). O autor continua:

No caso do Brasil, iniciamos a falar sobre a avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 do século XX, portanto temos em torno de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar. Antes somente falávamos em exames escolares. A LDB de 1961, ainda contém um capítulo sobre exames escolares e a Lei nº 5692/71, que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “aferição do aproveitamento escolar, mas ainda não se serviu dos termos avaliação da aprendizagem. Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas públicas e particulares, assim como em nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem [...]. Estamos necessitando de aprender a avaliar, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores (LUCKESI, 2014, p. 29).

A avaliação da aprendizagem, discutida acima, também se torna um dos vários processos complexos que compõe o cotidiano escolar da educação profissional e tecnológica. Entende-se, então, que a avaliação nestas instituições pode servir para a emancipação e a inclusão do estudante ou sua reprovação e exclusão (MIRANDA; PEREIRA, 2017).

O ensino médio integrado se apresenta na história da educação brasileira como uma possibilidade de reinvenção do ensino médio. Nele, a avaliação da aprendizagem requer muita atenção, pois se houver práticas avaliativas autoritárias e de caráter eminentemente classificatório, tais práticas podem se transformar em instrumentos capazes de conduzir ao afastamento do estudante do seu processo de formação (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016).

Machado, Silva e Souza (2016) salientam que se faz necessário colocar o processo avaliativo nos debates dos grupos de educadores defensores da escola unitária, de modo a alinhar a organização do trabalho pedagógico e curricular à perspectiva da formação omnilateral, configurando-se como uma oportunidade para a diminuição da desigualdade educacional. No entanto, é preciso atentar-se aos problemas estruturais internos e externos à escola para poder superá-los, rompendo com a dualidade entre ensino propedêutico e a formação tecnicista, garantindo ao estudante uma formação integral.

Para que a avaliação tenha um caráter emancipatório e de inclusão, ela deve ter por finalidade observar, acompanhar, promovendo sempre melhorias de aprendizagem. Deve ser individual, não comparativa, baseando-se em princípios éticos e de respeito à diversidade (HOFFMANN, 2015).

Em face disso, Bedin e Del Pino (2018) afirmam que, para auxiliar o estudante a não ser um simples repetidor de informações que recebe, é importante que o professor desenvolva atividades avaliativas que sejam equivalentes ao que foi apresentado em sala de aula, partindo do contexto sociocultural do aluno. Esse mecanismo é essencial para o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo.

Dessa maneira, avaliar o estudante [...] é avaliá-lo sobre uma perspectiva ética e elevar-se com o sentido da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica, do autoconhecimento, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos, viabilizando-se um caráter educativo e proporcionando ao educando um momento satisfatório para planejar e orientar suas atividades (BEDIN; PINO, 2018, p.985).

Assim, Vasconcellos (2008) defende que uma avaliação da aprendizagem que supere a lógica excludente do mercado capitalista, precisa de transformações que dependem de uma esfera superior ao professor ou à escola. Porém, outras mudanças estão ao alcance do professor, se ele estiver determinado a construir algo novo. Dessa forma, Vasconcellos (2008) cita algumas propostas, como:

1. Deixar de lado o uso autoritário da avaliação e modificar a prática de trabalho em sala de aula: mostrar ao aluno que ele deve estudar para aprender, não só para tirar uma

2. nota e ser aprovado; dar ao aluno o direito de ter dúvidas e sanar suas dúvidas com respeito; tratar a indisciplina com aproximação e diálogo;
3. Reduzir a ênfase na avaliação classificatória: avaliar o processo de construção do conhecimento e não focar apenas no produto final; construir com os alunos e pais os critérios utilizados de avaliação; não incentivar a competição entre os alunos; não elaborar avaliações decorativas, pois elas devem ser reflexivas;
4. Modificar a postura perante os resultados da avaliação: trabalhar o erro como promotor da aprendizagem na construção do conhecimento, não como gerador de medo e culpa; não fazer julgamentos superficiais e discriminatórios;
5. Promover a conscientização da comunidade educativa: educadores, pais e alunos, poderão participar do processo de gestão democrática de organização da escola.

É importante destacar, também, que, embora a avaliação da aprendizagem tenha como foco o desenvolvimento do sujeito, as situações de avaliação que predominam nas escolas, geralmente, tornam-se um estímulo que causa ansiedade nos estudantes. A esse respeito, Gonzaga (2016) afirma que situações de estresse decorrentes de processos avaliativos, estão relacionadas a decisões e escolhas fundamentais na vida do estudante a depender do resultado obtido nas avaliações escolares. Essas avaliações, por sua vez, são responsáveis por mensurar as competências e as habilidades do indivíduo e classificar os melhores.

Outro elemento importante, na compreensão da avaliação da aprendizagem que permeia a nossa educação, é a visão culposa do erro que conduz ao castigo. Elemento este, já discutido por Vasconcellos (2008) e que Luckesi (2001) coloca como causador de medo, tensão e ansiedade entre os estudantes. Isso acontece no caso de alunos que por não conseguirem um bom desempenho são ridicularizados, sofrem ameaça de reprovação, entre outras punições praticadas pelo professor, o que pode acarretar na autopunição do próprio discente e criar nele, psicologicamente, uma barreira no seu processo de aprendizagem.

Desse modo, é preciso ver o erro como uma fonte de virtude, de onde podem ser tirados benefícios que servirão para o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito, servindo, assim, como “trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz.” (LUCKESI, 2001, p. 59).

Nessa perspectiva, Libâneo (1994) cita alguns equívocos da prática docente no processo da avaliação da aprendizagem, como: o de reduzir a avaliação à prova, à nota e à classificação dos alunos, utilizando critérios unilaterais; e utilizar a nota como forma de ameaça para uns e prêmio para outros, ao invés de estimular os alunos no processo do aprendizado.

Ademais, Libâneo (1994) ainda acrescenta como problema, nas práticas avaliativas, o uso de verificações parciais durante as aulas, em caso de avaliações realizadas apenas nos finais dos períodos letivos e o ato docente de considerar dados qualitativos ou apenas os quantitativos em sua totalidade, ancorando a avaliação ora na subjetividade dos professores e dos alunos, ora em dados numéricos que só servirão para medir o conhecimento.

A fim de superar essa visão equivocada das avaliações, Silva (2013) defende que, no campo educacional das aprendizagens, a avaliação deva ser vista como um instrumento de coleta de informações que serão sistematizadas, interpretadas e julgadas para que alguma decisão com foco no desenvolvimento da aprendizagem do estudante seja tomada. Portanto, a avaliação torna-se um espaço de diálogo entre as formas de ensino do docente e o percurso de aprendizagem do discente. Esse tipo de avaliação é chamado de formadora e diagnóstica e é considerada democrática, constante, contínua, diversificada, sistemática e intencional. Nela, é levada em consideração a forma como o aluno adquire o conhecimento e a qualidade do conhecimento adquirido.

Porém, Esteban (2015) afirma que o projeto educacional hegemônico está longe de desenvolver uma avaliação que cumpra todos os requisitos citados acima, pois as escolas não conseguem democratizar de forma efetiva o conhecimento. Como consequência, a avaliação torna-se um instrumento de regulação, controle e uniformização que fortalece seu sentido classificatório e excludente, alimentando o sistema que gera a desigualdade social.

Também, Freitas et al. (2009) dão algumas sugestões para romper com este tipo de avaliação predominante na prática pedagógica. Assim, os autores sugerem que a avaliação seja utilizada em um sentido mais amplo, capaz de superar a formalidade das provas utilizadas no final dos processos de ensino e aprendizagem. Os autores ainda concordam, corroborando Silva (2013), que a avaliação deve ser contínua e processual com o objetivo de orientar a inclusão do acesso de todos os indivíduos a todos os conteúdos. Assim, Freitas et al. (2009, p. 16-17) continuam:

Libertar o eixo conteúdo/método exige um questionamento da função atual do eixo dos objetivos/avaliação. Esta tarefa deve ocorrer em dois níveis: um imediato no âmbito da escola e da sala de aula, através do questionamento do projeto político-pedagógico da escola e das práticas pedagógicas; outro a médio e longo prazo, no âmbito da sociedade. Uma sociedade de desiguais, excludente, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos. É uma luta difícil, mas necessária. Entretanto, esta luta começa no dia-a-dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. [...] Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos

estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida (FREITAS et al., 2009, p. 16-17).

Da mesma forma, Mendez (2002), ao discutir uma avaliação com valor emancipador, afirma que ela deve constituir uma maneira real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como sabem. Logo, o conhecimento vai se construindo e a partir dele o professor poderá intervir com o intuito de reorientar, estimular ou corrigir o saber produzido pelo estudante. Além disso, é preciso que o docente leve em consideração que o tempo de escolarização deve ser um tempo de formação contínua, com intenção formativa.

Ressalta-se, portanto, que refletir sobre uma avaliação emancipatória, contribui para a formulação de estratégias que permitem ir de encontro à racionalidade técnica que alimenta a lógica de mercado. Lógica, esta, que busca penalizar e excluir os estudantes com dificuldades de aprendizagem, reproduzindo contextos sociais pouco favoráveis para o desenvolvimento dos valores educativos (MENDEZ, 2002).

Em face disso, deve existir o investimento em projetos capazes de construir um diálogo entre as diferenças e comprometido com a garantia do acesso ao conhecimento socialmente produzido por todos, independentemente das classes sociais. A intenção é contribuir com a desarticulação das relações de subalternidade e reescrever coletivamente novas dinâmicas sociais (ESTEBAN, 2015). Seguindo este raciocínio, o autor ainda afirma:

Indagar com que formação o modelo de avaliação se compromete expõe a complexidade desse processo. A resposta não pode ser a mera definição de um modelo técnico de avaliação, pois as decisões que tomamos sobre o processo de avaliação nas escolas se amparam no que se define como tendo valor na relação dos estudantes com o conhecimento, no que se reconhece como conhecimento válido, no que se constitui como referência para a avaliação de determinados processos e conteúdos em detrimento de outros, quais valores queremos fortalecer etc. Questões que se referem aos modos como nos vinculamos aos projetos de sociedade existentes e trazem para o primeiro plano a ética (ESTEBAN, 2015, p. 157).

Por isso é importante alimentar o debate de enfrentamento da diminuição do papel social da escola, da redução do papel docente e da impossibilidade de ampliação do conhecimento adquirido pelos estudantes. Tudo isso com a finalidade de gerar transformação social a partir do desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos (ESTEBAN, 2015).

Diante da discussão evidenciada até este momento sobre a avaliação da aprendizagem, o próximo tópico apresentará alguns estudos sobre este tema, que foram realizados em instituições federais que ofertam o ensino médio integrado. Para isso, utilizamos trabalhos disponibilizados no Banco de Teses da Capes, como veremos a seguir.

4-REVISÃO DE LITERATURA

A finalidade da revisão de literatura nesta dissertação foi a de encontrar trabalhos científicos, de 2014 a 2018, que abordassem a temática das avaliações da aprendizagem em cursos do ensino médio integrado. Para isso, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses da Capes, utilizando as palavras-chaves: avaliação da aprendizagem e ensino médio integrado, no intuito de encontrar os estudos que dialogam com esta dissertação.

Encontramos um total de 974 trabalhos entre dissertações e teses e, dessas, selecionamos aquelas que tinham relação com a problemática do presente trabalho. Assim, foram escolhidas 15 dissertações e 2 teses, as quais discutiremos adiante nesta revisão.

O quadro 2 sintetiza os trabalhos escolhidos e organizados em ordem cronológica decrescente em cada eixo temático. Os estudos ainda foram separados por autor/ano, título, instituição onde foi aplicada a pesquisa e um breve resumo. Após o quadro, discutiremos sobre alguns resultados das pesquisas selecionadas, agrupando-as em dois eixos temáticos. O primeiro grupo de trabalhos indicados estará no eixo da avaliação da aprendizagem, o segundo grupo no eixo da avaliação, reprovação e evasão dos estudantes.

Quadro 2- Dissertações e Teses Selecionadas

| Autor/Ano | Título | Instituição de aplicação da pesquisa | Eixo Temático | Breve Resumo |
|------------------|--|---|---------------------------|---|
| Rodrigues, 2018 | Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: diálogos com a formação humana integral | Uma unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG) | Avaliação da Aprendizagem | Dissertação sobre as práticas avaliativas dos docentes e a relação estabelecida entre esta prática e os documentos que normatizam a avaliação no CEFET- MG. |
| Pereira, 2017 | A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa | Instituto Federal de Goiânia- <i>Campus Formosa</i> | Avaliação da Aprendizagem | Dissertação sobre como ocorre a avaliação no modelo integral e quais são os seus principais problemas a partir da percepção de docentes e discentes. |

| | | | | |
|-----------------|--|---|---------------------------|--|
| Ribeiro, 2017 | O significado da avaliação: uma experiência no Instituto Federal de Roraima/ <i>Campus</i> Amajari | Instituto Federal de Roraima- <i>Campus</i> Amajari | Avaliação da Aprendizagem | Dissertação sobre como ocorre o processo avaliativo realizado pelos docentes da instituição referida. |
| Castilho, 2016 | A avaliação no Instituto Federal do Paraná, <i>Campus</i> Umuarama: limites, impasses, desafios sobre o processo ensino-aprendizagem | Instituto Federal do Paraná- <i>Campus</i> Umuarama | Avaliação da Aprendizagem | Dissertação sobre concepções e práticas pedagógicas docentes na avaliação da aprendizagem de estudantes de nível médio técnico. |
| Rodrigues, 2016 | Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT <i>Campus</i> Cáceres, no Desenvolvimento do Currículo Integrado | Instituto Federal de Mato Grosso- <i>Campus</i> Cáceres | Avaliação da Aprendizagem | Tese sobre a percepção dos docentes de como realizar práticas pedagógicas integradoras no currículo integrado. |
| Mendonça, 2014 | Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas | Uma Instituição Federal de Educação de São Paulo | Avaliação da Aprendizagem | Dissertação sobre as dificuldades relatadas pelos docentes e discentes nos processos avaliativos realizados na instituição referida. |
| Neves, 2014 | Ensino médio integrado e fracasso escolar: um estudo a partir do curso profissionalizante em informática no Instituto Federal do Acre- <i>Campus</i> Rio Branco. | Instituto Federal do Acre- <i>Campus</i> Rio Branco. | Avaliação da Aprendizagem | Dissertação sobre a causa da desmotivação entre docentes e discentes de um curso do referido instituto |

| | | | | |
|----------------|--|---|--------------------------------|--|
| Lima, 2018 | O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos <i>Campi</i> Amajari e Boa Vista Zona Oeste- Instituto Federal de Roraima | Instituto Federal de Roraima- <i>Campi</i> Amajari e Boa Vista Zona Oeste | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre os fatores que levam a retenção escolar dos estudantes e o nível motivacional deles. |
| Lima, 2018 | Avaliação da aprendizagem: contextos e as concepções dos docentes do IFMT <i>Campus</i> São Vicente | Instituto Federal do Mato Grosso- <i>Campus</i> São Vicente | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre a percepção dos docentes e discentes sobre o impacto das avaliações da aprendizagem no sucesso ou fracasso dos estudantes do referido instituto. |
| Medeiros, 2018 | Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura: estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF <i>Campus</i> Ouricuri | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - <i>Campus</i> Ouricuri | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre o estudo da evasão na referida instituição. |
| Balta, 2017 | Oportunidade <i>versus</i> Evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes | Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - <i>Campus</i> Três Lagoas | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre as causas de evasão na instituição referida na perspectiva de docentes e discentes |
| Marques, 2017 | Um estudo sobre a evasão no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá <i>Campus</i> Laranjal do Jari | Instituto Federal do Amapá- <i>Campus</i> Laranjal do Jari | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre a análise da evasão escolar no referido instituto. |
| Santos, 2017 | Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA | Instituto Federal da Bahia (IFBA)- <i>Campus</i> Eunápolis | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre as causas da evasão e reprovação no referido instituto, |

| | | | | |
|-----------------|--|---|--------------------------------|---|
| | <i>Campus eunápolis</i> | | | a partir da percepção dos discentes. |
| Veiga, 2016 | Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ | CEFET/RJ | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre o que ocasiona a evasão no referido Centro Federal de Educação e quais estratégias podem ser utilizadas para prevenir a evasão. |
| Zibenberg, 2016 | Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar | Instituto Federal do Rio Grande do Sul- <i>Campus Restinga</i> | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre o estudo da permanência e do êxito de discentes do referido instituto. |
| Ferraz, 2015 | Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - <i>Campus de Barreiras</i> sob o olhar dos atores envolvidos no processo | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - <i>Campus de Barreiras</i> | Avaliação, Reprovação e Evasão | Dissertação sobre como a comunidade acadêmica da instituição referida explica a reprovação e a evasão escolar. |
| Meira, 2015 | A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no <i>Campus Cariacica</i> do Instituto Federal do Espírito Santo | Instituto Federal do Espírito Santo- <i>Campus Cariacica</i> | Avaliação, Reprovação e Evasão | Tese sobre os motivos que levam os discentes a desistirem do curso e sobre alternativas que possam ajudar a superar este problema. |

Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, mostraremos as pesquisas que foram enquadradas no primeiro eixo temático: avaliação da aprendizagem. Esses trabalhos procuraram retratar, principalmente, como acontecem as práticas pedagógicas avaliativas dos docentes em instituições federais de

ensino, inclusive no que diz respeito às maiores dificuldades na prática de uma avaliação formativa, como veremos adiante.

Pereira (2017), em sua dissertação de mestrado, ao discutir a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado de um *Campus* do Instituto Federal de Goiás verificou a existência de diversos problemas, a partir da análise das práticas desenvolvidas no modelo integral. Entre os problemas, a autora identificou o sofrimento físico e psíquico dos estudantes ao tentarem se acostumar com a rotina. Além disso, a pressão que os docentes sofrem para cumprirem os prazos estabelecidos, não permitem que eles avaliem com liberdade, já que a própria forma que a grade curricular é estruturada, os induzem a formular avaliações mecânicas. Ainda, outra dificuldade existente era a preocupação dos estudantes com a nota, colocando-a no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Pereira (2017) aponta que os discentes, ao terem uma consciência crítica sobre a avaliação classificatória, trazem a esperança de mudança, uma vez que esses estudantes sabem a importância de uma avaliação que preze pelo diálogo e que contribua para o desenvolvimento deles. Também, os professores acreditam na importância de refletir sobre práticas avaliativas que superem o modelo tradicional excludente, o que para a autora é essencial para a mudança da prática pedagógica vigente.

Além disso, Pereira (2017, p. 74) declara que:

O problema existe e urge por respostas. Entretanto, a urgência impõe um risco que é o de buscar um “receituário” pronto e acabado. A realidade não cabe numa receita, é dialética, contraditória, carece de reflexões contínuas e de mudanças graduais da prática, iniciadas por uma tomada de consciência e de uma postura transformadora. Esta decisão passa pela crítica da avaliação seletiva, excludente e não democrática; e pela defesa de seu caráter diagnóstico, formativo e transformador.

Diante do que foi exposto, Pereira (2017) defende que, para gerar a transformação no cenário educacional vigente, mesmo com tantas dificuldades, é preciso entender que o conhecimento dos problemas deve ser a mola propulsora capaz de motivar a luta pela superação dos mesmos e não o causador da desesperança. Os elementos de transformação vão sendo elaborados pelos próprios sujeitos da realidade educacional. Serão esses elementos que apontarão o caminho que causará a mudança no modelo integral e, conseqüentemente, transformando a avaliação da aprendizagem desenvolvida nele.

Ao observar o currículo integrado de um *Campus* do Instituto Federal do Mato Grosso, em sua tese de doutorado, Rodrigues (2016) relata que está previsto nele a existência de um conselho de classe que preconize um diálogo permanente entre coordenação, docente e

discente. Nestes conselhos são discutidas as avaliações do desenvolvimento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem referente ao bimestre. A avaliação, por sua vez, deve ser um processo que leve em conta o contexto de vida do aluno e que vá além dos trabalhos, provas, seminários e debates, sempre com o intuito de promover o desenvolvimento integral do estudante.

Em contrapartida, Rodrigues (2016) deixa claro, em suas considerações, que o desenvolvimento do currículo integrado, inclusive, que traga uma avaliação mediadora e que seja construtora da emancipação do estudante, representa um grande desafio para os docentes do *Campus* por ele estudado. Todavia, os professores continuam acreditando que as adversidades serão vencidas e que a integração é possível e necessária, porém precisam saber a maneira de desenvolvê-la melhor, já que eles não têm uma grande experiência de como fazer uma formação integral. Mesmo assim, tentam, ainda que isoladamente, garantir uma formação humana e integral dos estudantes para, a partir disso, obter avanços no processo de ensino e de aprendizagem do discente.

Na pesquisa realizada por Castilho (2016) sobre avaliação da aprendizagem em um *Campus* do Instituto Federal do Paraná (IFPR), o autor conclui, a partir de sua investigação, que uma das razões que pode dificultar práticas avaliativas que auxiliem na formação integral dos discentes é a deficiência na formação pedagógica dos docentes deste *Campus*. Foi averiguado, nesse trabalho, que a concepção formativa das avaliações não está presente nos assuntos programáticos sobre avaliação, embora exista uma portaria no IFPR que traz uma avaliação do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva formativa.

Segundo Castilho (2016), os professores que participaram da sua pesquisa relataram terem tido outras experiências em sala de aula antes de entrarem no IFPR, porém suas avaliações seguiam a linha tradicional. Dessa forma, a avaliação formativa tornou-se para eles um desafio. Entretanto, embora existam obstáculos e limitações no tocante à prática efetiva da avaliação formativa, o IFPR elabora momentos de reflexão sobre esse tipo de avaliação, através de formação pedagógica. Contudo, o autor considera que estes momentos devam ser mais constantes e consigam alcançar toda a comunidade acadêmica. Mesmo assim, a formação pedagógica que o instituto promove aos seus docentes já serve para motivá-los a transformarem suas práticas, conduzindo-os à avaliação formativa.

No trabalho realizado por Rodrigues (2018), que trata da avaliação da aprendizagem para a promoção de uma formação humana e integral, a autora comprova, em sua pesquisa, que a avaliação realizada pelos professores, na instituição de ensino envolvida, tenta seguir o que é descrito nas normas acadêmicas. Essas, por sua vez, trazem uma avaliação que objetiva

auxiliar no desenvolvimento integral do estudante, participando do processo ensino-aprendizagem e não apenas no fim deste processo, a partir de uma avaliação diagnóstica, formativa e somativa, equilibrando os elementos quantitativos e qualitativos.

A autora confirmou essa abordagem avaliativa, através da análise dos planos de ensino dos professores, pois, neles, estava contida uma diversidade de instrumentos avaliativos na concepção formativa, já que tais instrumentos serviam para diagnosticar as dificuldades e os êxitos dos alunos na aprendizagem (RODRIGUES, 2018).

No entanto, Rodrigues (2018) compreende que a efetivação de uma abordagem avaliativa que contemple todos os aspectos citados acima, ainda está em transição, buscando superar a prática de avaliações classificatórias que reduz a avaliação a um único instrumento, mesmo que seu uso não seja realizado pela maioria dos professores.

A autora, além disso, conseguiu classificar as falas dos entrevistados nas concepções avaliativas discutidas por Silva e Gomes (2018), as quais discutimos anteriormente no tópico avaliações da aprendizagem: avaliação por mensuração, por objetivos, por juízo de valor e por negociação. No caso da avaliação por mensuração e por negociação, Rodrigues (2018) afirma que essas concepções não foram preponderantes na pesquisa. Já, quanto às avaliações por objetivos e por juízo de valor, a autora considerou que as falas dos professores entrevistados se encontravam nessas concepções.

Ao trabalhar sobre o significado da avaliação pelos professores do Instituto Federal de Roraima (IFRR), Ribeiro (2017) afirma que:

Nesta pesquisa, verificou-se que os professores apresentam variados conceitos para a função da avaliação. Um relato que aparece em vários momentos dentro das entrevistas refere-se à palavra mudança. Os professores afirmam que, para se construir um novo olhar ao processo avaliativo, é importante mudar, ou seja, que se faz necessário dispor de mudanças dentro de todo contexto educacional brasileiro, deixando-se de lado a cobrança pela verificação (RIBEIRO, 2017, p. 79).

Os professores entrevistados no trabalho de Ribeiro (2017) atribuem, ainda, outros sentidos à função das avaliações, como: analisar a aprendizagem dos estudantes; compreender se conseguiram aprender ou não; e atribuir notas. Outros docentes também acreditam que têm domínio sobre a turma que ensinam e que podem trabalhar com os alunos da maneira que lhes aprouver, sem levar em consideração as dificuldades e as diferenças.

Mesmo assim, esses professores pensam que estão realizando uma avaliação contínua e também acham que estão construindo o conhecimento através do diálogo com o estudante.

Contudo, Ribeiro (2017) percebeu, nas entrevistas, que os professores ainda priorizam a avaliação tradicional.

Por outro lado, a coordenação pedagógica do IFRR procura trabalhar coletivo ou individualmente sobre o tema da avaliação numa perspectiva formativa, o que leva os docentes a se esforçarem para abrir mão do modelo tradicional. A dificuldade na efetivação dessa prática seria a falta de material, problemas financeiros da instituição e a própria realidade social. Tudo isso faz com que os docentes se tornem apreensivos na implementação de uma prática avaliativa formativa, por esse motivo, eles direcionam suas atenções às notas (RIBEIRO, 2017).

Mendonça (2014), ao tentar descobrir as principais dificuldades dos docentes que lecionam em uma instituição de ensino integrado, relata que a maior dificuldade apresentada estava relacionada à falta de conhecimentos pedagógicos, uma vez que esses professores aprenderam técnicas avaliativas para medir conhecimento e não para construí-lo junto ao estudante, em vez de executarem práticas avaliativas direcionadas a uma avaliação formativa, construtiva e capaz de nortear todo o processo de ensino-aprendizagem.

Outra dificuldade apresentada, diz respeito à exigência que o professor do ensino médio técnico recebe ao realizar avaliações relacionando os assuntos pedagógicos, técnicos e do trabalho, a fim de garantir aos discentes “que, ao concluírem o curso, estejam preparados para ingressarem no mundo do trabalho e enfrentar todas as mazelas que este possui” (MENDONÇA, 2014, p. 115).

Ademais, Mendonça (2014) apresenta o relato de alguns estudantes do ensino médio integrado e de professores que afirmam não existir um diálogo maior entre eles sobre o tema avaliação:

Alunos afirmam que não se posicionam aos professores quando esses realizam avaliações descontextualizadas, ou quando [...] não permitem aos alunos identificarem o que erraram, como erraram, impedindo uma reflexão construtiva a cerca do erro. Os professores afirmam não terem o hábito de dialogarem sobre as estratégias de estudo com seus alunos e sobre a maneira como organizam seus estudos, além também de alguns afirmarem que nem sempre dão vistas aos instrumentos avaliativos que utilizam, o que demonstra que aqueles consideram o processo avaliativo como fim e não como meio para aprendizagem (MENDONÇA, 2014, p. 116).

Os professores ainda afirmam que é um grande desafio terem alunos adultos, que trabalham e estudam ao mesmo tempo e com base escolar deficiente. Até mesmo os alunos relatam só conseguirem estudar na sala de aula, pois não possuem o hábito de estudar em casa, dificultando a aprendizagem (MENDONÇA, 2014, p. 115).

Neves (2014), por sua vez, reconhece que no Instituto Federal do Acre, muitos professores demonstram cansaço e querem desistir de proporcionar aos seus estudantes uma educação melhor. A autora cita que existe desorganização da administração institucional por não oferecer um estímulo para que esses docentes se sintam impulsionados a mudarem suas práticas pedagógicas, engessadas no modelo tradicional.

Segundo a autora, os estudantes dessa instituição também estão desmotivados, não se preocupando com as avaliações e não apresentando interesse para estudar. Dessa forma, Neves (2017, p. 52) afirma:

Quanto a nós professores, é inexoravelmente preciso se despir do temor da avaliação, o professor deve gostar de ser avaliado tanto quanto gosta de avaliar seus alunos, deve dialogar e permitir que sejam francos. É natural que os estudantes cometam julgamentos errôneos, todavia, é muito importante saber e considerar o que pensa e sente aquele que está sob sua orientação. Ouvir em primeiro lugar, estabelecer as regras e as metodologias em conjunto até mesmo com a participação dos estudantes, ter gana de aprender “coisas” novas, “coisas” de diferentes naturezas, para chegar mais próximo da realidade dos alunos, saber que está lidando com sujeitos na fase mais transitória da vida de qualquer ser humano, a adolescência, fase de grandes descobertas e de experimentações, que não deixa de ser dolorida, pois quer-se muito sem saber ainda como alcançar o que se quer nem porquê quer.

Nesse primeiro eixo temático sobre pesquisas que tratavam das avaliações de aprendizagem, realizadas por instituições federais de ensino, percebe-se que persiste ainda a perspectiva tradicional de teor classificatório, implantada nas práticas avaliativas docentes.

Embora os documentos normativos dessas instituições priorizem a mudança desse tipo de avaliação para uma avaliação formativa, diagnóstica, contínua e mediadora, existe a dificuldade de alguns docentes de colocarem em prática esta concepção. Uma possível causa para este problema pode ser a fragilidade na formação pedagógica do professor, ou, também, a falta de suporte necessário, por parte da instituição, para a consolidação de uma nova prática avaliativa transformadora.

Percebemos, no entanto, que algumas instituições, estão tentando construir, junto a sua comunidade acadêmica, meios para garantir uma mudança no cenário de práticas pedagógicas tradicionais, inclusive nas avaliações da aprendizagem. O objetivo é garantir a inclusão e permanência do estudante, através da oferta de um ensino de qualidade que proporcione a formação integral do sujeito.

O próximo eixo temático a ser discutido nesta dissertação: avaliação, reprovação e evasão, diz respeito a como as práticas avaliativas desenvolvidas em instituições federais de ensino estão influenciando no fracasso do estudante do ensino médio integrado. Com isso,

não pretendemos afirmar que as avaliações de aprendizagem são os únicos fatores que motivam a evasão escolar, mas queremos entender como as práticas avaliativas podem influenciar nesse assunto.

Balta (2017) aponta que um dos problemas apresentados em sua pesquisa é o discurso de que a qualidade na educação está em selecionar os melhores e excluir os considerados inaptos. Ao contrário, o objetivo da educação deveria ser zelar pela partilha de experiências, ofertando o conhecimento a todos igualmente. A avaliação da aprendizagem se apresenta, nessa realidade descrita, como um instrumento formal que serve apenas para verificar se o estudante atingiu o conhecimento técnico esperado pelo professor. Assim, o autor afirma:

As atividades avaliativas são baseadas em detalhes muito específicos da disciplina e de outros conteúdos, os quais se entrelaçam e requerem muita atenção e concentração por parte dos estudantes. As notas possuem uma rígida classificação, em que os décimos abaixo da nota (média 7 ou 70) impedem a progressão na disciplina (BALTA, 2017, p. 114).

Isso impacta diretamente a concepção errônea do currículo integrado. Pois, embora esse documento coloque em seus escritos uma educação que preze para a formação humana e integral do sujeito, a sua prática ainda está voltada para eficiência. Mediante isso, essa prática traz consigo a herança da educação tecnicista, voltada para eliminar os que não conseguem se moldar aos padrões determinados pela sociedade. Dessa forma, para o autor, mesmo que a intenção dos institutos seja democratizar o acesso a uma escola de qualidade, esta escola ainda pertence a um sistema que classifica uns e exclui aqueles com dificuldades de aprendizagem, o que repercute na evasão de estudantes da educação integrada.

Apesar disso, o autor concorda que a educação profissional no Brasil já deu passos largos. Contudo, o país ainda precisa enfrentar muitos outros desafios, principalmente os relacionados à influência do capitalismo, voltada para satisfazer as necessidades do mercado e que busca a formação de mão de obra imediata técnica e que não seja crítica. Logo, faz-se necessário além de tantos elementos, a formação de educadores que tenham práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para o desenvolvimento integral do estudante (BALTA, 2017).

Ferraz (2015), por sua vez, defende que o maior número de reprovação e evasão escolar na instituição em que realizou a sua pesquisa era dos estudantes cotistas. Isso, segundo a autora, serve para constatar que o ingresso de estudantes mais pobres, na educação profissional, não garante a mudança nas situações de exclusão, já que esses estudantes apresentam baixo desempenho escolar, gerando reprovação e evasão.

A autora, porém, não limita a evasão a esse único problema, pois a sua pesquisa também encontrou outros elementos internos ou externos à instituição. Todavia, fica claro que existe um grau de impedimento maior para os estudantes cotistas, com condições de vida menos favorecida, o que dificulta a permanência e o êxito nessa Instituição Federal de Ensino (FERRAZ, 2015).

O problema é que a instituição, por não ter estratégias de acolhimento do perfil estudantil dos novos segmentos sociais, provenientes da rede pública de ensino, que conseguem entrar, por meio de uma política afirmativa ou de cotas, continua querendo manter a qualidade da sua educação a todo custo. Como consequência, a classe estudantil mais frágil é penalizada, e a culpa do fracasso escolar é atribuída aos próprios discentes que não têm a base suficiente para se manterem nos cursos escolhidos. Neste caso, a avaliação da aprendizagem torna-se o principal instrumento capaz de reprovar ou promover o estudante, legitimando a seleção (FERRAZ, 2015).

No entanto, a autora declara que:

É preciso um olhar diferenciado com relação ao desenvolvimento das políticas e ações institucionais no sentido de garantir não só o acesso, como também o sucesso de todos os estudantes cotistas e não cotistas, a partir das suas necessidades e expectativas para a consolidação da equidade e para que a escola possa se tornar de qualidade, tendo a eficácia como um indicador que possibilite uma educação pública de qualidade, para todos e para cada um. Acreditamos que a partir do momento em que o estudante entra na instituição o seu desempenho diz respeito a todo o coletivo institucional, mesmo considerando a realidade social, institucional, econômica e política do Brasil, especialmente, a exclusão econômica e cultural de parcelas significativas da sociedade. Assim, a educação pública de qualidade é um direito de todos os estudantes (FERRAZ, 2015, p. 184).

Também Marques (2017), ao pesquisar sobre as causas que levam a reprovação e a evasão escolar no Instituto Federal do Amapá, chega a mesma conclusão de Ferraz (2015). Ou seja, um dos motivos para este fato está associado à dificuldade que os alunos provenientes da rede pública de ensino e de classes sociais menos favorecidas apresentam ao ingressarem no instituto, por terem uma base deficiente. Isso torna, para eles, difícil acompanhar as disciplinas do curso. Para o autor, entender as causas da evasão deve conduzir a instituição a tomar medidas de enfrentamento dessa problemática, como por exemplo, colocar reforço escolar e capacitar professores para desempenharem práticas pedagógicas formativas e não classificatórias e excludentes.

Medeiros (2018) avalia que, mesmo sendo missão dos IFs a inclusão social, principalmente garantindo o acesso dos menos favorecidos a uma educação de qualidade,

ainda existem altas taxas de evasão e reprovação escolar desses estudantes nessas instituições, o que faz perceber que as ações para solucionar o problema ainda têm sido insuficientes. Assim, a autora destaca que é importante uma organização pedagógica institucional que prime pelo movimento de aproximação dos diversos tipos de sujeitos, levando em consideração suas particularidades e conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

A autora aponta, ainda, que entre as causas que culminam na reprovação dos estudantes da instituição pesquisada estão as dificuldades econômicas, apresentadas pelos estudantes e o desempenho acadêmico. O que torna importante, mais uma vez, a oferta para os docentes de cursos de formação “para uma práxis pedagógica pautada pelo conhecimento, ética e respeito às possibilidades e limitações apresentadas pelo aluno, tanto no aspecto cognitivo quanto nos aspectos subjetivos, pessoais, relacionais e culturais” (MEDEIROS, 2018, p. 177).

Do mesmo modo, Veiga (2016) percebe no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ) a falta de estratégias para reduzir a evasão escolar na instituição, as quais poderiam ser desenvolvidas através de condições que garantam a permanência do estudante. Para o autor, a instituição e sua equipe pedagógica precisam estar cientes de que a escola é um espaço formado pela diversidade de seus alunos. Por isso, é preciso atualizações curriculares que repercutam em práticas pedagógicas capazes de motivar o estudante a aprender. Até porque o fator mais importante que caracteriza a evasão escolar nessa instituição foi o desinteresse do discente devido à dificuldade na aprendizagem.

Similarmente, Santos (2017) encontra os mesmos problemas associados à reprovação e evasão escolar no instituto onde realizou sua pesquisa, haja vista que, de acordo com o referido texto, estudantes de baixa renda possuem maior dificuldade no desempenho escolar. A autora acredita que a dualidade histórica que marca a educação brasileira, alicerçada na reprodução do sistema capitalista, consegue explicar esse problema, posto que o sistema coloca, nas mãos dos sujeitos, a responsabilidade de terem sucesso ou não em suas vidas acadêmicas ou profissionais. Seguindo essa última lógica, o sucesso dependerá exclusivamente da dedicação, do esforço pessoal e da capacidade intelectual dos indivíduos.

Assim, Santos (2017, p. 189) continua:

Nessa medida, ao analisar as causas da evasão e reprovação escolar no Campus Eunápolis é notório o contexto de reprodução social que estamos ratificando internamente, porque são excluídos internamente as ditas minorias sociais que já adentram a instituição com um histórico de vida de exclusão social. Acrescidas as estas desigualdades sociais que trazem consigo, os alunos encontram uma instituição em que os currículos e as

práticas não favorecem o sucesso, embora os cursos sejam nomeados de integrados, constatamos que os currículos são estanques e desarticulados, colaborando para que as dificuldades de aprendizagens que os alunos já trazem do ensino fundamental sejam afloradas com mais intensidade, levando-os a reprovação, retenção e conseqüentemente à evasão.

Além disso, Santos (2017) afirma que teve bastante dificuldade em conseguir a participação docente em sua pesquisa, visto que, para os professores, a culpa da reprovação ou evasão dos estudantes não tinha ligação com eles, pois, já tinham feito a sua parte. Isso evidencia a individualidade do professor e a relação defasada estabelecida entre o docente e o estudante. Assim, os professores não se colocam como personagens importantes capazes de gerar uma mudança nesse cenário.

Para Lima (2018), os institutos federais precisam considerar o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam a igualdade no acesso à educação, assim como a permanência e o êxito dos discentes, através de ações inclusivas. A autora, ademais, defende que é importante, também, observar as reais necessidades dos estudantes, a partir da execução de trabalhos que tenham como finalidade auxiliar na promoção da autonomia dos sujeitos, reconhecendo a diversidade existente no meio educacional.

Lima (2018), ainda, apresenta os principais motivos, apontados pelos discentes, da instituição onde foi realizada sua pesquisa, que ocasionavam a retenção escolar no ensino médio integrado. Assim, os discentes elencaram: o desinteresse; problemas em acompanhar o assunto; dificuldade de atenção; e outros. Mais uma vez aqui, é exposta a relação desses fatores com a deficiência que alguns alunos apresentam na sua base educacional, o que gera falta de motivação e conseqüente desistência do curso.

Diante disso, Lima (2018) e Meira (2015) entendem que uma das possibilidades geradoras de mudança nessa realidade é a consolidação de uma equipe multidisciplinar que possa promover o acolhimento e o acompanhamento dos estudantes durante seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, faz-se necessária uma ação conjunta dessa equipe com os professores, principalmente aqueles que ministram disciplinas com alta taxa de reprovação, estimulando práticas pedagógicas que incitem as potencialidades dos alunos.

Por outro lado, tentando compreender o que leva os estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul a terem êxito nos estudos, Zibenberg (2016) percebeu que a maior parte dos discentes com desempenho acadêmico melhor são os não cotistas. Estes, por sua vez, afirmam conseguirem se adaptar facilmente às exigências da instituição, apresentando o comportamento esperado pelos docentes. Dessa forma, os estudantes, classificados como os exitosos, sabem o modo de estudarem para serem aprovados nas avaliações, sem

necessariamente serem taxados de mais inteligentes, pois o que eles querem, na realidade, é não ficarem retidos em alguma disciplina.

No entanto, Zinberberg (2016) acredita que a visão desses alunos de se adequarem ao sistema de socialização, difundida pelo *Campus*, mostra uma concepção utilitarista do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, entende-se que os discentes tornam-se capazes de exercer a posição que os permitem conseguir êxito no ambiente escolar. Contudo, eles não estão preocupados em se desenvolverem como seres humanos capazes de provocar a transformação social.

Ao estudar sobre avaliação da aprendizagem, no curso técnico em agropecuária de um *Campus* do Instituto Federal de Mato Grosso, Lima (2018) percebeu inicialmente que a quantidade de estudantes que se matriculavam no curso técnico, comparada com a quantidade dos que o finalizavam, era muito maior, posto que apenas 41,7% dos estudantes conseguiam concluir o curso em 3 anos, que é o tempo total do curso. Isso indicava que os outros estudantes reprovavam e, por consequência, acabavam desistindo da formação técnica.

A autora relata que os docentes do curso trazem um discurso sobre avaliação da aprendizagem voltado para as notas, fórmulas e instrumentos, pouco interessados na verdadeira aprendizagem dos alunos. Os discentes, por sua vez, relatam que os professores cobravam assuntos nas provas que não foram ministrados, ou colocavam questões com grau de dificuldade maior do que o trabalhado em sala de aula, portanto eles se sentiam prejudicados (LIMA, 2018).

Alguns docentes entrevistados, porém, reconheciam ter uma conduta avaliativa seguindo o modelo tradicional, porque costumavam imitar as práticas avaliativas dos seus antigos professores. Mesmo assim, eles tentavam buscar mudanças na forma de avaliar. Contudo, o número de reprovação e evasão desse instituto mostra que a prática de avaliação classificatória ainda é vigente. Em face disso, a autora concorda que se torna imprescindível, no campus investigado, uma formação continuada e de qualidade para os docentes, oferecendo a eles um incentivo necessário para mudanças positivas em suas práticas pedagógicas avaliativas (LIMA, 2018).

Após apresentar as concepções discutidas pelas dissertações e teses sobre avaliação, reprovação e evasão, percebemos que um dos problemas maiores apresentados em todos os trabalhos foi o da falta da efetivação de políticas institucionais que garantam a permanência e o êxito dos estudantes de classes sociais menos favorecidas. Contudo, algumas das instituições anunciadas, tentam, através de formações pedagógicas contínuas e outras ações concretas, diminuir esse obstáculo.

Apesar disso, identificamos que será um árduo caminho a ser percorrido, pois, mesmo sendo a missão dos institutos federais promover condições de uma formação integral de qualidade, que atinja todas as camadas populares de maneira equânime, essa tentativa ainda não logrou êxito em todos os aspectos. Uma das razões para a falta de êxito dos estudantes nos institutos é a persistência da evasão e da reprovação escolar, principalmente das classes menos favorecidas.

No próximo tópico dessa dissertação, apresentaremos o percurso metodológico que utilizamos para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa.

5-PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo é de natureza exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008), o objetivo da pesquisa exploratória é tornar o problema explícito e mais familiar para a constituição das hipóteses. Já a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características da população ou fenômeno estudado. Faz parte deste último grupo, a pesquisa que levanta as opiniões e crenças de uma população acerca de um determinado assunto.

A abordagem utilizada nesse estudo foi qualitativa, que, segundo Minayo et al. (2009), tem como objetos de estudo as relações, representações e intencionalidade que são o universo da produção humana e que dificilmente podem ser quantificados em abordagens quantitativas. Ou seja, a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes do sujeito.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi feito também um levantamento bibliográfico acerca dos conteúdos a serem estudados, para que, com base nos materiais já elaborados sobre os assuntos, fosse possível um maior entendimento do fenômeno investigado (GIL, 2008).

5.2 PARTICIPANTES E AMBIENTE DA PESQUISA

Participaram da pesquisa estudantes regularmente matriculados no ensino médio integrado do IFPE, *Campus* Recife, no período de coleta de dados do estudo. Foram estudantes do sexo masculino e feminino, que já estavam cursando disciplinas da grade curricular comum e também da base técnica. Esses, por sua vez, compareceram ao ambulatório de saúde do referido instituto por demanda espontânea, foram convidados e concordaram em participar da pesquisa. Os estudantes maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Apêndice B) e, no caso dos alunos que eram menores de idade, foi solicitada a autorização dos pais, através da assinatura do TCLE para menores de 18 anos (APÊNDICE C). Após, os pais darem a autorização, também foi requisitado ao estudante menor que assinasse o Termo de Assentimento, concordando com a participação na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no ambulatório de saúde do IFPE, *Campus* Recife, por se tratar do local onde a pesquisadora trabalha como enfermeira.

A seleção dos participantes se deu por conveniência. No total, participaram cinco estudantes. Esse número foi baseado no ponto de saturação teórica que corresponde à fase em

que o pesquisador, ao observar os dados colhidos, constata que não aparecem fatos novos e que os conceitos da teoria estão adequadamente desenvolvidos (RIBEIRO, SOUZA, LOBÃO, 2018).

Na presente pesquisa, tivemos como integrantes 4 estudantes do sexo feminino e 1 do sexo masculino com idades de 16 a 19 anos, dos cursos de eletrotécnica- 4º período, eletrônica- 4º período, segurança do trabalho- 4º período e edificações- 8º período.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: a análise documental, a observação participante, durante a qual foi desenvolvido o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas com os estudantes participantes da pesquisa.

A partir dessas três fontes, pudemos realizar a triangulação dos dados, que, segundo Stake (2011), permite validar ou amplificar as informações obtidas pelo pesquisador, deixando claro o significado que os diferentes tipos de dados podem apresentar acerca do objeto estudado, tornando a evidência mais confiável.

A análise documental foi feita a partir do levantamento de fontes como os registros institucionais do IFPE: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e a Organização Acadêmica Institucional (OAI). Foram incluídas também outras diretrizes e normas que compõem os acervos públicos e o arcabouço legal da educação brasileira, possibilitando-nos compreender os princípios filosóficos, bases teóricas e procedimentais do processo de avaliação da aprendizagem, como: as Diretrizes Curriculares (DCN) para a educação técnica de nível médio e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A observação participante foi realizada pela pesquisadora, no seu ambiente de trabalho, que constitui o local de pesquisa, assumindo a forma de observação natural. Este tipo de observação é considerada uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, uma vez que permite a compreensão da realidade. Minayo et al. (2009, p. 70) definem a observação participante como:

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso o observador faz parte do contexto sob sua observação, e sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com os jovens participantes da pesquisa, seguindo um roteiro contendo perguntas relacionadas às percepções deles sobre o processo avaliativo, ao qual eles eram submetidos. Foram combinadas perguntas fechadas e abertas, que possibilitaram ao entrevistado a possibilidade de falar sobre o que estava sendo discutido sem se prender a uma pergunta formulada (MINAYO, 2009).

Segundo Minayo (2009), a entrevista pode fornecer ao pesquisador informações concebidas no diálogo com o entrevistado, a partir da percepção do próprio entrevistado sobre seu contexto real. Assim, a autora declara que são ilustrações dessa realidade as “ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar, condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2009, p. 65).

Antes da realização das entrevistas foi feita uma pré-testagem com o objetivo de verificar se existia clareza na linguagem utilizada no instrumento de coleta de dados. Essas entrevistas piloto foram realizadas com dois estudantes do mesmo *Campus*, estes, por sua vez, não compuseram a amostra do estudo. Após a testagem, foram realizados os ajustes no instrumento de coleta de dados a fim de facilitar sua aplicabilidade.

Todas as entrevistas foram pré-agendadas nos horários em que os estudantes já estavam no *Campus* Recife, não gerando demanda de deslocamento e custos extras. Além disso, as entrevistas foram desenvolvidas em sala que oferecia privacidade ao entrevistado e à entrevistadora. Todas as entrevistas foram gravadas em gravador de áudio. O conteúdo das entrevistas foi transcrito, duplamente conferido, garantindo-se a fidedignidade dos conteúdos discursivos dos participantes. Posteriormente, os áudios foram descartados.

A coleta de dados foi realizada, em abril de 2019, após a aprovação do projeto pelo comitê de ética da Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE) (Anexo A), que se deu em março do mesmo ano, sob parecer número 3.196.987.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

5.4.1 Análise Documental

Segundo Lüdke e André (2004), a análise documental pode tornar-se uma técnica valiosa para a exploração de dados qualitativos a fim de acrescentar informações àquelas já obtidas, ou adicionar dados novos ao tema estudado. É uma fonte rica da qual podem ser extraídas evidências que norteiam as declarações do pesquisador.

Para essas autoras, algumas das fases que compõem a análise documental são: a escolha dos documentos, a realização de diversas leituras dos mesmos documentos a fim de detectar os temas mais frequentes que serão examinados e por último caberá ao pesquisador “explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-las, separá-las ou reorganizá-las” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 44).

Assim, ao escolhermos os documentos a serem analisados, foram realizadas leituras com o propósito de identificar as orientações que estes documentos oferecem e que servem como base para o desenvolvimento dos processos avaliativos na educação, principalmente na educação profissional e tecnológica.

5.4.2 Observação Participante e Diário de Campo

O mais importante instrumento utilizado, na observação participante, é o diário de campo, que nada mais é que o espaço no qual são registradas as informações colhidas durante as observações e que não fazem parte do material formal das entrevistas (MINAYO et al., 2009). Nesse contexto, a observação participante foi realizada na Coordenação de Serviço Médico e Odontológico (CSMO) do IFPE, *Campus* Recife. Este setor presta atendimento ambulatorial médico e odontológico aos alunos, servidores e terceirizados desta instituição. A sua equipe é formada por médicos, dentistas, enfermeiros, técnicos de enfermagem, auxiliares de enfermagem e auxiliares de dentista, funcionando de segunda à sexta, das 7h da manhã às 21h da noite.

A equipe de enfermagem atua fazendo o acolhimento da comunidade acadêmica que solicita atendimento médico. Da mesma maneira, atua realizando atribuições específicas do serviço de enfermagem como curativos, crioterapia, termoterapia, administração de medicamentos, realizando eventos de educação em saúde, acompanhando o indivíduo para serviços de emergência caso necessário, entre outros.

O momento da observação se deu durante o atendimento ambulatorial de estudantes que compareciam ao setor se sentindo mal, porque iriam fazer algum tipo de avaliação. Neste momento, a pesquisadora fazia perguntas para tentar entender a proximidade dos sinais e sintomas apresentados pelos estudantes com a situação da avaliação da aprendizagem que seria vivenciada por eles, essa observação durava cerca de 5 a 10 minutos. Apresentaremos, na discussão dos resultados, precisamente no diário de campo, as situações que mais chamaram a atenção da pesquisadora.

Também, na coleta de dados, a pesquisadora pôde observar as percepções de discentes quando se tratava da ansiedade em situações avaliativas, através das entrevistas semiestruturadas, realizadas nesse mesmo setor de saúde do *Campus Recife*.

5.4.3 Entrevistas Semiestruturadas

O tratamento dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas semiestruturadas foi feito a partir da análise de conteúdo sugerida por Bardin (2011), o qual permite a melhor organização das ideias e a objetividade dos resultados.

Bardin (2011, p. 40) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A técnica utilizada para a análise de conteúdo, nesta pesquisa, foram as *unidades de contexto* (BARDIN, 2011, p. 38) presentes nas categorias da pesquisa. Para Bardin (2011, p. 39), “as categorias são espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

As fases da análise de conteúdo relatada por Bardin (2011) são:

- A pré-análise que se caracteriza pela organização dos documentos. Nesta primeira fase, escolhemos o material, citado acima, que foi submetido à análise;
- A exploração do material para a identificação de núcleos de sentido que permitirão a codificação das categorias. Neste momento, realizamos uma leitura do material com o objetivo de explorar e identificar as declarações e os trechos que nos permitissem entender sobre a concepção da avaliação de aprendizagem pelos alunos do ensino médio integrado e sobre como o tema avaliação é apresentado nos documentos do IFPE estudados.
- O tratamento dos resultados obtidos, a partir da interpretação dos dados, que é feito com a finalidade de validá-los, por meio de procedimentos que destacam as informações obtidas e as confrontam com as informações já existentes a fim de chegar às reflexões finais.

Iniciamos fazendo a análise das entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas de forma integral, realizadas com cinco estudantes do ensino médio integrado do IFPE, *Campus Recife*. Para isso, utilizamos como unidade de contexto a análise temática que, para Bardin (2011), é o elemento de significação que está presente na comunicação e que atribui algum significado ao objeto da pesquisa.

Ao realizarmos a leitura flutuante das entrevistas transcritas, identificamos as categorias iniciais que mais se repetiam nas falas dos alunos e que representam a unidade de contexto, estas, por sua vez, estão ligadas às questões abordadas nas entrevistas.

Para Stutz et al. (2017, p. 125):

A análise do conteúdo inerente às respostas obtidas evidencia importantes elementos constitutivos do processo de avaliação [...] em que os discentes, ao compartilharem seus sentimentos e reflexões sobre ele, possibilitam-nos vislumbrar caminhos para algumas mudanças que poderão contribuir para um salto qualitativo na forma de avaliar a aprendizagem.

As categorias, depois, foram agrupadas em subcategorias que foram analisadas de forma crítica e cujo núcleo temático nos permitiu refletir sobre como se desenvolve a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado do IFPE- *Campus* Recife, através das percepções de estudantes, para assim relacioná-las com a teoria que aborda uma avaliação de aprendizagem emancipatória. As subcategorias utilizadas nos ajudam, ainda, a compreender melhor as próprias categorias inicialmente estabelecidas e conseguem atender aos objetivos da pesquisa, conforme descrito no quadro 3:

Quadro 3- Categorias e Subcategorias

| Categorias | Subcategorias |
|--|---|
| ➤ Conceção de avaliação da aprendizagem | ➤ Importância das Avaliações ➤ Finalidade das Avaliações |
| ➤ As dificuldades nas avaliações da aprendizagem | ➤ Percepções das Dificuldades ➤ Formas de Avaliação |
| ➤ Expectativas nas avaliações da aprendizagem | ➤ O Desenvolvimento das Avaliações |
| ➤ Avaliação dentro de uma formação integral | ➤ Formação Completa |

Fonte: Elaboração própria.

Na fase de interpretação dos resultados, analisamos o material estudado de acordo com as categorias obtidas e estabelecemos uma relação com a teoria, tentando atender ao objetivo geral da pesquisa, que é compreender as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem.

Segundo Lino (2018), os resultados, na análise de conteúdo, devem ser sintetizados e mostrados de maneira conclusiva, uma vez que a finalidade é trazer o entendimento de que o grupo de entrevistados tem das categorias propostas e não a ideia particular de cada um.

Os trechos das entrevistas dos alunos, descritos nesta pesquisa, mantêm sigilosa a identificação deles, conforme estabelecido no TCLE, sendo os estudantes identificados por letras do alfabeto: estudante A, estudante B, estudante C, estudante D e estudante E.

5.5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional surge de uma exigência do mestrado profissional em ensino, que solicita a construção de um trabalho a ser aplicado com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento de alguma área específica no ensino. Assim, este material precisa ser utilizado por outros profissionais em situações da realidade (SILVA; SOUZA, 2018).

Além disso, na construção de um produto faz-se necessário levar em consideração os desafios apresentados no mundo, para que o material construído seja capaz de formar indivíduos críticos que atuem de forma responsável e comprometida na sociedade (SILVA; SOUZA, 2018).

Nesse sentido, o produto educacional resulta de um processo de reflexão da vivência cotidiana [...] perpassa o recurso didático, o conceito de simplesmente facilitar a experiência do aprendiz, e deve promover a reflexão estimulando a construção de um novo conhecimento. Deve contemplar também aspectos pertinentes à elaboração do material em si, sua validação durante testes e, posteriormente sua utilização. (SILVA; SOUZA, 2018, p. 6).

Nesta pesquisa, elaboramos como produto educacional uma cartilha (Apêndice A) que, é um recurso didático com linguagem simples, podendo conter ilustrações, auxiliando no entendimento do assunto abordado.

Por sua vez, Mendes (2015) conceitua a cartilha como uma publicação em formato reduzido, ou seja, com poucas páginas, criada com a finalidade de levar informação sobre temas de interesse social. A cartilha deve, ainda, conduzir o leitor a uma reflexão que possa ajudá-lo a melhorar seu comportamento ou a adquirir novas atitudes. Por isso, esse instrumento tem que ter uma linguagem persuasiva.

5.5.1 Elaboração do Produto Educacional

O produto educacional construído nesta dissertação desenvolveu-se a partir da análise dos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos e na análise dos documentos e normas que versam sobre as avaliações da aprendizagem. O propósito foi relacionar estes resultados com o referencial teórico discutido durante o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, foi desenvolvida uma cartilha formativa, elaborada pela pesquisadora na versão gratuita do programa chamado “CANVA ®” (www.canva.com), que possibilita ao usuário criar designs diversos a partir de layouts e imagens disponibilizadas pelo próprio programa.

A cartilha construída contém as discussões de algumas falas selecionadas dos estudantes do ensino médio integrado do IFPE, *Campus Recife* sobre a avaliação da aprendizagem e as concepções de avaliação que perpassam os documentos normativos nacionais como a LDB e as DCN para a educação técnica de nível médio. Além disso, apresentamos as concepções de avaliação que perpassam os documentos internos do IFPE como o PDI, o PPPI e a OAI.

Atrelado às informações acima, a cartilha descreve a discussão de diversos teóricos que tratam da avaliação da aprendizagem numa concepção formativa, diagnóstica, mediadora e contínua. Esse tipo de avaliação, ainda, prioriza os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, respeita a individualidade de cada estudante e o estimula a estudar não apenas para obter notas, mas para proporcionar seu desenvolvimento integral, enquanto indivíduos transformadores da sociedade. Para isso, utilizamos como teóricos: Libâneo (1994), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2008), Luckesi (2011), Silva (2013) e Hoffmann (2017).

A finalidade de construção dessa cartilha foi apresentá-la aos docentes do IFPE com o objetivo de suscitar neles uma reflexão sobre como está acontecendo sua prática pedagógica de avaliação da aprendizagem em sala de aula. A partir disso, a intenção foi fazer com que os docentes refletissem quais pontos das suas práticas se aproximavam ou se distanciavam das concepções dos documentos, das percepções de estudantes e da teoria discutida na cartilha.

5.5.2 Revisão do Produto Educacional

Para a validação do conteúdo da cartilha foi solicitado a um profissional da área da educação que pudesse lê-la e fazer as correções necessárias. Assim, conseguimos a contribuição valiosa da professora pós-doutora em educação, Edilene Rocha Guimarães, também professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPE, *Campus Olinda*.

Pontuamos, abaixo, as orientações da professora Edilene Rocha para a cartilha:

- A opinião do estudante, a princípio, não estabelecia relação com a discussão teórica que se seguia na cartilha, sendo necessário fazer uma análise sobre a fala selecionada de cada estudante que estava sendo apresentada.
- Sugestão de mudança de palavras ou frases, por palavras ou frases mais adequadas, como, por exemplo: conscientizar- promover a conscientização; trabalhar o erro como um elemento de construção do conhecimento- trabalhar o erro como promotor da aprendizagem na construção do conhecimento; entre outros.

- Excluir frases ou melhorar a redação de alguns trechos.

Dessa forma, pudemos adequar a cartilha de acordo com as orientações de referida professora.

5.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FACIPE, conforme a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde (BRASIL, 2012). Durante a realização da pesquisa, foi preservado todo o aspecto ético preconizado pelo Conselho.

Os dados pesquisados foram utilizados apenas para o alcance dos objetivos do presente estudo, bem como, para inclusão na literatura científica especializada e a sua apresentação em eventos científicos. Foi garantido também o sigilo absoluto da identidade dos participantes desta pesquisa. Houve a orientação aos entrevistados sobre o objetivo da pesquisa de forma clara e precisa. Os participantes da pesquisa, por sua vez, puderam se negar a participar do estudo ou se ausentar dele a qualquer momento.

A pesquisa não ofereceu riscos à integridade física ou moral dos participantes. O risco mínimo que poderia ter surgido, em relação aos entrevistados, esteve relacionado ao constrangimento que os estudantes poderiam apresentar ao revelar suas percepções e sentimentos durante a entrevista, mas este fato não aconteceu.

No entanto, caso o estudante relatasse alguma experiência avaliativa negativa durante a entrevista, que gerasse nele uma desestabilização emocional, ele seria encaminhado para um profissional competente do ambulatório de saúde a fim de auxiliá-lo na recuperação do seu equilíbrio emocional, uma vez que o ambulatório de saúde do IFPE, *Campus* Recife, conta com uma equipe de profissionais médicos e enfermeiros.

Os benefícios do estudo, por sua vez, surgiram à medida em que houve o conhecimento por parte dos professores sobre as percepções de discentes a respeito da avaliação da aprendizagem e a comparação dessas percepções com a literatura analisada acerca do assunto, fazendo com que os docentes pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas nos processos avaliativos.

O TCLE conteve todas as informações listadas acima e foi assinado em duas vias por todos que concordaram em participar do estudo e também pelos pais, nos casos dos participantes menores de 18 anos, bem como pela pesquisadora. Também foi solicitada a autorização do diretor do *Campus* Recife, do IFPE para que a pesquisa pudesse ser realizada neste local, através da Declaração de Aceite da Instituição/Carta de Anuência.

6-RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Na análise documental, estudamos os documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem tanto a nível nacional, como encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação técnica de nível médio e na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto à nível dos documentos internos do IFPE, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e a Organização Acadêmica Institucional.

Começaremos pela análise das DCN para a educação profissional técnica de nível médio, especificamente no título III, que fala sobre avaliação, aproveitamento e certificação, e, no capítulo I, que trata da avaliação e do aproveitamento.

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua 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.

Art. 35 A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.
§ 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados, para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Percebemos, no primeiro artigo apresentado, que a avaliação está dentro do contexto discutido nesta dissertação. Isto é, voltada para um processo avaliativo que objetiva auxiliar o desenvolvimento do aluno e não apenas mensurar seu conhecimento em etapas únicas que não se complementam e que facilitam o fracasso do estudante durante o seu percurso educacional. Além disso, deve se prezar pelos aspectos qualitativos e oferecer aos discentes oportunidades para que eles possam progredir, principalmente quando os resultados das avaliações não são satisfatórios.

Levando em consideração a perspectiva apresentada nos artigos acima, Silva (2013) defende que a avaliação não deve ser o fim do processo, mas um conjunto de procedimentos desenvolvidos continuamente e que favoreça a coleta de dados. O intuito é permitir ao

professor compreender o movimento vivenciado pelo aluno ou pelo grupo de alunos, a fim de enriquecer o processo, através do uso de elementos que possam ampliar o conhecimento adquirido pelo estudante.

Sobre o artigo 35 e o seu parágrafo primeiro, observamos a importância que este artigo dá aos saberes profissionais formais ou informais do aluno, dando significância à vivência escolar e extraescolar do próprio estudante. Estes, por sua vez, não devem ser excluídos do olhar do docente nos processos avaliativos, pois, a partir da validação dos saberes, o aluno poderá prosseguir nos seus estudos.

Ao discutir sobre essa diretriz, Rodrigues (2018) afirma que a avaliação da aprendizagem tratada nas DCN para a educação profissional técnica de nível médio não é muito diferente do que é apresentada nas outras modalidades de ensino. A especificidade dessa diretriz está relacionada com a contextualização que deve existir entre a teoria e a prática profissional. Assim, os docentes terão que avaliar o aluno de acordo com seu desempenho não só na teoria, mas na prática, contribuindo, também, para que este aluno possa ser inserido no mundo do trabalho.

Já a LDB (1996), alterada pela lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, no título IV, que trata da organização da educação nacional, destaca, no artigo 13, que caberá aos docentes “III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, art. 13). Na seção IV, que apresenta especificamente o ensino médio, a LDB (1996) traz no artigo 35-A:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996, p.25).

Sobre a incumbência do professor estabelecida no artigo 13, entendemos mais uma vez, que cabe ao docente o papel de estimular seus alunos no processo de ensino-aprendizagem e prezar para que o conhecimento discutido em sala de aula seja adquirido pelo estudante, a fim de proporcionar o seu desenvolvimento, sobretudo quando este estudante apresenta um baixo rendimento.

Dentro desse cenário, Luckesi (2001) aponta que é necessária uma prática docente crítica, interessada na aprendizagem efetiva por parte do discente e que leve em consideração

objetivos políticos, científicos e metodológicos. Por isso, o autor considera que é preciso existir uma transmissão e assimilação ativa dos assuntos trabalhados, como resposta a uma forma de ensino sistemático presente na maneira que o professor planeja, executa e avalia todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, este professor conseguirá alcançar os resultados esperados.

Já o artigo 35-A, no parágrafo 8º, traz os elementos processual e formativo, estabelecendo a forma como deve ser concebida a avaliação da aprendizagem. Portanto, este artigo corrobora a discussão levantada nessa pesquisa, que defende uma avaliação construtiva e emancipatória, em que a relação do aluno com o professor ocorre a partir de um diálogo constante e na busca da superação das dificuldades. Por conseguinte, no decorrer do parágrafo, é apresentada uma diversidade de instrumentos avaliativos que pode ser utilizada pelos professores de acordo com os objetivos presentes no planejamento elaborado por eles.

Ainda, no parágrafo 8º, diz-se que o educando precisa apresentar, no final do ensino médio, a capacidade de dominar certos princípios e conhecimentos, tais como: o domínio dos princípios científicos e tecnológicos e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Embora, consideremos importante que o estudante atinja essas características no final do ensino médio, isso remete à ideia de que o processo de aprendizagem que se dá durante todo o percurso do estudante é esquecido, mesmo que no início do parágrafo apareçam os termos avaliação processual e formativa.

Por sua vez, Vasconcellos (2008) argumenta que o professor precisa, à medida que existe a construção do saber pelo discente, já avaliá-lo no processo, averiguando seu estágio de desenvolvimento e não o julgando em um momento específico. Por isso, não se pode levar em consideração que, apenas, no final do ensino médio, o aluno mostre que detém os conhecimentos preconizados pela escola. Nesses casos, pode acontecer que o aluno, avaliado somente no final, não consiga alcançar o resultado esperado, levando-o à reprovação. No entanto, essa situação pode ser evitada caso o professor, no processo do ensino-aprendizagem, faça o diagnóstico das dificuldades do educando e o auxilie a superá-las.

Neste momento, começaremos a analisar os documentos internos do IFPE no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Iniciaremos pelo PDI, que considera que a avaliação, no IFPE, seja formativa e diagnóstica dentro de um processo contínuo e permanente, possibilitando ao professor entender como se dá a aprendizagem do aluno.

A concepção de avaliação do ensino e aprendizagem que deve nortear o sistema de avaliação do IFPE é a de uma avaliação formativa e diagnóstica, deixando de ter função apenas de verificação de apreensão de conteúdo. Isso

permitirá ao docente uma ampla visão de como está se dando o processo de ensino e aprendizagem, em cada etapa e componente curricular, para que, a partir daí, possa planejar ou rever planejamentos sempre que se fizer necessário. A avaliação deve ser vivenciada, portanto, como um processo permanente (BRASIL, 2015, p. 137).

A avaliação necessita, ainda, acompanhar individualmente o crescimento das competências dos discentes e os objetivos específicos dos componentes curriculares. Estes, por sua vez, devem ser claros e pré-estabelecidos, priorizando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos (BRASIL, 2015).

Percebemos que o PDI do IFPE está coerente com o que é normatizado pelas DCN e pela LDB, já discutidas aqui. Também o PPPI, ao tratar sobre a concepção de currículo que fundamenta a identidade do IFPE, traz, entre vários elementos, o desenvolvimento da avaliação processual, formativa e contínua que possa respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes e as diversidades presentes nas turmas, sejam elas sociais, culturais, religiosas, de gênero, entre outras (PPPI, 2012).

As propostas de concepção de currículo que fundamentarão a construção da identidade do IFPE referem-se: [...] À valorização dos saberes vivenciais do indivíduo, das diversidades sociais, artísticas, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, de condições físicas, emocionais e mentais, de necessidades educacionais especiais, privilegiando a dimensão humanística; [...] À garantia da contextualização, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade; À utilização de múltiplas estratégias e linguagens que facilitem a aprendizagem; Ao respeito ao ritmo de aprendizagem de cada estudante; À avaliação processual, formativa e contínua (PPPI, 2012, p. 79-80).

À respeito da diversidade existente, no espaço escolar, Silva (2013) reconhece a importância do docente perceber as diferentes histórias e personalidades dos seus alunos, com a intenção de flexibilizar os conteúdos, os objetivos, as formas de avaliar, contextualizando a sua prática pedagógica e o currículo à realidade presente na sala de aula. Cabe à escola, então, oferecer os meios para a concretização de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e que gere cidadania.

O autor coloca, ainda, que é importante superar a visão de que o aluno e o professor são apenas seres cognitivos, pois é preciso considerar as dimensões afetiva, social e outras, visando o crescimento de todas as habilidades dos indivíduos (SILVA, 2013).

Igualmente aos documentos internos do IFPE mencionados, a Organização Acadêmica Institucional também prima pela mesma forma de avaliação já explicitada anteriormente. Os instrumentos avaliativos utilizados, portanto, devem ser definidos no plano de ensino dos componentes curriculares. A Organização Acadêmica, além disso, exhibe outros detalhes,

como podemos observar no capítulo XIII que trata do sistema de avaliação e, na seção I, traz o processo de avaliação da aprendizagem:

Art. 141 O processo de avaliação da aprendizagem será contínuo e cumulativo, com a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e possibilitará a verificação:

I - da adequação do currículo ou da necessidade de sua reformulação;

II - da eficácia dos recursos didáticos adotados;

III - da necessidade de se adotarem medidas para a recuperação paralela da aprendizagem;

IV - da necessidade de intervenção por parte do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Art. 143 O resultado da avaliação da aprendizagem de cada componente curricular deverá exprimir o grau de desempenho acadêmico dos estudantes, expresso por nota de 0 (zero) a 10 (dez), considerando até a primeira casa decimal.

§ 2º Os resultados das avaliações de aprendizagem serão calculados através da média aritmética das notas lançadas pelo professor no sistema, a cada módulo/período/série letivo.

§º 3 I - cada semestre letivo ou módulo compreenderá, no mínimo, 02 (dois) instrumentos avaliativos, gerando os dois registros de notas obrigatórios, por componente curricular;

II - cada série letiva compreenderá, no mínimo, 02 (dois) instrumentos avaliativos por bimestre, gerando os 04 (quatro) registros de notas obrigatórios, por componente curricular (BRASIL, 2014, p. 42).

A Organização Acadêmica Institucional, ademais, coloca que o aluno para ser aprovado, nos cursos técnicos integrados, precisa ter frequência igual ou superior a 75% da carga horária total e média igual ou superior a 6,0 em cada componente curricular. Caso este estudante reprove mais de 3 componentes curriculares, ele só poderá continuar seus estudos após cursar novamente as disciplinas que reprovou (BRASIL, 2014).

Analisando o artigo 141, conseguimos perceber a presença de uma avaliação diagnóstica, já que aponta a possibilidade de existirem mudanças a partir dos resultados dos estudantes obtidos nos processos avaliativos. Essas alterações podem ocorrer tanto na forma como é concebido o currículo e os recursos didáticos utilizados, quanto na postura do professor, enquanto aquele que norteia o processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo corrobora, portanto, a visão de Luckesi (2011), que traz a avaliação diagnóstica como sendo capaz de qualificar a realidade, positiva ou negativamente, levando em consideração dados relevantes, por meio de critérios previamente estabelecidos, que devem ser claros e bem definidos, resultado de um planejamento de ensino satisfatório. Assim, o professor poderá intervir, causando as mudanças necessárias que possibilitem alcançar os resultados esperados. Isto, no contexto da educação, resultará na aprendizagem efetiva do educando.

No entanto, o artigo 143 e a discussão seguinte da Organização Acadêmica Institucional apresentam a ênfase à nota, como forma de avaliar quantitativamente o estudante, a fim de garantir ou não o seu acesso aos módulos ou séries subsequentes (BRASIL, 2014).

Sabemos, portanto, que esta modalidade de avaliação quantitativa está presente nos contextos escolares, já que o sistema escolar, por estar em consonância com a lógica do mercado, precisa registrar de alguma forma, no histórico-escolar, os resultados das aprendizagens do estudante. Isso deve ser feito através de uma linguagem que seja acessível à inserção desse estudante em processos seletivos que o permitam ter acesso a futuras atividades econômicas em seu campo profissional.

Fazendo um resgate histórico, Vasconcellos (2008) afirma que a avaliação quantitativa classificatória começa com o surgimento da classe burguesa. A finalidade das instituições de ensino, nessa época, era a formação dos operários que trabalhariam nas fábricas. Por esse motivo, as escolas serviriam para disciplinar e controlar a classe operária, a fim de que ela não atingisse graus de conhecimentos maiores. Ou seja, não se primava pela instrução, somente pela formação tecnicista dos menos favorecidos.

As avaliações entram nesse contexto servindo como uma maneira de excluir os estudantes considerados inaptos. Então, passa a existir a reprovação como consequência para certos indivíduos, em sua maioria, provenientes das classes populares mais pobres, que não conseguiam atingir os níveis de conhecimento julgados como satisfatórios. Nestes casos, a responsabilidade do fracasso escolar do sujeito era atribuída exclusivamente a ele (VASCONCELLOS, 2008).

Ao debater sobre o significado dos termos testar e medir, Hoffmann (2017) argumenta que existe uma concepção vaga e confusa por parte dos professores em relação a estes termos. Então, o que acontece é um uso indiscriminado de graus numéricos atribuídos a diversos aspectos do estudante na escola, inclusive comportamento e interesse, embora nem tudo possa ser medido.

A autora acredita que a consequência de atribuir notas ou conceitos sem critérios previamente estabelecidos é gerar uma arbitrariedade, pois o professor atuará de maneira subjetiva, sem ter a clareza dos saberes que está investigando. Para evitar esta consequência, Hoffmann (2017) argumenta que as medidas numéricas utilizadas nas avaliações devem funcionar como um indicador de acertos e erros. Assim, ela continua:

Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor de que ele verdadeiramente representa quanto ao desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Em sua natureza de quantificação não chega a ser indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste, dentre outras, em uma ferramenta de observação, útil somente se como tal for entendida em suas limitações (HOFFMANN, 2017, p. 70).

A OAI também traz, no capítulo XIV, que trata dos órgãos colegiados e na seção I, Art. 172, os conselhos de classe, “sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem dos Cursos Técnicos de Nível Médio.” (BRASIL, 2014, p. 51).

Dessa forma, trata-se de um órgão deliberativo, responsável por acompanhar os estudantes no processo pedagógico e na avaliação da aprendizagem. Acontece no final da unidade ou do período letivo e serve para tomar decisões acerca de estudantes que não tenham conseguido aprovação em componentes curriculares, depois de esgotadas todas as possibilidades de recuperação. À vista disso, o órgão tomará decisões pedagógicas e acadêmicas a este respeito (BRASIL, 2014).

Para isso, compete ao conselho de classe respeitar a individualidade do estudante, conseguir perceber suas potencialidades e recomendar ações pedagógicas que objetivem superar as dificuldades do aluno (BRASIL, 2014).

O IFPE, *Campus* Recife, apresenta, dentro da OAI, o regimento do funcionamento dos conselhos de classe. Foi averiguado, também, no calendário acadêmico 2019.1 do *Campus*, que existiram três momentos em que foram colocadas datas específicas para a reunião do conselho: três meses depois do início do semestre letivo, no meio e no final do semestre.

Percebemos aqui, mais uma ação que tenta auxiliar o estudante em seu crescimento, enquanto ser humano e agente social e não apenas excluí-lo devido a processos avaliativos que muitas vezes não conseguem mensurar os conhecimentos e as habilidades que o discente tem.

Contudo, Hoffmann (2017) afirma que muitos conselhos de classe estão voltados para questões burocráticas, consistindo, somente, na apresentação de notas dos discentes e no fornecimento de pareceres conclusivos, raramente tentando compreender os motivos que levam os alunos a terem dificuldades. Sem contar com o fato de que seu funcionamento está estipulado para acontecer nos finais dos períodos letivos, ou seja, os alunos não têm um acompanhamento contínuo no seu processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a autora diz que é necessária uma reflexão maior sobre o verdadeiro significado do conselho de classe,

para que este órgão seja concebido criticamente dentro de uma perspectiva social, política e transformadora.

Observamos, ao longo da análise dos documentos, que todos eles estão em consenso no que se trata das avaliações da aprendizagem, até porque tais documentos defendem a formação integral pautada no trabalho, na ciência e na cultura, tripé que dá sustentação à educação profissional e tecnológica. A avaliação da aprendizagem se coloca nessa conjuntura, como um dos elementos que auxiliam na concretização desse modelo educacional, uma vez que é apresentada, nos documentos, sobretudo, como formativa, diagnóstica e contínua.

Particularmente, os documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem no IFPE demonstram que estão em conformidade com as normas da educação brasileira nacional. Logo, estes documentos, em sua essência, priorizam que qualquer estudante tenham o acesso a uma educação voltada para sua inclusão, independente de suas diferenças. O objetivo da instituição é preparar os discentes para o exercício de uma cidadania crítica e atuante e para o mundo do trabalho, através da apropriação do conhecimento sistematizado e produzido historicamente pela sociedade.

6.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DIÁRIO DE CAMPO

Ao trabalhar no serviço médico do CSMO como enfermeira, por um período de quatro anos, percebi que existe uma procura maior de alunos que comparecem ao setor por demanda espontânea em períodos avaliativos. Eles apresentam queixas parecidas, como crise de ansiedade, dor de cabeça, náusea, mal-estar, entre outros. Quando indagava aos estudantes, as possíveis causas geradoras dos sintomas, eles respondiam que teriam prova e estavam muito nervosos. Isso me motivou a investigar as percepções desses estudantes sobre os processos de avaliação da aprendizagem.

Por trabalhar no setor, já presenciei vários fatos semelhantes a esse. Posso compartilhar uma situação que aconteceu com uma estudante do ensino médio integrado que compareceu ao serviço aparentando estar muito nervosa e relatando não estar preparada para realizar a prova naquele dia. A aluna pediu que eu dissesse à médica que ela estava com febre, assim ela queria conseguir um atestado e não precisaria ir fazer a prova. Porém, nós agimos com ética e não cometemos este tipo de atitude, o que fazemos é orientar o aluno de que não podemos agir dessa forma.

Outra situação semelhante foi a de um jovem, também do ensino médio integrado, que chegou ao setor dizendo estar se sentindo mal, porque passou a madrugada acordado, estudando para a prova e não conseguiu se alimentar de manhã devido ao nervosismo e à

insegurança que sentia. Este estudante, por sua vez, realmente apresentava sinais e sintomas de problemas com a sua saúde e, depois de ser avaliado pelo médico, foi liberado com um atestado.

Existem outras situações que acontecem corriqueiramente, no entanto, na sua maioria os discentes são medicados e liberados. Quando a situação é mais séria e o estudante é menor de idade, pedimos para o responsável vim buscá-lo. Ainda, existem situações em que o estudante comparece ao setor apresentando muita dor de cabeça logo após passar pela prova ou seminário que demandou dele muita energia emocional. Nesses casos, eles também são medicados e liberados.

Acredito que os profissionais do ambulatório médico precisam ser capacitados para atuarem junto às principais queixas dos estudantes, principalmente quando estas queixas estão relacionadas à crises de ansiedade decorrentes dos estressores da vida escolar. Portanto, a atitude do aluno de ser medicado e liberado é uma prática muito comum, não existem ações mais específicas diante desses casos.

Em situações mais sérias, porém, tentamos entrar em contato com o setor de psicologia do *Campus* ou com os próprios médicos psiquiatras da reitoria, que não se negam a ajudar os discentes.

Foi implantada, ainda, no CSMO, no final de 2018, a consulta de enfermagem dos alunos. Nessas consultas, são abordados assuntos relacionados à vida e à saúde do discente, inclusive à sua vida escolar. A partir delas a equipe de enfermagem consegue detectar os estudantes que precisam ser encaminhados para outros setores da escola, conforme a necessidade.

Já sobre as percepções, que resultaram das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa, sobre ansiedade relacionada à realização das avaliações, consegui confirmar o que eu já havia observado no meu setor de trabalho. Assim, houve vários relatos dos estudantes entrevistados de nervosismo antes de fazerem algumas provas, principalmente na disciplina de matemática, porque tinham professores muito exigentes.

Durante a conversa, estes estudantes disseram que, nesta disciplina, existia um número alto de reprovação, já que alguns alunos não conseguiam acompanhar o ritmo do professor. Inclusive, todos os discentes entrevistados relataram terem reprovado esta disciplina no primeiro período.

A ansiedade, para os alunos entrevistados, dificultava a capacidade de estudar melhor para alguma avaliação. Isso resultava, em alguns casos, na tentativa de não comparecer no dia do exame marcado, pois eles preferiam fazer a recuperação a ter que se submeter à primeira

avaliação e não ter um bom resultado. Além disso, eles argumentaram que teriam mais tempo para estudar, caso deixassem para fazer a prova no dia da recuperação.

Ter o entendimento de como os adolescentes reagem e enfrentam os eventos estressores dos processos avaliativos no ambiente da escola, fornece dados para que sejam pensadas medidas preventivas de intervenção que ajudem os estudantes a melhorar sua capacidade de enfrentamento dessas situações geradoras de desestabilidade emocional. (GONZAGA, 2016).

A ansiedade resultante das avaliações de aprendizagem é capaz de gerar reações de ordem psicológica, fisiológica e comportamental que ocorrem quando estão associadas à preocupação com os resultados negativos. Essa ansiedade, definida como uma reação emocional fruto da existência de alguma ameaça no ambiente, por sua vez, pode estar presente antes, durante e depois de um processo avaliativo (GONZAGA, 2016).

As respostas fisiológicas oriundas de situações adversas sofridas pelo corpo humano foram chamadas por Selye em 1963 de Síndrome de Adaptação Geral (SAG) e que consiste nos estágios de alarme, resistência e exaustão (NODARI et al., 2014).

No estágio de alarme existe a reação de choque que ocorre assim que o organismo sofre alguma agressão e é caracterizado por taquicardia, dor de cabeça, pressão no peito, extremidades frias, entre outros, depois o corpo tenta se reequilibrar. Quando o estímulo agressor continua a interferir no organismo, passa-se para o estágio de resistência, marcado pela tentativa de adaptação do corpo humano frente à nova situação. Nesse estágio, surgem os sintomas de origem psicológica como ansiedade, medo, cansaço e problemas com a memória. O último estágio é chamado de exaustão, no qual o estímulo agressor não é eliminado, tornando o organismo fragilizado, o que pode gerar o aparecimento de doenças orgânicas (NODARI et al., 2014).

Embora as respostas do organismo frente ao estresse sejam tentativas do corpo humano de se adaptar as diversas circunstâncias da vida, para assim manter a homeostase, tal estresse, caso não seja eliminado, pode se tornar crônico passando para um nível patológico (GONZAGA, 2016).

Não queremos aqui dizer que são todos os estudantes que apresentam dificuldades e sofrem de ansiedade nos processos avaliativos realizados no IFPE, até porque recebemos diversos tipos de demandas. Inclusive chegam até nós, alunos com crises de ansiedade, contudo, quando indagados se estão em processos avaliativos, afirmam que não, mas estão passando por outros tipos de dificuldades pessoais. Como, também, existem alunos que

comparecem ao setor e dizem não terem problemas com as avaliações da aprendizagem e se sentem satisfeitos com a maneira que estão sendo avaliados.

Diante disso, fica perceptível a importância dessa pesquisa na tentativa de elucidar o impacto da avaliação da aprendizagem no estresse do estudante, assim como entender como acontece o processo avaliativo nas percepções de discentes do IFPE, *Campus Recife*.

6.3 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DISCUTIDAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

6.3.1- Categoria: Concepção de Avaliação da Aprendizagem/ Subcategorias: Importância das Avaliações e Finalidade das Avaliações

Primeiramente, tentamos entender as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem apresentadas pelos estudantes entrevistados e como essas concepções se inserem nas subcategorias “Importância das Avaliações” e “Finalidade das Avaliações”.

Podemos observar, no quadro 4, alguns núcleos temáticos oriundos das falas dos estudantes e que caracterizam a categoria e as subcategorias escolhidas:

Quadro 4- Concepção de Avaliação da Aprendizagem

| Categoria | Subcategorias | Núcleos Temáticos Observados nas Falas dos Estudantes |
|--|----------------------------|---|
| Concepção de Avaliação da Aprendizagem | Importância das Avaliações | Estimular o aluno a estudar; medir conhecimento; acompanhar cronograma e ritmo dos professores. |
| | Finalidade das Avaliações | Ver o que aprendeu; poder ir para a próxima etapa ou de grau; detectar falhas e dificuldades. |

Fonte: Elaboração própria.

Através da fala do discente abaixo, podemos entender sobre como é concebida a importância das avaliações para ele, no IFPE, *Campus Recife*:

Eu não tiraria as avaliações da aprendizagem das escolas, porque, querendo ou não, ajuda também, porque o aluno sabendo que vai ter prova, ele vai estudar, porque muitas vezes o aluno quando sabe que não vai ter prova ele não vai querer estudar, não vai querer dar preferência para aquela matéria, então a prova é uma maneira de instigar o aluno a estudar e para medir o conhecimento dele (ESTUDANTE C).

Contudo, entendemos que esta visão ainda traz uma concepção de avaliação tradicional, pois nos faz pensar que o aluno só estudará se fizer alguma prova. Além de que, averiguamos que este mesmo aluno só manterá a disciplina quando o professor utilizar do poder conferido a ele, em sala de aula, para ameaçar comportamentos considerados inadequados.

Segundo Sá (2018), ao analisar o pensamento de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem, eles acreditam que as avaliações são importantes, porque os motiva a estudar e a manter a disciplina. Ou seja, o pensamento desses estudantes é semelhante ao que encontramos na nossa entrevista.

Também o fato de o estudante entrevistado citar a importância das avaliações para poder medir o conhecimento, vai contra a lógica de uma avaliação formativa, que está preocupada com a formação integral do indivíduo e não em mensurar quantitativamente seu conhecimento a fim de atribuir notas.

Diante disso, Luckesi (2011) reconhece a importância da avaliação como instrumento capaz de auxiliar, na autoconstrução do educando, através de aprendizagens bem-sucedidas, ajudando o professor a conhecer se seus atos e recursos pedagógicos são satisfatórios. Em caso negativo, seu procedimento será corrigir suas ações, para obter melhores resultados.

Ao observar mais uma fala abaixo, sobre a importância da avaliação da aprendizagem, conseguimos inferir, da opinião do aluno, a concepção ambígua presente nas avaliações, ora contemplando uma avaliação mediadora, ora contemplando uma avaliação tradicional:

Pra saber se você está aprendendo direito os assuntos que o professor passa.
Para saber se você está conseguindo acompanhar o cronograma e o ritmo dos professores (ESTUDANTE E).

A partir da situação acima, reconhecemos a menção a uma avaliação mediadora, o que se torna perceptível quando o estudante traz a palavra “aprender”, que será aqui analisada de uma forma ampla. Para Vasconcellos (2008), o conhecimento adquirido pelo discente, seja ele científico, estético ou filosófico, só terá sentido se contribuir para o estudante entender e intervir no mundo. Assim, a sua formação integral é garantida, através da mediação satisfatória da construção do aprendizado.

Nesse sentido, Hoffmann (2017) apresenta uma avaliação mediadora quando provoca a reciprocidade intelectual entre professor e aluno, a partir da troca, reorganização e transformação das ideias. O propósito é encorajar os educandos a produzirem um saber de

qualidade, fazendo-os perceber a razão das coisas, livre de uma concepção de respostas certas ou erradas, mas que tenha um olhar investigativo e reflexivo sobre suas ações.

Já a concepção tradicional faz-se presente, na fala do estudante, quando ele cita sobre seguir o cronograma e o ritmo do professor. Esta parte final da fala, possibilita-nos entender que não importa se o aluno está conseguindo realmente se desenvolver enquanto ser humano, mas sim, se é capaz de acompanhar o nível do seu professor, mesmo que ele esteja tendo problemas em entender o conteúdo. Parece, portanto, que o estudante que não conseguir seguir o ritmo do professor, não conseguirá prosseguir nos estudos.

Coelho (2016), ao fazer uma entrevista, sobre a percepção de avaliação da aprendizagem por professores do ensino médio integrado de um instituto federal, identifica, através das respostas dos professores, que estes acreditam serem aqueles que possuem o conhecimento, portanto, cabe a eles, transmiti-lo ao estudante. A avaliação entra nesse processo como sendo um instrumento apto a medir o grau de conhecimento obtido pelo aluno, com a finalidade de aprová-lo para as próximas séries ou reprová-lo. Identificamos, também aqui, uma avaliação com uma concepção classificatória e seletiva, que compõem o modelo tradicional.

Pellizzer (2016), ao analisar a opinião sobre a experiência de estudantes do ensino médio integrado, também de um instituto federal, percebe que existem práticas pedagógicas docentes ambíguas, corroborando os resultados discutidos nesta pesquisa. A partir da entrevista com os alunos, a autora identifica ou uma educação voltada para a formação de sujeitos acomodados e dominados pelo poder vigente, ou uma educação na qual a relação estabelecida entre o professor e o aluno é dialógica e faz com que ambos reflitam criticamente. O estudante, neste último caso, passa a compreender os sentidos e significados daquilo que aprende tornando-se um sujeito histórico.

Ainda, segundo Pellizzer (2016, p. 154):

Para que haja a possibilidade de um diálogo verdadeiro e autêntico, o aluno necessita sentir-se à vontade para exprimir suas ideias e sentimentos. Sei que não é um processo simples, mas, sim, algo que exige abertura e envolvimento, contudo, quando ocorre, acontece uma transformação nos indivíduos envolvidos, pois ambos aprendem um com o outro os modos de pensar e visualizar diferentes situações.

A partir deste momento, analisaremos a subcategoria “Finalidade das Avaliações” para o educando. Percebe-se que os estudantes entendem a avaliação como um instrumento capaz de estimular, detectar falhas e dificuldades, observar o nível de entendimento do que foi estudado, mas também como algo que serve para classificar.

Com base no que foi dito acima, as entrevistas apresentaram a compreensão dos estudantes sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem e que podem ser constatadas nas falas abaixo:

Bem, é o único jeito que o professor tem como saber que a gente consegue ir para a próxima etapa, porque em tese é como se fossem degraus e por isso a avaliação é quando o professor sabe se a gente consegue ir para o próximo degrau (ESTUDANTE B).

Acho que serve para ver como o aluno tá indo durante o aprendizado dele e para detectar as falhas que ele tá tendo, onde ele tá tendo dificuldade de pegar o assunto (ESTUDANTE C).

Analisando as falas referidas acima, podemos perceber uma concepção de avaliação diagnóstica, quando o aluno cita sobre a capacidade que o professor tem, a partir de um processo avaliativo, de detectar as falhas e as dificuldades apresentadas pelos seus estudantes, primando sempre pelo desenvolvimento da aprendizagem.

Porém, quando o estudante B cita a avaliação como uma forma de subir degraus, deduz-se que existe também um processo excludente nos sistemas avaliativos. À medida em que não se consegue ter um bom desempenho em alguma avaliação, podemos concluir que não haverá a possibilidade de subir os degraus. Nessa situação, o discente poderá sofrer reprovação ou até mesmo desistir da educação, caso o professor não considere estas dificuldades e intervenha nelas antes que a reprovação ou a evasão aconteçam.

Diante de tudo o que foi apresentado, Pereira (2017) discute um conceito amplo de avaliação da aprendizagem como sendo:

O ato de investigar, averiguar, no qual, por meio de uma constatação, é possível qualificar – guiando-se por critérios, padrões - aquilo que se pretende conhecer. Avaliação da Aprendizagem possui como objetivo precípuo - assumido aqui como verdadeiro – de diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com vistas à tomada de decisões. Essas decisões, subsidiadas pelo diagnóstico, devem ser tomadas em favor do estudante, contribuindo para que avance academicamente. Por isso, decide-se com base em determinados objetivos os quais se pretende alcançar, norteando o trabalho docente (PEREIRA, 2017, p. 09).

Finalizando a discussão sobre a categoria temática “Concepção de Avaliação da Aprendizagem”, apresentamos o argumento de Hoffmann (2017) que defende a avaliação como uma ação abrangente, incluída no dia a dia da prática pedagógica e que leva em consideração a relação entre todos os constituintes da ação educativa. Assim, avaliar envolve a interação e a compreensão do outro, através do diálogo, servindo como uma fonte rica para todo o trabalho educativo.

6.3.2- Categoria: As Dificuldades nas Avaliações da Aprendizagem/ Subcategorias: Percepções das Dificuldades e Formas de Avaliação

A categoria que trata das dificuldades vivenciadas pelos estudantes nas avaliações da aprendizagem, teve, nas subcategorias “Percepções das Dificuldades e Formas de Avaliação”, vários núcleos temáticos que foram observados nas falas dos alunos, os quais estão apresentados no quadro 5.

Quadro 5- As Dificuldades nas Avaliações da Aprendizagem

| Categoria | Subcategorias | Núcleos Temáticos Observados nas Falas dos Estudantes |
|--|-------------------------------|--|
| ➤ As Dificuldades nas Avaliações da Aprendizagem | ➤ Percepções das Dificuldades | Dificuldade em aprender; base deficiente; didática do professor; nervosismo, ansiedade e estresse; cansaço físico e mental; falta de tempo para estudar; cronograma apertado e muitas disciplinas. |
| | ➤ Formas de avaliação | Apenas uma forma de avaliação; provas decorativas; a forma como o professor corrige a avaliação; não avalia o psicológico e o emocional dos alunos. |

Fonte: Elaboração própria.

Analisando a subcategoria “Percepções das Dificuldades”, observamos que alguns alunos relataram que sentem muitas dificuldades nas avaliações, porque têm problemas em aprender, principalmente nos primeiros períodos de estudo no instituto, ligando este fato a uma base deficiente. Outros associam sua dificuldade em aprender à didática utilizada pelo professor. Podemos perceber estas duas situações nas falas dos alunos a seguir:

Eu vim de escola estadual e a diferença de ensino para o IF é muito grande, inclusive, na matéria de matemática, que foi uma das matérias que eu reprovei, a gente começou a estudar conjuntos numéricos e eu nunca tinha estudado sobre isso na minha vida e era pra eu ter visto antes de eu entrar no IF e não vi. Em química, eu não tive nenhuma base. Foi uma coisa extremamente ruim para mim a adaptação aqui, foi um choque de realidade. Inclusive, eu percebi o quão baixo era o ensino na minha antiga escola. O nível de ensino estadual para o federal é totalmente desigual. Depois que eu reprovei o primeiro período, eu comecei a me adaptar ao IF, às matérias, aos professores, à correria de ter que vir de Ipojuca para cá todo dia e voltar. Eu consegui me adaptar, mas isso não acontece com todo mundo, tem gente que não se adapta (ESTUDANTE E).

Olhe, tem professor que todo mundo já reprovou nele, porque a prova dele é muito difícil para um segundo período. A pessoa acabou de chegar ao IF e nem sempre tem uma educação de base boa. Existem professores que acham que você acabou de chegar ao IF e já sabe tudo (ESTUDANTE B).

Quando eu vim para cá, eu senti muita diferença, é bem mais puxado. Antes eu não focava tanto em estudar e mesmo assim mantinha notas boas. Aqui não, tipo, ou você acompanha o ritmo ou você vai ficar para trás. Eu também tenho muita dificuldade nas exatas, matemática e física, porque eu tenho muita dificuldade de pegar o assunto. Às vezes devido ao método do professor, a didática dele é bastante deficiente, às vezes sou eu que não consigo me concentrar na aula (ESTUDANTE C).

Eu acho que os professores que eu reprovei, eles não tinham uma didática que me favorecia (ESTUDANTE A).

Corroborando as afirmações que dizem respeito a uma base deficiente dos conhecimentos provenientes do ensino fundamental, Feitosa (2018) afirma que existem professores que reconhecem que a transição do discente de uma escola para outra ocasionará um impacto, tornando-se um desafio para a vida do estudante.

Dessa forma, os alunos terão mais dificuldades no seu percurso acadêmico quando entrarem em uma nova instituição. Porém, a autora defende, também, que os professores culpam os alunos por não terem a base necessária para aprenderem de forma efetiva, uma vez que os docentes acreditam que eles já deveriam iniciar o curso, preparados (FEITOSA, 2018).

Ainda, para Feitosa (2018), os professores necessitam auxiliar o aluno que possui uma base deficiente, para que ele consiga se adaptar melhor ao novo ambiente escolar. Assim, o professor deve descobrir maneiras que impulsionem o desenvolvimento dos estudantes, caso contrário, o resultado iminente será o fracasso escolar.

Mesmo esses alunos relatando ter uma base deficiente, no IFPE, existe o Programa de Acesso, Permanência e Êxito (PROIFPE), um programa institucional que objetiva ajudar o estudante a ter acesso e a permanecer de forma exitosa na instituição. No caso da permanência, um dos objetivos específicos do PROIFPE é “contribuir para dirimir as possíveis lacunas de aprendizagem do estudante, identificadas nas ações previstas na metodologia desta linha de ação” (BRASIL, 2013, p. 16).

Em vista disso, este programa auxilia estudantes com dificuldades de aprendizagem, principalmente nos anos iniciais dos cursos, já que este é o momento em que o discente tenta se adaptar a sua nova realidade. Contudo, a participação nas aulas do PROIFPE não é obrigatória, cabendo ao aluno a decisão de aderir ou não ao programa (BRASIL, 2013).

Sobre a questão da didática do professor, colocada por alguns alunos, Freitas et al. (2009) trazem o termo desmotivação, para abordar a problemática da relação entre professores

e alunos, em que o aluno estuda uma disciplina para, em troca, ganhar uma nota. Assim, o conhecimento transforma-se em mercadoria, gerando um grau de desmotivação não só no professor, como também no próprio aluno. Dessa forma, ambos tornam-se incapazes de usar o conhecimento como fonte de libertação e, nesse caso, as aulas podem tornar-se desagradáveis e ineficazes.

Ainda, na subcategoria “Percepção das Dificuldades” os alunos relataram termos como nervosismo, ansiedade, estresse, cansaço físico e mental nos processos avaliativos vivenciados por eles, como podemos ver abaixo:

A prova era na quarta, mas, na terça-feira, eu não me sentia preparada, porque sou muito nervosa e tenho crise de ansiedade. Daí eu não consegui estudar, passei mal e, quando foi no outro dia, eu pensei: eu vou ou não vou para escola? Aí eu fiz o quê? Eram as três primeiras aulas. Daí, eu inventei uma história, disse para a professora que estava doente e que não conseguiria fazer a prova. Eu não me orgulho disso (ESTUDANTE A).

Já fiquei nervosa para fazer a prova, até fiquei sem dormir. Eu já faltei várias provas por não me sentir preparada. Depois, perguntei aos meus colegas como foi e estudei para a recuperação, quando o professor deixou eu fazer a recuperação, porque tem professor que não deixa, aí eu entro na sala, anoto meu nome na prova e saio, só pra ter direito a fazer a recuperação (ESTUDANTE B).

Eu fugi da prova, porque não consegui estudar, porque estava muito cansada. Era uma prova atrás da outra, não tem como estudar para todas. Mas, a professora me deixou fazer a recuperação. Tem avaliações que cansam muito a mente e o físico da pessoa (ESTUDANTE D).

Stutz et al. (2017) constata que, dependendo do instrumento avaliativo utilizado, os estudantes podem apresentar ansiedade. Às vezes, estes mesmos instrumentos não conseguem mensurar a apropriação efetiva do conhecimento por parte do discente. Assim, o estudante não consegue se concentrar para realizar a avaliação, por conta do nervosismo. Ademais, essa avaliação, que deveria servir como um instrumento propício para diagnosticar o nível de desenvolvimento de aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos estudados, somente servirá para gerar sofrimento e conseqüentemente fracasso no desempenho acadêmico.

Diante desse contexto, Ferreira et al. (2018) analisando o relato de estudantes do ensino integrado sobre ansiedade em contextos avaliativos averiguaram que este elemento está presente de forma constante na vida acadêmica de alunos, o que pode interferir no seu processo de aprendizagem. Os autores também perceberam que ingressar em escolas de ensino médio que oferecem educação integrada “parece ser o momento de manifestações de preocupações, dúvidas, insegurança, medo e estresse, que são aspectos potenciais desencadeadores de episódios de ansiedade” (FERREIRA et al., 2018, p. 245).

Em face disso, Tabaquim et al. (2015, p. 211) constata que:

O estudante adolescente do Ensino Médio e Técnico apresenta um perfil psicológico instável e vulnerável à somatização diante dos desafios enfrentados em sua realidade escolar. As demandas acadêmicas do estudante, principalmente na atualidade, quando a pressão por resultados tem permeado a escola, exigem que a preparação para a profissão não seja unicamente de aquisição de conteúdos, uma vez que a instituição não pode eliminar a presença de estressores. Embora existam as características pessoais que atuam como moderadoras na percepção do stress, a escola deve assegurar algum suporte capaz de minimizar o impacto do mesmo. Dessa forma, a Escola atual, no seu papel de provedora de meios para a integração social do adolescente, deve incluir na sua proposta-político-pedagógica ações de acolhimento do jovem egresso do Ensino Fundamental. Isso deve ser elaborado com sabedoria, coerência e determinação, a fim de minimizar a ansiedade do adolescente no ingresso e decorrer do ensino médio e técnico, tendo assim maior probabilidade de sucesso na vida acadêmica, pessoal e profissional, para ser vivida com autonomia, segurança e bem-estar.

Igualmente, Gonzaga (2016) afirma que, quando um estudante não apresenta estratégias adequadas para o enfrentamento de situações adversas, nesse caso, percebendo as avaliações com tom de ameaça, este aluno pode ter sintomas de ansiedade que prejudicam sua vida acadêmica. A ansiedade, segundo este autor, pode também fazer o estudante não compreender as aulas, não conseguir estudar, considerar as aulas e os professores ruins e ainda se sentirem pressionados. Por isso, é importante que os professores ofereçam ao discente um suporte adequado para que a ansiedade seja diminuída, gerando um maior rendimento escolar e um menor estresse acadêmico.

A fim de concluir a subcategoria “Percepções das Dificuldades”, os estudantes trazem em seus discursos os termos falta de tempo para estudar, cronograma apertado e muitas disciplinas, como podemos observar nas seguintes falas:

Como é que a gente vai aprender em um mês, porque a gente tem tipo um cronograma apertado com muitas disciplinas, aí a gente vê tudo de uma vez, por semana e fica difícil aprender assim (ESTUDANTE D).

De vez em quando, não dá tempo nem pra estudar, porque assim que acaba uma prova, já tem outra. Não dá nem pra descansar. Tem dia que eu tenho que ficar o dia todo aqui no IF, aí não tenho tempo, porque quando eu chego em casa já estou cansada e durmo logo e tem dia que tenho que resolver outras coisas pessoais (ESTUDANTE C).

Diante desses argumentos, podemos inferir que o excesso de atividades curriculares e extracurriculares também se configura como desafio acadêmico. Tabaquim et al. (2015) dizem que este excesso pode gerar estados contínuos de ansiedade e reações estressoras como

a insônia, desânimo, impaciência, cansaço, entre outros, pois, para o estudante, a vida torna-se acelerada demais para o ritmo do corpo humano.

Perrenoud (1999), ao tratar sobre as regulações da aprendizagem, afirma que cada estudante pode ter uma razão diferente que o motive a querer aprender. Faz-se necessária, portanto, uma didática do professor que suscite ou mantenha o interesse do aluno na aprendizagem, mesmo quando a personalidade ou a família do estudante não ajudarem. É preciso conduzir o discente a situações de confronto, de troca para que ele tome decisões e planeje melhor suas atividades. É a comunicação entre o professor e o estudante que o levará a entrar em enfrentamento com seus próprios limites, visando superá-los, inclusive no que diz respeito ao número de conteúdos ou disciplinas.

A partir desse momento, analisaremos a subcategoria “Formas de Avaliação”. Os núcleos temáticos que surgiram das falas dos estudantes foram: apenas uma forma de avaliação, provas decorativas, a forma como o professor corrige a avaliação, não avalia o psicológico e o emocional dos alunos, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Eu acho que, em algumas matérias, como as exatas, tipo física, eu acho que eles poderiam avaliar de outra forma, porque é sempre prova escrita e às vezes eu não sou tão boa em exatas, mas eu posso ser boa em outra área, então eu não acho abrangente, é sempre aquilo. E se você tiver um déficit de atenção, para fazer uma prova e se concentrar vai ser ruim, vai se sair mal. Eu acho que, em algumas matérias, deveria ter duas formas de avaliação, porque só uma forma não é justo. É o que ocorre nas matérias exatas, porque nas humanas como português e história têm trabalho e a gente é avaliado de várias formas. Mas, nas matérias de exatas é só tipo prova e pronto, então, se você se sair mal, acabou. Eu acho que não é justo os professores que avaliam de uma forma só, porque existem vários tipos de inteligência e ter a prova escrita como único meio, acho que não é justo e tipo, as pessoas não são iguais. Cada um tem sua mente, seu jeito, um é mais tímido, outro conversa mais. Acho que não é justo ter um único meio de avaliar uma pessoa (ESTUDANTE A).

O IF deixa os professores livres para avaliar. Algumas avaliações são mais justas do que outras, mas às vezes o problema não está nem na prova em si, mas como o professor corrige. Por exemplo, eu já perdi vários pontos por coisa ínfima, que sinceramente não valia à pena, como se eu fosse aprender mais ou menos só por causa de uma besteira. Teve professor que já tirou ponto por causa de um número que não tava no cálculo. As disciplinas que fazem mais isso são principalmente as cadeiras técnicas e exatas. E também nas provas escritas, eu conheço tantos alunos que passam sem estudar, apenas filando e isso não é uma forma efetiva de saber se o aluno aprendeu ou não (ESTUDANTE B).

Tem prova que não avalia a situação psicológica e emocional do aluno enquanto ele tá fazendo a prova. E muitas vezes o aluno vem com o emocional bem ruim e tem que fazer a prova e tem que se sair bem naquela

prova, porque querendo ou não aquilo ali vai dizer se ele vai passar ou não e ele fica preocupado, ansioso (ESTUDANTE C).

Às vezes você tem que decorar o que o professor manda, aí ele tira uma frase do livro e coloca na prova, aí é tipo assim, é muito detalhe e muita coisa para decorar e a gente não só tem aquela matéria e às vezes o que ele quer nem é importante para a nossa vida (ESTUDANTE E).

Sá (2018), ao analisar a opinião de estudantes de um instituto federal sobre métodos avaliativos, eles julgam as avaliações como injustas e afirmam que deve existir uma avaliação processual que englobe os aspectos quantitativos e qualitativos. Pudemos observar esta mesma característica nos alunos entrevistados nesta pesquisa, uma vez que eles citam termos como injustiça e provas como único instrumento avaliativo em algumas disciplinas, que mensuram detalhes, ditos por eles, incapazes de realmente verificar seus níveis de aprendizagem.

Assim, Sá (2018, p. 30) afirma que ainda persistem, nas escolas brasileiras, avaliações da aprendizagem classificatórias baseadas em notas, as quais são utilizadas como ferramenta de ameaça, “gerando medo nos alunos e, nos professores, a sensação de que estão disciplinando através deste sentimento, posto que por medo da prova, ou do professor, os alunos são estimulados a se aplicarem mais nos estudos.”

Ao investigar a opinião de professores de uma escola técnica acerca de avaliações da aprendizagem, Prates (2015) observou que os docentes associavam a avaliação à aplicação de provas e estas, por sua vez, como instrumentos capazes de mensurar o conhecimento do discente a fim de reprová-lo ou aprová-lo. Dessa forma, os próprios docentes, participantes da pesquisa, concluíram que não estavam tão distantes das primeiras práticas avaliativas tradicionais. Mesmo assim, eles reconheciam a necessidade de mudar suas atitudes, mas apresentavam insegurança e dificuldades de como fazê-las. Por isso, concordavam que as mudanças seriam possíveis desde que houvesse uma busca coletiva, representada pelo currículo, e também individual a partir dos professores, alunos e os demais envolvidos na educação.

Prates (2015) relata, ainda, que, mesmo os professores estando conscientes de suas dificuldades, alguns afirmavam que conseguiam avaliar o aluno em todo o seu processo de aprendizagem. Estes professores, por sua vez, utilizavam os resultados obtidos nos processos avaliativos para replanejar suas atividades. O objetivo era melhorar o aprendizado do estudante. Assim, a autora conclui que uma avaliação mediadora não está relacionada, apenas, a se ter um grande número de instrumentos avaliativos, mas a forma de analisar os resultados obtidos nestes instrumentos para que o docente possa refletir sobre sua ação.

Complementando o que foi trazido por Prates (2015), Fernandes (2011) afirma que a avaliação dos discentes, não pode ser entendida como um instrumento estritamente técnico que possibilita quantificar e avaliar de maneira objetiva o conhecimento e o saber fazer dos discentes. Antes, é necessário compreender a avaliação como uma questão pedagógica e didática que não se contente a estar voltada para as classificações.

6.3.3- Categoria: Expectativas nas Avaliações da Aprendizagem/ Subcategoria: O Desenvolvimento das Avaliações

Na categoria expectativas nas avaliações da aprendizagem, procuramos compreender o que os estudantes esperavam das avaliações e como eles acreditavam que os instrumentos avaliativos os auxiliariam no processo de aprendizagem. Subdividimos essa categoria na subcategoria “O Desenvolvimento das Avaliações”, considerando que esta subcategoria consegue abarcar os núcleos temáticos mais importantes observados nas falas dos estudantes.

No quadro 6, apresentamos os núcleos temáticos que foram observados nas falas dos alunos e que se enquadram na categoria e subcategoria descritas:

Quadro 6- Expectativas nas Avaliações da Aprendizagem

| Categoria | Subcategorias | Núcleos Temáticos Observados nas Falas dos Estudantes |
|---|----------------------------------|--|
| Expectativas nas Avaliações da Aprendizagem | O Desenvolvimento das Avaliações | Diversidade de instrumentos avaliativos; seminários; dinamismo; aulas e provas práticas; ter reforço; ter sondagem antes das provas; ter mais interação; maior liberdade na participação dos alunos. |

Fonte: Elaboração própria.

Na subcategoria “O Desenvolvimento das Avaliações”, os estudantes foram muito enfáticos quando disseram que seria importante existir não só a prova como forma de avaliar. Pudemos perceber isso, até mesmo, quando discutimos as dificuldades nas avaliações das aprendizagens, categoria analisada anteriormente. A seguir, apresentamos algumas falas dos estudantes no que diz respeito a esta subcategoria:

Acho que deveria mudar essa parte que é só prova, prova e prova, para ser um pouco mais dinâmico. Ter trabalhos e atividades que pudessem ajudar os alunos, que pudessem ver o nível da sala toda, não apenas levar em conta um

papel que vai definir o que você sabe e o que você não sabe. Levar em consideração outras coisas (ESTUDANTE C).

Acho que todo professor deveria fazer sondagem antes das provas, para ver se o aluno aprendeu ou está absorvendo o assunto que eles estão dando. Alguns fazem sondagem no final da aula para ver se o aluno conseguiu entender, mas só são alguns, até por causa da hora mesmo, o tempo é curto e não dá tempo. Concordo também com seminários e outras atividades extras além das notas das provas (ESTUDANTE D).

Não concordo com uma ou duas provas por unidade, acho que deveria ter mais tipos de instrumentos de avaliação diferentes, como trabalhos em classe, em grupo, porque hoje o que nos torna humanos é este trabalho entre pessoas. Através da interação é que a gente consegue aprender melhor. Já na prova você fica ali sozinho, é você e Deus. No final, quando se tem diversidade de instrumentos avaliativos serve para além de medir conhecimentos, ajudar no próprio crescimento da pessoa, incentivando as pessoas a se superarem, vencerem a timidez (ESTUDANTE E).

As constatações de Coelho (2016), sobre a concepção de avaliação de aprendizagem por professores de um instituto federal, corroboram as falas dos estudantes, entrevistados nesta pesquisa, sobre a predominância de provas como meio de avaliação. O autor, ao analisar os discursos dos professores, inferiu que, embora existisse o uso de diversos instrumentos avaliativos por eles, como seminários, exercícios, relatório de atividade prática, prova oral e escrita, entre outros, esses instrumentos não eram utilizados adequadamente durante o processo de ensino e aprendizagem.

O autor, então, concluiu que não existia, por parte de alguns professores, uma avaliação contínua, pois no final o que tinha maior peso na composição das notas eram as provas escritas. Além disso, elas eram realizadas em momentos pontuais, geralmente nas etapas eletivas finais, quando não daria mais tempo de fazer mudanças para auxiliar na aprendizagem do aluno que apresentou resultado insatisfatório. Isso facilitava a retenção de estudantes nas disciplinas (COELHO, 2016).

Segundo Melchior (1994), as formas de avaliação deverão ser diversificadas de acordo com os objetivos traçados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, é importante que os docentes lancem mão de recursos técnicos adequados aos objetivos que eles almejam alcançar. Nesse caso, a avaliação deve ser vista como um instrumento capaz de ajudar o estudante a se autoconhecer, a partir de uma ação conjunta com seu professor e, assim, conseguir buscar novos caminhos para a construção do conhecimento.

Ainda, esta autora afirma que não há problema na existência de provas, a dificuldade, na realidade, é o mau uso que se faz desse instrumento, já que os professores atribuem notas ou conceitos aos alunos de acordo com o desempenho deles, nessas avaliações. Porém,

entende-se que as notas de uma prova não podem servir como único parâmetro para demonstrar a capacidade do discente, pois o professor estará sujeito a não conhecer o que realmente o aluno aprendeu. Assim, Melchior (1994, p. 126) argumenta que:

Todas as atividades realizadas pelo aluno devem ser acompanhadas pelo professor. Nesse acompanhamento constante, não é suficiente a constatação da situação atual do educando, mas devem ser feitas pertinentes interferências sempre que forem necessárias, no sentido de proporcionar ou induzir a um melhor aproveitamento. As etapas devem ser registradas e propostos novos desafios, para que haja manutenção da motivação na continuidade do processo. As etapas não vencidas serão registradas e esses registros servirão de subsídio para o planejamento de novas atividades, visando a permitir a todos a construção do conhecimento, conforme os objetivos propostos.

No entanto, Coelho (2016) apresenta a grande dificuldade que os docentes têm em pôr em prática esse tipo de avaliação formativa na sala de aula. Portanto, faz-se necessário que tal prática ganhe contornos visíveis, através de registros, com o objetivo de identificar o local do percurso formativo que o aluno está e onde ele precisa chegar. Para isso, o autor acredita que são indispensáveis ações coletivas que devem surgir do próprio desejo de formação do grupo de professores. Essas ações coletivas, no entanto, precisam partir da realidade e dos problemas detectados no contexto vivenciado pelo docente em sala de aula e precisa do auxílio da equipe pedagógica da escola.

6.3.4- Categoria: Avaliação Dentro de uma Formação Integral / Subcategoria: Formação Completa

Subdividimos a última categoria na subcategoria “Formação Completa”, que consideramos abranger os diversos núcleos temáticos presentes nas falas dos alunos e que trazem uma perspectiva de avaliação integral.

No quadro 7, apresentamos os núcleos temáticos resultantes da fala dos estudantes, inseridos na categoria e subcategoria discutidas:

Quadro 7- Avaliação Dentro de uma Formação Integral

| Categoria | Subcategorias | Núcleos Temáticos Observados nas Falas dos Estudantes |
|-----------|---------------|---|
|-----------|---------------|---|

| | | |
|---|-------------------|--|
| Avaliação Dentro de uma Formação Integral | Formação Completa | Prova prática; professores preocupados com as dificuldades de aprendizagem dos alunos; considerar a formação completa do indivíduo; superar a preocupação excessiva com o mercado de trabalho; professores que passam confiança e que estimulam; estudar para aprender e não só passar nas provas; professores que sabem nossos pontos fracos e nos ajudam a superá-los; aprender coisas novas sobre a vida cotidiana; crescimento da pessoa e superação; dar sentido ao que a gente estuda na teoria (as disciplinas técnicas fazem isso); ajudar a ser melhor como ser humano. |
|---|-------------------|--|

Fonte: Elaboração própria.

Observando a fala dos discentes, pudemos entender, inicialmente, que eles consideravam uma avaliação numa perspectiva emancipatória, quando os professores se preocupam com as dificuldades de aprendizagem deles. Os estudantes também ressaltaram a importância de associar o conteúdo estudado com o cotidiano. Para eles, a associação gera estímulo na vontade de estudar, como podemos observar nas falas abaixo:

Tem professores que passam uma confiança e se esforçam muito, aí a gente estuda e consegue tirar boas notas. Aqui, pela primeira vez, eu realmente aprendi o assunto, eu não apenas estudei para passar de ano, eu realmente estudei para aprender e aprendi (ESTUDANTE C).

Tem professores que vêem sua capacidade, sabem que você pode fazer melhor, aí chega junto e estimula dizendo o que a gente pode fazer para melhorar. Os bons professores sabem dos nossos pontos fracos e nos ajudam nesses pontos (ESTUDANTE D).

Tem professores que dão o assunto e aplicam na prática, inclusive fazem provas com questões contextualizadas, então você consegue associar o cotidiano ao assunto dado, mas não são todos que fazem isso. Às vezes, os professores não dizem o para quê a gente tem que aprender determinado assunto. Além disso, tem professores que se preocupam se o aluno está entendendo ou não, e caso ele não esteja entendendo, o professor se esforça para que o aluno realmente aprenda (ESTUDANTE E).

Ao discutir sobre professores que estimulam e realmente se preocupam com a aprendizagem dos alunos, percebendo suas dificuldades e ajudando-os na superação destas, esses estudantes compreendem que proporcionar uma educação integrada, vai muito mais

além da memorização dos conteúdos. Diante disso, eles entendem que a verdadeira aprendizagem acontece no momento em que ela se torna significativa. Esses discentes, por sua vez, atribuem um papel importante ao professor, vendo-o como aquele que conduz a esse processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freitas et al. (2009) consideram que a avaliação da aprendizagem é o instrumento capaz de possibilitar ao docente o entendimento sobre o que foi dado e a forma como foi dado o conteúdo, a fim de auxiliar o estudante na sua formação. Isso orienta a atuação do professor na sala de aula, sendo a avaliação um processo contínuo e não somente acontecendo no final de um período letivo. A finalidade da avaliação, nesse sentido, deve ser o desenvolvimento do aluno, a partir de uma relação harmoniosa que não impõe medo, mas confiança entre docente e discente.

Ainda, estes autores, reiteram que o conteúdo e o método de avaliação impõem a maneira que o professor utilizará para interagir com seu aluno, o que pode definir a permanência ou não do discente na escola, o seu acesso ou não ao conhecimento científico. Isso a depender da imagem positiva ou negativa criada por este aluno a respeito da didática do docente, o que vai influenciar diretamente no seu desempenho acadêmico (FREITAS et al., 2009).

Ademais, quando os discentes entrevistados, foram indagados sobre se eles consideravam que o IF estava ajudando-os a terem uma formação completa fruto de uma educação integrada, percebemos visões diferentes. Tivemos, por exemplo, um estudante que se referia ao instituto como mais uma escola que estava voltada para o mercado de trabalho e não se preocupava com a formação humana e integral do indivíduo. Porém, outro aluno teve uma resposta totalmente divergente, afirmando a importância do IFPE em sua formação, como podemos observar nos discursos abaixo:

Na verdade a gente estuda assim: o professor escreve no quadro e os alunos copiam o que o professor falou. Isso é assim desde a revolução industrial, estou vendo isso em sociologia. E as escolas só preparam a gente para o mercado de trabalho. Aí têm várias outras coisas que seriam importantes para a formação de verdade do aluno como indivíduo, como pessoa. Até ter várias cadeiras a mais que a gente não aprende, por exemplo: responsabilidade, maturidade emocional, economia doméstica. A gente não aprende isso e se você for ver em outros países, eles ensinam ética, cidadania. A escola está muito preocupada com o mercado de trabalho e não com as pessoas e com o que elas vão aprender (ESTUDANTE B).

Mas hoje, em relação ao acadêmico, o IF me deu uma base extremamente grande de ensino, eu não pensava que tava com uma base tão boa assim. Você só percebe essa base quando você faz uma prova do Enem e se compara com pessoas de uma escola estadual. Aqui é bem mais puxado.

Tem professores que utilizam diversos instrumentos avaliativos e dão maior liberdade na participação dos alunos na aula. Eu acho que tem professores aqui que se importam com a formação completa dos alunos. Eu acho que o IF me ajudou a ser melhor como ser humano (ESTUDANTE E).

Ao apresentar estas falas, percebemos que existe, por parte dos estudantes, uma visão política atrelada à avaliação da aprendizagem. No caso da primeira fala, conseguimos enxergar uma educação orientada para o sistema capitalista, que visa o mercado de trabalho, como foi expresso claramente pelo discente entrevistado. Assim, Vasconcellos (2008) afirma que podemos encontrar reflexos de uma educação excludente na avaliação da aprendizagem, em que uma minoria, detentora do conhecimento, consegue dominar a tantos indivíduos privados de uma formação integral.

Para esse autor, a avaliação da aprendizagem contribui com a dominação, uma vez que, quando voltada para a manutenção do sistema vigente, ajuda a conceituar estudantes como incapazes e problemáticos, principalmente os estudantes das classes populares. Neste caso, a avaliação é utilizada “como um instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os aptos dos inaptos, os capazes dos incapazes”. Isto posto, temos o favorecimento da legitimação do sistema dominante que domestica e convence os alunos considerados inaptos a aceitarem o lugar precarizado que eles ocupam na sociedade. Logo, eles são responsabilizados por não terem alcançado um lugar melhor (VASCONCELLOS, 2008, p. 29).

Em contrapartida, o segundo estudante reforça a importância do IFPE na sua formação e na sua vida, principalmente quando ele diz que o instituto o ajudou a ser melhor como ser humano. Dessa forma, podemos inferir que existem professores, nesta instituição, preocupados com a aprendizagem dos estudantes, buscando oferecer a eles uma educação formativa. Vimos essa característica, também, nas primeiras falas dos alunos, quando começamos a discutir essa última categoria, em que eles valorizam a presença de professores que passam confiança e estímulo no seu percurso, enquanto estudantes dentro de uma instituição que busca oferecer uma educação integrada.

Luckesi (2001), ao analisar essa função política da avaliação, declara que, mesmo a responsabilidade pelos desvios da educação, que discrimina e exclui a muitos, não sendo de inteira responsabilidade dos docentes, eles precisam se comprometer a lutar contra essa corrente, oferecendo aos discentes uma educação que os ajudem a se desenvolverem individual e coletivamente. Logo, se esse trabalho for de boa qualidade contribuirá para a permanência dos estudantes na escola. Estes, por sua vez, inseridos no processo de aquisição do conhecimento trarão como consequência benéfica a democratização da sociedade, através

da formação de cidadãos críticos e capazes de reivindicar os “bens materiais, culturais e espirituais, aos quais têm direito alienável” (LUCKESI, 2001, p. 125).

6.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Nesta última etapa, procuramos relacionar os resultados obtidos, nas fontes dos dados coletados (documentos, normas, diário de campo e entrevistas), com o intuito de criar um diálogo entre essas fontes e observar em que estes resultados convergiram e em que eles se distanciaram na concepção de uma avaliação que prima pela formação integral do estudante.

Para Rodrigues (2016), a triangulação permite olhar para o mesmo evento estudado, levando em consideração diversas fontes de dados, a fim de conseguir uma caracterização mais precisa das questões pesquisadas. Assim, a triangulação permite encontrar as convergências e divergências dos resultados alcançados, possibilitando, ainda, ao pesquisador, ter uma visão integral do fenômeno investigado.

A fim de realizarmos a triangulação dos dados, elaboramos o quadro 8 que apresenta de forma sintética o momento em que as informações discutidas nos resultados se aproximam e o momento em que estas informações se distanciam da avaliação de aprendizagem na perspectiva emancipatória, conforme apresentamos nesse estudo.

Quadro 8- Triangulação dos Dados

| Resultados | Aproximação | Distanciamento |
|--------------------------------|--|--|
| Documentos e Normas Analisados | A defesa por uma avaliação formativa, contínua, diagnóstica, que preze pelos aspectos qualitativos, visando o desenvolvimento integral do estudante, com base em um ensino diferenciado que se preocupa em manter uma relação saudável entre professor e aluno e que supera a visão classificatória e excludente das avaliações da aprendizagem. | Na ênfase à nota para que se possa identificar os estudantes que serão aprovados e os que serão reprovados; na busca do autoritarismo por parte do professor, a fim de manter a disciplina na sala de aula; no tabu criado pelo estudante em relação aos processos avaliativos, que são vistos, por eles, com uma imagem negativa; na utilização da prova como o mais importante instrumento avaliativo ou se não, o único; na didática do professor; na base educacional deficiente, na ansiedade provocada por avaliações difíceis; no cronograma apertado com muitas disciplinas. |
| Diário de Campo | | |
| Entrevistas | | |

Fonte: Elaboração própria.

Através do resumo apresentado no quadro 8, percebemos que existe uma coerência entre as três fontes dos resultados obtidos. Dessa forma, os documentos e normas analisados,

o diário de campo e as entrevistas corroboram a percepção de uma avaliação que não contribua com os índices de fracasso escolar, um dos causadores da evasão do estudante.

Além disso, existe uma coerência entre as fontes dos dados coletados e analisados, no que diz respeito à existência da outra face da avaliação da aprendizagem, concebida como um instrumento capaz de medir, sem critérios lógicos e previamente estabelecidos, o desenvolvimento intelectual do estudante. Por conseguinte, esta avaliação não leva em consideração que todos os indivíduos são seres complexos e dotados de vários outros elementos que carregam consigo, além do seu elemento cognitivo.

Nessa perspectiva, tanto os documentos internos do IFPE, quanto às normas das DCN e da LDB, ora trazem os mesmos elementos citados acima no quadro 8, estimulando o desenvolvimento de avaliações da aprendizagem formativa, contínua e que preze pelos dados qualitativos dentro de uma oferta de ensino integral, para a formação de cidadãos conscientes, críticos e transformadores da sociedade; ora expõe que é preciso mensurar o desenvolvimento intelectual do estudante, através das notas, com o objetivo de verificar se ele tem capacidade de progredir para os períodos letivos seguintes.

Da mesma forma, conseguimos observar, na fala dos estudantes, esta característica. Pois, quando entrevistados, alguns deles afirmaram apresentar muitas dificuldades em algumas formas de processos avaliativos a depender do componente curricular estudado, ou da própria didática do professor. Eles também relataram sobre a existência de processos avaliativos que colaboravam com o crescimento deles enquanto estudantes e enquanto seres sociais. Isso também se tornou muito perceptivo quando tais alunos comparavam suas vidas de estudantes, antes e depois de entrar no IFPE, chegando à conclusão de que conseguiam obter nessa instituição uma boa formação.

Além disso, no diário de campo, pudemos perceber que existiam discentes que desenvolviam crises de ansiedade, quando submetidos a certos tipos de processos avaliativos, o que foi corroborado nos resultados das entrevistas semiestruturadas. Mediante essas situações, os alunos acreditam, muitas vezes, que não vão conseguir obter bons resultados nas avaliações. Assim, entendemos que os estudantes enfrentam problemas emocionais relacionados à realização de avaliações, quando estas estão alicerçadas na concepção avaliativa tradicional.

Corroborando os resultados obtidos nesta pesquisa, Pereira (2017) compreende que ainda existem problemas na formação e execução da educação integrada dentro das avaliações. Porém, se os problemas podem ser mapeados, não se pode abrir mão de tentar superá-los.

Ademais, existem os fatores positivos que possibilitam aos institutos oferecer aos estudantes uma educação de qualidade que priorize seu crescimento enquanto ser humano, como por exemplo: a existência de recursos materiais e de instalações; a oferta de bolsas de pesquisa e extensão; a existência de docentes extremamente capacitados, entre outros. Tudo isso pode ajudar a direcionar por onde deve ser o percurso que leve ao pleno desenvolvimento do modelo integral e, dentro dele, a avaliação da aprendizagem (PEREIRA, 2017).

6.5 TESTAGEM DO PRODUTO

Primeiramente, foi enviado um e-mail para 15 professores do ensino médio integrado do IFPE explicando toda a pesquisa e solicitando a participação deles de forma voluntária. O e-mail ainda continha como anexos a cartilha, em formato de PDF, e um questionário construído no Google Forms ® (Apêndice E), versão gratuita, contendo perguntas abertas e fechadas, a fim de descobrirmos a percepção dos professores sobre a cartilha elaborada.

Mesmo enviando o e-mail para 13 docentes, conseguimos a participação satisfatória de 13 deles, que contribuíram de forma significativa para a reestruturação da cartilha. Apresentaremos abaixo os resultados dos questionários respondidos pelos professores.

Dos professores participantes, 8 (66,7%) informaram pertencer à área de linguagem, código e suas tecnologias, porém também tivemos 3 (24,9%) professores da área de ciências humanas, 1 (8,3%) da área de exatas e um docente não respondeu esta pergunta. Ainda foi averiguado que 9 deles (69,2%) afirmaram ter feito licenciatura ou alguma outra formação pedagógica complementar, 2 (15,4%) possuíam mestrado e 2 (15,4%) especialização.

Sobre o período de tempo de exercício da profissão, tivemos uma variação de professores com 27 anos de atuação, até professores com apenas um ano de experiência, sendo a média entre todos de 10 anos de vida profissional como docentes.

Quando indagados sobre o tipo de instrumento avaliativo que eles utilizavam com maior frequência em suas disciplinas, 7 (53,8%) referiram utilizar diversos instrumentos avaliativos e 6 (46,2%) utilizam a prova. No entanto, quando questionados sobre o instrumento avaliativo que eles atribuíam maior peso em termos de nota, 6 professores (46,2%) responderam que era a prova.

Ao perguntar sobre as perspectivas que os docentes entrevistados consideravam ao realizarem as avaliações da aprendizagem, tivemos respostas variadas como a “Assimilação do conteúdo”, “O aproveitamento do ensino em sala”, “Comprometimento, comportamento

em sala”, “Participação e interesse na aula”, “Contexto social, levando-os à compreensão de que os mesmos são capazes de superar limitações”. E ainda:

O estado atual do estudante (questões cognitivas e socioculturais); o currículo oficial previsto; os pré-requisitos para a aprendizagem; a sondagem dos pré-requisitos; execução de roteiro de aprendizagem sugerido ao estudante para aprendizagem dos requisitos; contribuição para a turma; envolvimento geral nas atividades (P1).

Relação com o conteúdo dado em sala de aula ou na bibliografia básica; contextualização com o contexto social; interações com o cotidiano do discente e da turma; comprometimento com o trabalho avaliativo proposto; e relações interpessoais e éticas na construção do trabalho coletivo (P2).

Enxergo a avaliação como uma dimensão do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser pensada como um processo contínuo, dinâmico e cumulativo em que, além de aspectos quantitativos, também são levados em conta os elementos qualitativos. Dessa forma, tento não avaliar o discente em um momento isolado, mas com uma variedade de momentos, formas e instrumentos que compõem o próprio desenvolvimento da disciplina (P3).

Considero a evolução do aluno em relação a ele mesmo no início da disciplina. Considero como ele se comporta em relação às vivência acadêmica, se aprendeu a estudar. Considero também o nível de comprometimento do aluno e seus avanços em relação a essas questões (P4).¹

De acordo com a resposta dos professores acima, percebemos que a maioria deles apresentou uma concepção de avaliação dentro da perspectiva de contribuir para a formação integral do estudante. Porém, também tiveram professores que se limitaram a responder que avaliam de acordo com o aproveitamento na aula ou a participação e interesse do discente. Nesse último caso, o entendimento de avaliação para alguns docentes ainda está limitado a processos avaliativos que não consideram toda a dimensão que perpassa o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Depois de sondar as características dos professores, principalmente no que diz respeito as suas práticas avaliativas, fizemos perguntas relacionadas à cartilha. Perguntamos, inicialmente, se eles consideravam que a cartilha conseguia ter informações pertinentes sobre a avaliação da aprendizagem e se ela os ajudava a refletir sobre a prática pedagógica deles em sala de aula.

Obtivemos respostas positivas, pois os docentes informaram que a cartilha possibilitava a reflexão devido à diversidade de informações, com diferentes abordagens de

¹ Esses trechos foram retirados das respostas elaboradas pelos professores no questionário de testagem do produto (Apêndice E). Os códigos P1, P2, P3 e P4 indicam que cada fala pertence a um professor diferente.

processos avaliativos, com sugestões de mudanças, provocando-os a conhecer melhor a proposta de uma avaliação numa perspectiva emancipatória e que respeite a individualidade do estudante. A cartilha, também, os ajudou a complementar o conhecimento com informações básicas e com linguagem simples e direta.

Sobre as reflexões que os docentes fizeram a partir da cartilha, alguns disseram que a leitura possibilitou a eles tentarem aperfeiçoar suas práticas, pois o contato com o conteúdo da cartilha fez com que os docentes tivessem um pensamento voltado para todo o processo de ensino e aprendizagem no qual estavam inseridos. Inclusive aqueles que não tiveram contato com disciplinas de licenciatura, principalmente ao analisarem as respostas dos educandos. Enfim, a cartilha ofereceu a eles práticas diversificadas que dão abertura para novas possibilidades.

Outros questionamentos a respeito da cartilha foram feitos sobre se o seu conteúdo estava claro e objetivo, sobre o layout e sobre o que eles modificariam no conteúdo para a cartilha ficar mais didática.

Por unanimidade, os docentes consideraram a cartilha clara e objetiva, porém sobre o layout alguns sugeriram alterar a ordem de alguns temas, a reduzir o excesso de imagens, dando uma melhor identidade visual a mesma. Assim sendo, acatamos essas sugestões na versão final da cartilha.

Sobre o tópico das modificações no conteúdo da cartilha, os docentes sugeriram fazer um resumo final, considerando todos os aspectos abordados e relacionando-os a uma prática integral e afirmaram que as falas dos alunos estavam descontextualizadas em relação à teoria apresentada. Eles sugeriram, portanto, que fosse feita uma análise da fala de cada aluno relacionando-a com a teoria apresentada. A respeito dessas duas sugestões, ambas foram acatadas.

No final, foi solicitado que os docentes atribuíssem uma nota à cartilha, de forma que, fazendo a média aritmética das notas atribuídas, a cartilha teve nota igual a 8,8. Assim, chegamos à conclusão de que a cartilha alcançou seu objetivo principal, que era de fazer os docentes refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas nos processos avaliativos da aprendizagem.

8-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o tema avaliação da aprendizagem na perspectiva de estudantes do ensino médio integrado, do Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Recife, trouxe valiosas contribuições para a compreensão desse fenômeno dentro de uma concepção de ensino integrado que tem o trabalho como princípio educativo. Além disso, essa concepção elenca a ciência e a cultura a fim de garantir a formação omnilateral, à qual todos os indivíduos deveriam ter acesso, no intuito de promover condições sociais mais justas e equânimes.

As práticas de avaliação da aprendizagem, por sua vez, entram nesse contexto sendo um dos elementos de grande impacto na inclusão ou exclusão do estudante, uma vez que se forem voltadas para uma concepção tradicional, tecnicista, terão como foco a classificação e consequente eliminação do discente.

Dessa forma, o estudante que não apresentar bons desempenhos acadêmicos, não conseguirá acompanhar a educação ofertada a ele. Inclusive, isso acontece quando esta educação é alicerçada nos princípios que norteiam o ensino integrado no país. Tal afirmação é embasada em alguns trabalhos de dissertações e teses sobre avaliação, reprovação e evasão de estudantes de institutos federais de educação que analisamos. Segundo esses, um dos motivos que levavam ao baixo desempenho e consequente evasão do estudante estava associado ao grau de dificuldade em acompanhar o ritmo dos professores, que utilizam práticas pedagógicas de ensino e de avaliação na concepção tradicional.

Ademais, o contexto social que caracterizava os estudantes participantes dos referidos trabalhos eram principalmente de classes menos favorecidas, oriundos de outras escolas públicas e que não ofereciam uma base educacional consolidada.

Nessa perspectiva, avaliar os alunos representava medir conhecimento e, se esse conhecimento não fosse considerado suficiente com base nas notas, o discente seria reprovado, por culpa dele próprio. Ou seja, por não ter a capacidade cognitiva esperada pelo seu professor. Enquanto que os alunos que se dessem bem nas avaliações, eram os considerados aptos para prosseguirem nos seus estudos.

Assim, fica evidente que a educação, no Brasil, mesmo a oferecida pelas instituições federais, precisam aprimorar suas políticas de acesso, mas, essencialmente, de permanência e de êxito dos seus estudantes. Dentro dessas políticas, é imprescindível que haja um incentivo a formações pedagógicas e contínuas aos docentes, para que estes saibam lidar com os discentes que apresentam maiores dificuldades acadêmicas e com a diversidade presente nas salas de aula.

Além disso, também vimos, a partir da discussão do referencial teórico estudado, que práticas pedagógicas que proporcionam a formação humana e integral dos sujeitos ainda se apresentam como um desafio para alguns docentes, que foram acostumados a uma cultura de ensino e aprendizagem voltada para a punição, ênfase à nota, exames como único instrumento avaliativo, que causa medo nos alunos, para ter controle na sala de aula, entre outros.

Superar essas limitações é também pensar em práticas avaliativas que acontecem integradas ao processo de aprendizagem do estudante, ou seja, continuamente. Essas, por sua vez, devem servir para diagnosticar as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem e, a partir dos resultados obtidos, oferecer ao docente a capacidade de planejar as modificações necessárias para que essas dificuldades sejam sanadas.

Da mesma maneira, a prática avaliativa docente precisa estabelecer uma interação dialógica entre professor e aluno, para que ambos compreendam que o importante é o desenvolvimento do sujeito como ser social e transformador da realidade desigual. É nessa perspectiva que se inserem os conceitos de uma avaliação formativa, mediadora e diagnóstica tão defendidas pelos autores discutidos ao longo dessa dissertação.

Com base nisso, ao discutir sobre a concepção da avaliação pelos discentes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco, *Campus Recife*, e relacionando com o que dizem os documentos que norteiam a educação no referido instituto, como o PDI, o PPPI e a Organização Acadêmica Institucional, bem como as normas nacionais, quais sejam: as DCN para o ensino médio de nível técnico e a LDB, percebemos que os resultados apresentados nesta pesquisa estão em conformidade com o que foi discutido anteriormente no referencial teórico.

Nessa perspectiva, observamos que os documentos que direcionam as práticas pedagógicas avaliativas de aprendizagem pelos docentes dessa instituição, ao mesmo tempo em que trazem fundamentos que estimulam avaliações nas características que visam à inclusão e ao desenvolvimento integral do estudante, também trazem à tona a necessidade de avaliar para poder mensurar e classificar os alunos que serão aprovados e os que serão reprovados.

De forma semelhante, averiguamos essas características nos estudantes, quando eles citam a existência de professores que tornam difícil a aprovação em suas disciplinas, porque é complicado acompanhar o seu nível de ensino na sala de aula. Além de que, para os estudantes entrevistados, o instrumento avaliativo de maior peso em termos de nota é a prova. Esta, por sua vez, traz, algumas vezes, um grau de complexidade maior, tornando a aprovação

muito custosa. Tal situação é causadora de ansiedade, medo, dificuldade de aprendizagem e consequentemente baixo desempenho acadêmico.

Por outro lado, existem professores com práticas avaliativas contrárias à punição. Para eles, a avaliação tem o objetivo de ajudar o estudante na sua aprendizagem e de perceber suas dificuldades e tentar saná-las, incentivando-os a continuar estudando. Tais alunos, ao compararem o ensino que recebiam no instituto à educação recebida anteriormente, consideravam que no IFPE conseguem ter uma formação melhor.

Diante das contradições constatadas nas práticas avaliativas docentes, a partir da coleta de dados, criamos um produto educacional em formato de cartilha, com o intuito de tornar conhecida, pelos docentes do IFPE, as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre o processo avaliativo, relacionando essas percepções com alguns pontos da teoria discutida durante a dissertação. A finalidade foi suscitar nos docentes uma compreensão crítica e fazê-los refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Após a testagem do produto, chegamos à conclusão de que o objetivo da elaboração da cartilha foi alcançado, uma vez que, através da opinião dos professores, detectamos que ela conseguiu provocar a reflexão pretendida de suas práticas avaliativas e como poderiam mudá-las ou aperfeiçoá-las visando o crescimento dos estudantes.

Depois de toda essa discussão, entendemos que os objetivos estabelecidos nessa dissertação foram atendidos. Porém, sabe-se que os elementos que compõem o ambiente escolar são complexos e que não é só a prática avaliativa que vai configurar o desenvolvimento humano e integral dos estudantes, embora essa ação seja um componente de fundamental importância para garantir oportunidades de uma educação melhor, principalmente para os estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se também que existe uma responsabilidade grande em relação às atitudes do professor no tocante a garantir essa educação tão almejada. No entanto, como já foi discutido aqui, o processo complexo da educação no Brasil é permeado por questões políticas e marcas históricas de dualidade e desigualdade social profundas.

Logo, garantir uma educação integrada não é só compromisso dos docentes, mas de toda a comunidade acadêmica, formada por gestores, alunos e família, que devem reivindicar coletivamente pela garantia da execução dos seus direitos e deveres. Essencialmente do direito da apropriação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela sociedade de forma satisfatória e crítica. A partir dessa preposição, vê-se que a finalidade é conseguir gerar mudanças significativas na sociedade, por meio do trabalho que é utilizado

como princípio educativo. E, assim, contribuir para a superação da dualidade presente na educação brasileira, com a consequente diminuição das desigualdades sociais.

9-REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723%3E>. Acesso em: 13 jun. 2018.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BALTA, O. S. **Oportunidade versus evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes**. Orientadora: Renata Lourenço. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5072881. Acesso em: 03 fev. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Avaliação no ensino médio politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno. **R. Educ. Públ.** v. 27, n. 66, p. 975-996, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327429989_Avaliacao_no_Ensino_Medio_Politecnico_como_processo_de_construcao_de_saber_na_relacao_professor-aluno. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Anexo ao regulamento do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional (PROFEPT)**. Espírito Santo: IFES, 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Organização Acadêmica Institucional**. Recife: IFPE, 2014. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/organizacao-academica.pdf/view>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Recife: IFPE, 2015. Disponível em:

<https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Programa de Acesso, Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (PROIFPE)**. Recife: IFPE, 2013. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/documento-orientador_proifpe.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI**. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 466/2012**. Dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto n° 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 08 abr. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n° 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n° 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, Diário Oficial da União em 21 de setembro de 2012, , Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 mai. 2019.

CASTILHO, J. C. **A avaliação no Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama: limites, impasses, desafios sobre o processo ensino-aprendizagem**. Orientadora: Samira Fayes Kfour. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630138. Acesso em: 04 fev. 2019.

CASTRO, G. R. **Educação profissional em saúde: um estudo sobre a avaliação da aprendizagem na Escola de Formação Técnica em Saúde Enfermeira Izabel dos Santos.** Orientadora: Anakeila de Barros Stauffer. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609232. Acesso em: 05 fev. 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 13 jun. 2018.

COELHO, J. G. **Avaliação da aprendizagem escolar: um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso técnico em agropecuária do ifro/campus colorado do oeste.** Orientador: Wendell Fiori de Faria. 2016, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho- RO, 2016. Disponível em: <http://ri.unir.br:8080/xmlui/handle/123456789/992>. Acesso em: 08 abr. 2019.

ESTEBAN, M. T. Quem estamos formando da forma que avaliamos? *In:* GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. 1. ed. Petrópolis-RJ: De Petrus, 2015, p. 141-159.

FEITOSA, E. L. N. F. **A permanência de alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação do sertão pernambucano Campus Serra Talhada: possibilidades e desafios.** Orientador: Penildon Silva Filho. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas)- Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_36d94635cd3c6620b967885101a7f012. Acesso em: 08 abr. 2019.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. *In:* KETELE, J. M.; ALVES, M. P. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131- 142. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12426706.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

FERRAZ, M. C. G. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no IFBA-Barreiras-BA sob o olhar dos atores envolvidos no processo.** Orientadora: Rosilda Arruda Ferreira. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2404397. Acesso em: 05 jan. 2019.

FERREIRA, M. S. et al. Ansiedade durante avaliações escolares: relatos e reflexões de ação extensionista com estudantes do ensino médio técnico. **Revista Conexão**, v. 14, n. 2, p. 241-246, mai.-ago. 2018. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/10973>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FLORES, M. A.; PEREIRA, D.; PINHEIRO, C. Métodos de avaliação no ensino superior: um estudo em cinco universidades públicas. *In: Congresso Internacional de Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar*, 1, 2017, Braga- Portugal. **Atas [...]** Braga: Universidade do Minho, 2017, p. 62-70. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/51130>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo- SP: Paz e terra, 2000.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GONZAGA, L. R. V. **Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no ensino médio**. Orientadora: Sônia Regina Fiorim Enumo. 2016. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas- SP, 2016. Disponível em:

<http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/850/2/Luiz%20Ricardo%20Vieira%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <http://www.hlage.com.br/E-Books-Livros-PPS/Comunismo-Nazismo-Etc/Antonio%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20c%20C3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf?> Acesso em 13 jun. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre- RS: Mediação, 2017.

_____. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO*, 13, 2015, Recife-PE. **Anais [...]** Recife: SENAC- PE, 2015, p. 1-7. Disponível em:

<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

KUENZER, A.Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. A. .S. **O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Campi Amajari e Boa Vista zona oeste-Instituto Federal de Roraima**. Orientadora: Ana Cláudia de Azevedo Peixoto. Coorientador: Frank James Araújo Pinheiro. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6466108. Acesso em: 06 jan. 2019.

LINO, G. M. L. **Educação para a paz por meio de virtudes com crianças em situação de risco**. Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, 2018. Disponível em:

file:///D:/refazer%20mestrado/artigos%20avalia%C3%A7%C3%A3o/Educacao_paz_Glaucya_Lino%20(1).pdf. Acesso em: 06 mar. 2018.

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

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, I. F.; SILVA, R. M.; SOUZA, M. L. J. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200207&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2019.

MARQUES, J. L. N. **Um estudo sobre a evasão no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá Campus Laranjal do Jari.** Orientadora: Lia Teixeira. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7576624. Acesso em: 11 jan. 2019.

MEDEIROS, A. V. G. C. **Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura:** estratégia de enfrentamento da evasão escolar no IF *Campus* Ouricuri-PE. Orientador: Penildon Silva Filho. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6362118. Acesso em: 12 jan. 2019.

MEIRA, C. A. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante:** um estudo de caso no *Campus* Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. Orientadora: Dirce Nazaré de Andrade Ferreira. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2495317. Acesso em: 15 jan. 2019.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MENDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer examinar para excluir.** São Paulo: Artmed, 2002.

MENDES, M. Comunicação civilizadora: analogia entre as cartilhas de propaganda e os manuais de etiqueta. *In:* CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 16, 2015, Joinville- SC. **Anais [...]** Joinville: Intercom, 2015, p. 1-15. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0682-1.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2019.

- MENDONÇA, A. G. **Avaliação da aprendizagem no ensino técnico de nível médio: desafios e perspectivas.** Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=230087. Acesso em: 24 jan. 2019.
- MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- MIRANDA, J. R.; PEREIRA, M. S. Avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos: O desafio do cotidiano escolar. **Revista Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 20, n. 31, p. 49-71, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1320/1420>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Halo**, Rio Grande do Norte, v. 2, p.4-30. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- MOURA, D. H. et al. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.63, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- NEVES, C. **Ensino médio integrado e fracasso escolar: um estudo a partir do curso profissionalizante em informática no Instituto Federal do Acre-Campus Rio Branco.** Orientador: Flavio Anicio Andrade. 2014. 55 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1900032. Acesso em: 13 jan. 2019.
- NODARI, N. L. et al. Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 61-74, mai.2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/1543/1100. Acesso em: 26 nov. 2017.
- PELLIZZER, C. S. R. **Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS.** Orientadora: Nilda Stecanela. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Caxias do Sul- RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1792>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- PEREIRA, B. A. F. **A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no IFG-Formosa.** Orientador: Alcir Horácio da Silva. 2017. 696 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7802>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PISTRAK (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRATES, C. A. **A avaliação no ensino técnico integrado: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- Campus Vilhena**. Orientadora: Maria Cândida Müller, 2015, 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar)- Universidade Federal de Rondônia- RO, 2015. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1492>. Acesso em: 08 abr. 2019.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In: Seminário sobre Ensino Médio*, 2008, Pará. **Debate** [...] Pará: Secretaria de Educação do Estado, 2008, p. 1-30. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

REBELLO, A. P. S. **Ensino médio politécnico no rio grande do sul: estudo das concepções teóricas e práticas Pedagógicas de professores da área das ciências da natureza**. Orientador: João Bernardes da Rocha Filho. 2017. 276f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática)- PUCRS, Porto Alegre- RS, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7642>. Acesso em: 21 jan. 2019.

RIBEIRO, F. C. **O significado da avaliação para o professor do campo: uma experiência no Instituto Federal de Roraima / Campus Amajari-RR**. Orientador: Sérgio Luiz Lopes. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6165472. Acesso em: 25 jan. 2019.

RIBEIRO, J.; SOUZA, F. N.; Lobão, C. Saturação da análise na investigação qualitativa: quando parar de recolher dados?. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. iii-vii, abr. 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/213/111>. Acesso em: 5 jan. 2019.

RODRIGUES, D. D. **Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT Campus Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado**. Orientadora: Maria Cristina Pansera de Araújo. 2016. 140f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4848382. Acesso em: 21 jan. 2019.

RODRIGUES, I. A. N. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional técnica de nível médio: diálogos com a formação humana integral**. Orientadora: Sabina Maura Silva. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6554692. Acesso em: 29 jan. 2019.

SACRISTÃ, J. G. O que significa o currículo? *In: SACRISTÃ, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo* (Org.). Porto Alegre-RS: Penso, 2013, p. 16-35. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Saberes_e_Incertezas_Sobre_o_Curr%C3%ADculo.html?id=V4MFBAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 29 mai. 2019.

SÁ, I. R. M. R. **O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar:** vivências de alunos do ensino médio do IFPI/*Campus* Florianópolis. Orientador: Marcos Antônio Lorieri. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_4859ab50178bde386e7c1b48cfd97980. Acesso em: 08 abr. 2019.

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

SANTOS, M. F. P. **Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA Campus Eunápolis.** Orientadora: Josefa Sônia Pereira da Fonseca. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6237075. Acesso em: 08 fev. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. *In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:* em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-18.

SILVA, J. P. A. **Validação da escala cognitiva de ansiedade aos testes versão revista (CTAR25) para a população portuguesa.** Orientadora: Marina Cunha. 2016. 27f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica)– Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/672/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5048>. Acesso em: 16 set. 2018.

SILVA, K. C. B.; SOUZA, A. C. R. **MEPE:** Metodologia para elaboração de produto educacional. Manaus: Produto Educacional- IFAM, 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STUTZ, B. L. et al. Avaliação da aprendizagem de práticas de enfermagem na perspectiva de estudantes de um curso técnico. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde,**

Uberlândia-MG, v. 13, n. 25, p. 121-136, set. 2017. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/38652>. Acesso em: 28 nov. 2018.

TABAQUIM, M. L. M. et al. Vulnerabilidade ao stress em escolares do ensino técnico de nível médio. **Boletim Acadêmico Paulista de Psicologia**, São Paulo- SP, v. 35, n. 88, p. 197-213, abr. 2015. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100013
Acesso em: 26 nov. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: Concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, C. R. **Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado**: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ. Orientadora: Níssia Carvalho Rosa Bergiante. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3650795. Acesso em: 26 fev. 2019.

ZIBENBERG, I. G. S. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. Orientadora: Natália de Lacerda Gil. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3977661. Acesso em: 26 jan. 2019.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL- CARTILHA

The cover features a light beige background with stylized illustrations of school supplies in orange and dark blue outlines. In the top left is a pencil, in the top right is a ruler. At the bottom, there are illustrations of a pencil, a ruler, and a pen. The main title is centered in a large, bold, dark blue font.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

SUPERANDO A LÓGICA EXCLUDENTE E CLASSIFICATÓRIA
REFLETINDO SOBRE UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Roteiro e Organização:
Maria Luana Lopes de Oliveira

Orientação: Drº José Davison da Silva Júnior
Co-orientação: Drª Valquíria Farias Bezerra Barbosa
Revisão: Drª Edilene Rocha Guimarães

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

IFPE- *Campus* Olinda
2019

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| • INTRODUÇÃO..... | 2 |
| • OPINIÃO DO ESTUDANTE..... | 3 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO LUCKESI..... | 4 |
| • OPINIÃO DO ESTUDANTE..... | 6 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO VASCONCELLOS..... | 7 |
| • OPINIÃO DO ESTUDANTE..... | 9 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO HOFFMANN..... | 10 |
| • OPINIÃO DO ESTUDANTE..... | 12 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO PERRENOUD..... | 13 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO SILVA..... | 15 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO LIBÂNEO..... | 16 |
| • OPINIÃO DO ESTUDANTE..... | 17 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO A LDB..... | 18 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO A DCN..... | 19 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO O PDI/IFPE..... | 20 |
| • AVALIAÇÃO SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA/ IFPE..... | 21 |
| • OPINIÃO DO ESTUDANTE..... | 22 |
| • CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 23 |
| • REFERÊNCIAS..... | 24 |

INTRODUÇÃO

Fala-se muito em uma educação que preze pela inclusão e o desenvolvimento do aluno, porém pouco se fala da função excludente da escola, uma vez que ela, por estar numa sociedade capitalista, reproduz o sistema no qual está inserida, gerando exclusão e subordinação dos estudantes (FREITAS et al., 2009).

Mesmo que isso ocorra em meio a um processo cheio de contradições e resistências, os objetivos da escola são formados a partir das funções seletivas impostas socialmente. Estas, por sua vez, são transferidas às práticas de avaliação, embora essa característica não se mostre explicitamente. Ainda que o intuito do sistema seja garantir o acesso às escolas, não garante a qualidade de todas.

Assim, a avaliação da aprendizagem entra nesse contexto legitimando desigualmente o sucesso e o fracasso dos discentes (FREITAS et al., 2009). Como lutar contra essa corrente e fazer a nossa parte enquanto docentes em prol de uma avaliação formativa que seja contínua e processual, em vista da formação integral dos estudantes?

Faremos, nesta cartilha, uma apresentação do que é sugerido por alguns dos autores que versam sobre o assunto avaliação da aprendizagem seguindo a lógica emancipatória, bem como sobre o que diz alguns documentos oficiais do IFPE e da legislação brasileira.

Além disso, a cartilha apresentará a opinião de alunos, do ensino médio integrado do IFPE- *Campus* Recife, entrevistados sobre o processo de avaliação que são submetidos. O objetivo é fazer os professores refletirem sobre sua prática pedagógica no âmbito da avaliação.

Na sua opinião para que serve a avaliação da aprendizagem?

"Acho que serve para ver como o aluno tá indo durante o aprendizado dele e para detectar as falhas que ele tá tendo, onde ele tá tendo dificuldade de pegar o assunto" (Estudante C, do ensino médio integrado IFPE- Campus Recife).

"Bem, é o único jeito que o professor tem como saber que a gente consegue ir pra próxima etapa. Porque, em tese é como se fossem degraus. Por isso a avaliação é quando o professor sabe se a gente consegue ir pro próximo degrau." (Estudante B, do ensino médio integrado IFPE- Campus Recife)

Analizando as falas acima:

1

Percebemos uma concepção de avaliação diagnóstica, quando o aluno cita sobre a capacidade que o professor tem, a partir de um processo avaliativo, de detectar as falhas e as dificuldades apresentadas por seus estudantes;

2

Porém, quando o estudante B cita a avaliação como uma forma de subir degraus, deduz-se que também existe uma concepção de avaliação que anda unida à fragmentação do conhecimento, pois a educação é percebida como etapas escalonadas a serem alcançadas a depender dos resultados obtidos nos processos avaliativos.



Avaliação diagnóstica, segundo Luckesi (2011)



Diagnosticar é qualificar a realidade levando em consideração dados relevantes, comparando a realidade descrita com algum critério previamente estabelecido.

Passos do diagnóstico

1

Descrever a realidade: Trata-se de descrever o desempenho cognitivo, afetivo e motor do estudante no processo de aprendizagem, através de questionários avaliativos relevantes. Em caso de aprendizagem considerada insatisfatória, é preciso descobrir quais os fatores estão ocasionando este resultado;

2

Qualificar a realidade: É a qualidade, positiva ou negativa, que o professor irá atribuir ao seu aluno, dependendo do critério de avaliação utilizado. Neste caso, os critérios estabelecidos devem ser claros e bem definidos, resultados de um planejamento de ensino satisfatório.

Intervir, caso seja necessário, para melhorar os resultados

Depois de qualificar o aluno, o professor decidirá o que irá fazer: aceitar ou intervir nos resultados obtidos. Também nesta fase é necessário saber o que se pretende que o aluno aprenda. Se os resultados já são positivos, basta acolhê-los. Caso sejam negativos, é importante interferir para que a qualidade estabelecida no planejamento de ensino seja alcançada (LUCKESI, 2011).

Refletindo sobre o ato de avaliar, segundo Luckesi (2011)

Além de auxiliar na autoconstrução do educando através de aprendizagens bem-sucedidas, a avaliação ajuda o professor a conhecer se seus atos e recursos pedagógicos são satisfatórios. Em caso negativo, seu procedimento será corrigir suas ações, para obter melhores resultados.

Condições necessárias para a avaliação da aprendizagem

1

Perceber a realidade do jeito que ela é, sem descrevê-la em função de outros interesses ou julgamentos próprios.

2

Tal ponto, visto dentro da sala de aula, resulta em acolher o estudante sem um julgamento de valor que o discrimine e o exclua. É preciso que o professor transforme as diversas situações, em oportunidades de ensinar e aprender;

3

O ato de avaliar do professor dependerá da concepção teórica e das práticas vivenciadas por ele, podendo ser fundada no comportamentalismo, no qual os sujeitos precisam de condicionamentos externos para agir, ou pode ser fundada na concepção emancipatória, onde a avaliação estará a serviço da formação do cidadão.



Fonte: Google imagens

Analisando esta imagem com a reflexão apresentada por Luckesi, percebemos que é através da forma como o professor olha a sua turma, que ele desenvolverá sua prática pedagógica, por isso a importância de um olhar crítico e livre de julgamentos.

Você mudaria alguma coisa na forma que o professor te avalia?

"Mudaria, eu acho que não é justo os professores que avaliam de uma forma só, porque existem vários tipos de inteligência. Ter a prova escrita como único meio, acho que não é justo, porque as pessoas não são iguais. Cada um tem sua mente, seu jeito, um é mais tímido, outro conversa mais. Acho que não é justo ter um único meio de avaliar uma pessoa." (Estudante A, do ensino médio integrado IFPE- Campus Recife)

Analizando a fala acima:

Percebemos que o estudante cita o termo injustiça relacionando-o a realização de provas escritas como único instrumento avaliativo utilizado em algumas disciplinas. Além disso, muitas dessas provas apenas mensuram detalhes incapazes de realmente verificar seus níveis de aprendizagem.

Dentro desse contexto, Prates (2015) afirma a importância de existirem diversos instrumentos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem, porém é importante destacar que tanto quanto poder diversificar os instrumentos avaliativos de acordo com a pluralidade dos alunos, faz-se necessário que o professor saiba como analisar os resultados obtidos nestes instrumentos a fim de que o docente possa refletir sobre sua ação, numa perspectiva emancipatória do estudante.



Refletindo sobre a prática avaliativa, segundo Vasconcellos (2008)

Segundo Vasconcellos (2008), existe o professor transmissor que fiscaliza a absorção do conteúdo pelo aluno e utiliza a avaliação como forma de controle, neste caso a avaliação serve para atribuir nota, mostrar autoridade, selecionar os melhores, dar satisfação aos pais, aprovar ou reprovar, incentivar a competição.

Porém, existem os professores educadores que investem no aprendizado e que utiliza a avaliação como forma de acompanhar e ajudar o estudante preparando-o para a vida, garantindo a sua formação integral.

Vasconcellos (2008) defende que uma nova concepção de avaliação exige que o professor mude sua prática, transferindo a sua atenção do controle do que se é transmitido para a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, o aluno perceberá o professor como aquele que está ali para ensiná-lo e ajudá-lo nas suas dificuldades.



Então, como agir?

Como um policial que fica procurando o culpado e que quando o encontra o pune com nota baixa e com reprovação ou como alguém que ajudará no processo de construção do conhecimento, entendendo que todos são capazes de aprender? (VASCONCELLOS, 2008).



Algumas transformações dependem de uma esfera superior ao professor ou à escola. Porém, outras mudanças estão ao alcance do professor, se ele estiver determinado a construir algo novo. Assim, Vasconcellos (2008) cita algumas propostas:

Deixar de lado o uso autoritário da avaliação e modificar a prática de trabalho em sala de aula: Mostrar ao aluno que ele deve estudar para aprender, não só para tirar uma nota e ser aprovado; dar ao aluno o direito de ter dúvidas e saná-las com respeito; tratar a indisciplina com aproximação e diálogo.

Reduzir a ênfase na avaliação classificatória: Avaliar o processo de construção do conhecimento e não focar apenas no produto final; construir com os alunos e pais os critérios utilizados de avaliação; não incentivar a competição entre os alunos; não elaborar avaliações decorativas, pois elas devem ser reflexivas.

Modificar a postura perante os resultados da avaliação: Trabalhar o erro como promotor da aprendizagem na construção do conhecimento, não como gerador de medo e culpa; não fazer julgamentos superficiais e discriminatórios.

Promover a conscientização da comunidade educativa: Educadores, pais e alunos, poderão participar do processo de gestão democrática de organização da escola.

Você já tentou fugir de alguma avaliação de aprendizagem?

*"A prova era na quarta, mas na terça-feira eu não me sentia preparada, porque sou muito nervosa e tenho crise de ansiedade, daí eu não consegui estudar, passei mal e quando foi no outro dia, eu pensei: eu vou ou não vou para escola? Aí eu fiz o quê? Eram as três primeiras aulas. Daí eu inventei uma história, disse para a professora que estava doente e que não conseguiria fazer a prova. Eu não me orgulho disso."
(Estudante A, do ensino médio integrado IFPE- Campus Recife)*

Analizando a fala acima:

Stutz et al. (2017) defende que, dependendo do instrumento avaliativo utilizado, os estudantes podem apresentar ansiedade. Às vezes, estes mesmos instrumentos não conseguem mensurar a apropriação efetiva do conhecimento por parte do discente. Outro problema relacionado ao estado emocional do estudante diante dos processos avaliativos é a dificuldade que ele pode apresentar para se concentrar no momento em que fará a prova, por conta do nervosismo, o que pode gerar sofrimento no aluno e levá-lo ao fracasso no desempenho acadêmico. Por isso, é importante que o professor não considere a avaliação um processo obrigatório e burocrático que desconsidera as questões emocionais dos estudantes e o dialogismo.



Refletindo sobre uma avaliação mediadora, segundo Hoffmann (2017)



"As explicações para o fracasso escolar costumam ser de ordem comportamental: o aluno não prestou atenção na aula, não estudou direito, não fez a tarefa, entre outras. Ir além dessas justificativas é tarefa primeira e essencial da ação avaliativa. É o primeiro passo no sentido de aproximar-se do aluno, refletindo como se dá sua aprendizagem em cada etapa de sua vida e nas diferentes áreas do conhecimento."

(HOFFMANN, 2017, p.84)

Pressupostos de uma avaliação mediadora:

Uma avaliação livre de uma concepção de respostas certas ou erradas, mas que tem um olhar investigativo e reflexivo sobre as ações dos estudantes.

Uma avaliação que se desenvolve através do estudo das hipóteses elaboradas pelos alunos e também das suas ações que levam ao entendimento do conteúdo ensinado.

Uma avaliação que encoraja e orienta os educandos a produzir um saber de qualidade superior, fazendo-o perceber a razão das coisas.

Uma avaliação que provoca a reciprocidade intelectual entre professor e aluno, a partir da troca, reorganização e transformação das ideias.

Avaliação numa visão liberal x Avaliação numa visão mediadora:

(HOFFMANN, 2017, p.142-142)

LIBERAL

- Ação individual e competitiva;
- Concepção classificatória, sentenciva;
- Intenção de reprodução das classes sociais;
- Privilégio à memorização;
- Exigência burocrática periódica.

MEDIADORA

- Ação coletiva e consensual;
- Concepção investigativa e reflexiva;
- Proposição de conscientização da desigualdades sociais e culturais;
- Postura cooperativa entre os professores e todos os envolvidos na ação educativa;
- Privilégio à aprendizagem significativa;
- Consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano.



Qual foi sua principal dificuldade nas avaliações da aprendizagem, quando entrou no IFPE?

"Eu vim de escola estadual e a diferença de ensino para o IF é muito grande, inclusive na matéria de matemática que foi uma das matérias que eu reprovei, a gente começou a estudar conjuntos numéricos e eu nunca tinha estudado sobre isso na minha vida e era pra eu ter visto antes de eu entrar no IF e não vi. Em química eu não tive nenhuma base. Foi uma coisa extremamente ruim para mim a adaptação aqui, foi um choque de realidade. Inclusive eu percebi o quão baixo era o ensino na minha antiga escola. O nível de ensino estadual para o federal é totalmente desigual. Depois que eu reprovei o primeiro período, eu comecei a me adaptar ao IF, as matérias, aos professores, a correria de ter que vir de Ipojuca para cá todo dia e voltar. Eu consegui me adaptar, mas isso não acontece com todo mundo, tem gente que não se adapta." (Estudante E, do ensino médio integrado IFPE- Campus Recife)

Analizando a fala acima:

Ao realizar a entrevista com outros alunos, percebemos que todos relataram as mesmas dificuldades apresentadas pelo estudante acima, eles afirmaram que têm problemas em aprender, principalmente nos primeiros períodos de estudo no Instituto, ligando este fato a uma base deficiente.

Para auxiliar os estudantes com esta dificuldade, existe no IFPE o Programa de Acesso, Permanência e Êxito (PROIFPE), um programa institucional que objetiva ajudar o estudante a ter acesso e a permanecer de forma exitosa na Instituição.

Dessa forma, o programa auxilia estudantes com dificuldades de aprendizagem, principalmente nos anos iniciais dos cursos, já que este é o momento que o discente tenta se adaptar a sua nova realidade. Contudo, a participação nas aulas do PROIFPE não é obrigatória, cabendo ao aluno a decisão de aderir ou não ao programa.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Refletindo sobre uma avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999):

A avaliação é formativa quando auxilia o aluno a aprender e a progredir de forma contínua, através da regulação das aprendizagens. Esta, por sua vez, deve ser sistemática e individualizada com o intuito de melhorar a aprendizagem.

A principal ferramenta da avaliação formativa é o professor dedicado à interação com seu aluno.

A avaliação formativa gera a regulação dos processos de aprendizagem a partir da observação, a qual vai orientar a intervenção necessária na sala de aula. Trata-se de uma regulação interativa em que a observação e a intervenção acontecem em tempo real e são inseparáveis das interações didáticas.

A avaliação formativa, portanto, entra na concepção de uma regulação intencional, onde o professor determina o caminho que já foi percorrido por cada aluno e aquele que ainda precisará ser percorrido, sempre buscando otimizar os processos de aprendizagem.

Refletindo sobre a regulação das aprendizagens, segundo Perrenoud (1999):

O estudante precisa realizar regulações intelectuais para poder aprender. Assim, nenhuma ação externa vai causar efeito, se o sujeito que sofre a ação não conseguir perceber, interpretar e assimilar tal intervenção. Por isso, o professor só poderá estimular a autorregulação e a autoaprendizagem do estudante interagindo com ele.



Fonte: Google imagens

Algumas considerações importantes sobre a regulação das aprendizagens

As intervenções de regulação não conseguem estimular da mesma forma a autorregulação dos indivíduos. Dessa forma, cada estudante pode ter uma razão diferente que o motive para querer aprender.

Faz-se necessária uma didática que suscite ou mantenha o interesse do aluno na aprendizagem. É preciso conduzir o discente a situações de confronto, de troca para que ele tome decisões e planeje melhor suas atividades.

É a comunicação entre o professor e o estudante que levará o estudante a entrar em enfrentamento com seus próprios limites, visando superá-los.

Características de uma avaliação formativa-reguladora, segundo Silva (2013):

1

Democrática: Objetivos definidos dentro de um espaço de negociação, onde os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos e suas dúvidas;

2

Constante: Acompanha todo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar, presente desde o planejamento até a execução do trabalho pedagógico;

3

Diversificada: Através dos instrumentos avaliativos diversificados colhe-se o máximo de informação sobre o estudante no seu caminho de aprendizagem;

4

Contínua: Supera a fragmentação e a terminalidade na utilização dos instrumentos avaliativos, tornando o processo integral e coeso;

5

Intencional: Leva em consideração as dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural e outras, com o objetivo de desenvolver todas as capacidades dos sujeitos, ou seja, uma formação integral;

6

Sistemática: Os instrumentos avaliativos devem ser concebidos dentro de uma prática sistemática, pois a avaliação está inserida em um campo teórico e prático que possui especificidade e intencionalidade.

Libâneo (1994) cita alguns equívocos da prática escolar no processo de avaliação da aprendizagem:

Reduzir a avaliação à prova, à nota e à classificação dos alunos, utilizando critérios unilaterais e que independem dos fatores que podem interferir no desenvolvimento escolar do aluno.

Utilizar a nota como forma de ameaça para uns e prêmio para outros, ao invés de estimular os alunos no processo do aprendizado.

Professores que não fazem verificações parciais durante as aulas, pois suas avaliações são realizadas nos finais dos períodos letivos, dificultando auxiliar o aluno que apresenta dificuldade, podendo gerar repetências e evasão escolar.

Considerar dados qualitativos em sua totalidade. Neste caso a avaliação está ancorada na subjetividade dos professores e dos alunos. Ou apenas considerar os dados quantitativos, onde a avaliação só serve para medir.



O professor estimula você a estudar?

"Têm professores que vêem sua capacidade, sabem que você pode fazer melhor aí chega junto e estimula dizendo o que a gente pode fazer para melhorar. Os bons professores sabem dos nossos pontos fracos e nos ajudam nesses pontos."

(Estudante D, do ensino médio integrado IFPE- Campus Recife)

Analizando a fala acima:

Ao discutir sobre professores que estimulam e realmente se preocupam com a aprendizagem dos alunos, os estudantes compreendem que proporcionar uma educação integral, vai muito mais além do que fazê-los memorizar conteúdos que servirão para serem aprovados. Diante disso, os discentes atribuem um papel importante do professor como àquele que conduz a esse processo de aprendizado. Por isso, faz-se importante, como afirma Perrenoud (1999), que o docente conduza o aluno a enfrentar seus próprios limites a fim de superá-los e os ajude também a planejar melhor suas atividades, o que o autor chama de regulação das aprendizagens.



Concepções de avaliação que perpassam os documentos normativos nacionais

1

LDB

lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Caberá aos docentes- Art. 13

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; (BRASIL, 1996)

Art. 35-A. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996)

Concepções de avaliação que perpassam os documentos normativos nacionais

2



DCN para educação técnica de nível médio

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua 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.

Art. 35 A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.

§ 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados, para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio. (BRASIL, 2012).

Concepção de avaliação da aprendizagem que perpassam os documentos do IFPE

1

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-IFPE) 2014-2018

Compreensão de avaliação que orienta o sistema de avaliação do IFPE:

Uma Avaliação formativa e diagnóstica dentro de um processo contínuo e permanente e que tenham objetivos claros e pré-estabelecidos.

Uma avaliação que possibilite ao professor entender como se dá a aprendizagem do discente. Assim, ele poderá planejar ou reformular seu planejamento.

Uma avaliação que acompanhe individualmente o crescimento dos discentes, priorizando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos.

2

Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI, 2012)

A concepção de currículo que fundamenta a identidade do IFPE traz entre vários elementos:

- 1- O desenvolvimento da avaliação processual, formativa e contínua;
- 2- Respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes e as diversidades presentes nas turmas, sejam elas sociais, culturais, religiosas, de gênero, entre outras;

- 3- O professor deve, também, valorizar todos os saberes vivenciados pelos discentes, prezando por um ensino que facilite a aprendizagem e articule teoria e prática, garantindo, além disso, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Concepção de avaliação da aprendizagem que perpassam os documentos do IFPE



Organização Acadêmica Institucional (2014)

Art. 141 O processo de avaliação da aprendizagem será contínuo e cumulativo, com a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e possibilitará a verificação:

I - da adequação do currículo ou da necessidade de sua reformulação;
II - da eficácia dos recursos didáticos adotados;

III - da necessidade de se adotarem medidas para a recuperação paralela da aprendizagem;

IV - da necessidade de intervenção por parte do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Art. 143 O resultado da avaliação da aprendizagem de cada componente curricular deverá exprimir o grau de desempenho acadêmico dos estudantes, expresso por nota de 0 (zero) a 10 (dez), considerando até a primeira casa decimal.

O aluno para ser aprovado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio precisa ter frequência igual ou superior a 75% da carga horária total

E média igual ou superior a 6,0 em cada componente curricular.

Caso este estudante reprove mais de 3 componentes curriculares, ele só poderá continuar seus estudos após cursar novamente as disciplinas que reprovou

Analisando o artigo 141, conseguimos perceber a presença de uma avaliação diagnóstica, já que aponta a possibilidade de existirem mudanças a partir dos resultados dos estudantes obtidos nos processos avaliativos. Essas alterações podem ocorrer tanto na forma como é concebido o currículo e os recursos didáticos utilizados, quanto na postura do professor, enquanto aquele que norteia o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o artigo 143 e a discussão seguinte da Organização Acadêmica Institucional apresentam a ênfase à nota, como forma de avaliar quantitativamente o estudante, a fim de garantir ou não o seu acesso aos módulos ou séries subsequentes (BRASIL, 2014).

Sabemos, portanto, que esta modalidade de avaliação quantitativa está presente nos contextos escolares, já que o sistema escolar, por estar em consonância com a lógica do mercado, precisa registrar de alguma forma no histórico-escolar os resultados das aprendizagens do estudante. Isso deve ser feito através de uma linguagem que seja acessível à inserção desse estudante em processos seletivos que o permitam ter acesso a futuras atividades econômicas em seu campo profissional.

Você acha que a formação que é oferecida no IFPE, ajuda na formação integral do aluno?

"Em relação ao acadêmico, o IF me deu uma base extremamente grande de ensino, eu não pensava que tava com uma base tão boa assim. Você só percebe essa base quando você faz uma prova do Enem e se compara com pessoas de uma escola estadual. Aqui é bem mais puxado. Têm professores que utilizam diversos instrumentos avaliativos e dão maior liberdade na participação dos alunos na aula. Eu acho que a maioria dos professores daqui se importam com a formação completa dos alunos. Eu acho que o IF me ajudou a ser melhor como ser humano." (Estudante E, do ensino médio integrado IFPE-Campus Recife)

Analizando a fala acima:

O estudante reforça a importância do IFPE na sua formação e na sua vida, principalmente quando ele diz que o Instituto o ajudou a ser melhor como ser humano. Dessa forma, podemos inferir que existem professores, nessa Instituição, preocupados com a aprendizagem significativa dos estudantes, buscando oferecer a eles uma educação formativa.

Assim, Ciavatta (2005) afirma que a relação professor e aluno não deve ocorrer de forma autoritária. Os professores devem estar abertos à práticas integradoras ajudando o discente a se apoderar da teoria e da prática, para, dessa maneira, tornar o trabalho uma ação criadora e indispensável à vida deles, conferindo-lhes autonomia e condições para continuar nos seguimentos dos estudos. Os discentes, por sua vez, inseridos no processo de aquisição do conhecimento serão responsáveis pela democratização da sociedade e serão capazes, também, de reivindicar os "bens materiais, culturais e espirituais, aos quais têm direito alienável" (LUCKESI, 2001, p. 125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, diante do que foi exposto nesta cartilha sobre a avaliação da aprendizagem numa perspectiva emancipatória do sujeito, que a avaliação, aqui discutida, pode apresentar uma face que segue esta última lógica e uma outra face concebida como um instrumento capaz de medir, sem critérios lógicos e previamente estabelecidos, a capacidade intelectual do estudante. Por conseguinte, a avaliação, voltada para medir, não leva em consideração que todos os indivíduos são seres complexos e dotados de vários outros elementos que carregam consigo, além do seu elemento cognitivo.

Nessa perspectiva, tanto os documentos internos do IFPE, quanto às normas das DCN e da LDB, ora trazem os termos avaliação formativa, diagnóstica e contínua dentro de uma oferta de ensino integral, para a formação de cidadãos conscientes, críticos e transformadores da sociedade; ora expõe que é preciso mensurar o desenvolvimento intelectual do estudante, através das notas, com o objetivo de verificar se ele tem a capacidade de progredir nos períodos letivos seguintes.

De forma semelhante, averiguamos essas características nos estudantes, quando eles citam a existência de professores que tornam difícil a aprovação em suas disciplinas, porque é complicado acompanhar o seu nível de ensino na sala de aula. Além de que, para os estudantes entrevistados, o instrumento avaliativo de maior peso em termos de nota é a prova. Esta, por sua vez, traz, algumas vezes, um grau de complexidade maior, tornando a aprovação muito custosa. Tal situação é causadora de ansiedade, medo, dificuldade de aprendizagem e conseqüentemente baixo desempenho acadêmico.

Por outro lado, existem professores com práticas avaliativas contrárias à punição. Para eles, a avaliação tem o objetivo de ajudar o estudante na sua aprendizagem e de perceber suas dificuldades e tentar saná-las, incentivando-os a continuar estudando. Tais alunos, ao compararem o ensino que recebiam no Instituto à educação recebida anteriormente, consideravam que no IFPE conseguem ter uma formação melhor. Complementando com o que foi discutido nesta cartilha, Pereira (2017) compreende que ainda existem problemas na formação e execução da educação integral dentro das avaliações. Porém, se os problemas podem ser mapeados, não se pode abrir mão de tentar superá-los. Além disso, existem fatores positivos que possibilitam aos Institutos oferecerem aos estudantes uma educação de qualidade que priorize seu crescimento enquanto ser humano, como a existência de recursos materiais e de instalações, a oferta de bolsas de pesquisa e extensão, a existência de docentes extremamente capacitados, entre outros. Tudo isso pode ajudar o docente a direcionar o percurso metodológico que contribua com o desenvolvimento do modelo integral, a partir de práticas avaliativas formativa, diagnóstica e contínua.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Organização Acadêmica Institucional. Recife: IFPE, 2014. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/organizacao-academica.pdf/view>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018. Recife: IFPE, 2015. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/pdi-1/pdi-completo-2014-2018.pdf/view>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi_2009-2013.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.
- _____. Presidência da República. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 08 abr. 2019.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, Diário Oficial da União em 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rcnb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 mai. 2019.
- CIAVATTA, M. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.ufr.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação- Mito e desafio- Uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre- RS: Mediação, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, B. A. F. A avaliação da aprendizagem no ensino médio técnico integrado de tempo integral no ifg-formosa. Orientador: Alcir Horácio da Silva. 2017. 696 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7802>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRATES, C. A. A avaliação no ensino técnico integrado: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- Campus Vilhena. Orientadora: Maria Cândida Müller, 2015. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar)- Universidade Federal de Rondônia- RO, 2015. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1492>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- SILVA, J. F. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva-reguladora In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T.; (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. 10. ed. Porto Alegre- RS: Mediação, 2013, p. 9-22.
- STUTZ, B. L. et al. Avaliação da aprendizagem de práticas de enfermagem na perspectiva de estudantes de um curso técnico. Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, Uberlândia-MG, v. 13, n. 25, p. 121-136, set. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/38652>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação - Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(MAIORES DE 18 ANOS)

Eu, _____, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, por intermédio da aluna Maria Luana Lopes de Oliveira, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor José Davison da Silva Júnior e co-orientadora Professora Doutora Valquíria Farias Bezerra Barbosa, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem

2-Objetivos primário e secundário:

Primário: Compreender as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem.

Secundários: Analisar os documentos que norteiam a avaliação de aprendizagem do IFPE; Descrever as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre o processo da avaliação da aprendizagem; Identificar as disciplinas e as formas de avaliação de aprendizagem que sejam causadoras de ansiedade nos estudantes do ensino médio integrado; Elaborar como produto educacional uma cartilha contendo as percepções de estudantes acerca das avaliações de aprendizagem e a relação estabelecida entre essas opiniões e a teoria que traz uma avaliação da aprendizagem emancipatória.

3-Descrição de procedimentos: Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturada gravadas em áudio.

4-Justificativa para a realização da pesquisa: As razões que motivam a escolha do tema avaliação da aprendizagem decorrem da vivência profissional da pesquisadora, pois, trabalhando na enfermagem do ambulatório de saúde do *Campus* Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), ela percebeu que a demanda espontânea dos alunos ocorre em maior quantidade na época dos processos avaliativos, uma vez que os estudantes costumam apresentar quadros de ansiedade. Assim, estudar as percepções de estudantes da educação integrada sobre a avaliação da aprendizagem ajudará a pesquisadora a entender melhor as razões do comportamento dos alunos que procuram com maior frequência o serviço de saúde do referido instituto em períodos avaliativo.

5-Desconfortos e riscos esperados: A pesquisa não oferecerá riscos a integridade física ou moral dos participantes. O risco mínimo que poderá surgir está relacionado ao

constrangimento de revelar suas percepções e sentimentos durante a entrevista./ Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6-Benefícios esperados: Os benefícios do estudo surgirão à medida que haja o conhecimento por parte dos professores sobre as percepções de alunos a respeito da avaliação da aprendizagem e a comparação dessas percepções com a literatura analisada acerca do assunto. Assim, os docentes poderão refletir, a partir dos resultados obtidos, sobre suas práticas pedagógicas nos processos avaliativos.

7-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13-Dados do pesquisador responsável: Nome: Maria Luana Lopes de Oliveira/ Endereço: Rua Engenheiro Vasconcelos Bittencourt, Nº 461, Várzea, Recife – PE, CEP: 50740-180; Telefone: (81) 98739-8927, e-mail: marialuana30@gmail.com

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Integrada de Pernambuco.

CEP/FACIPE: Rua Barão de São Borja, nº 427, Soledade, Recife-PE./ Telefone: (81) 3878-5100 – e-mail: cep@facipe.edu.br.

Recife, _____ de _____ de 2019.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(MENORES DE 18 ANOS)

Eu, _____, responsável pelo menor _____ autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus* Recife, por intermédio da aluna Maria Luana Lopes de Oliveira, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Doutor José Davison da Silva Júnior e co-orientadora Professora Doutora Valquíria Farias Bezerra Barbosa, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa: As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem.

2-Objetivos primário e secundário:

Primário: Compreender as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem.

Secundários: Analisar os documentos que norteiam a avaliação de aprendizagem do IFPE; Descrever as percepções de estudantes do ensino médio integrado sobre o processo da avaliação da aprendizagem; Identificar as disciplinas e as formas de avaliação de aprendizagem que sejam causadoras de ansiedade nos estudantes do ensino médio integrado; Elaborar como produto educacional uma cartilha contendo as percepções de estudantes acerca das avaliações de aprendizagem e a relação estabelecida entre essas opiniões e a teoria que traz uma avaliação da aprendizagem emancipatória.

3-Descrição de procedimentos: Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturada gravadas em áudio.

4-Justificativa para a realização da pesquisa: As razões que motivam a escolha do tema avaliação da aprendizagem decorrem da vivência profissional da pesquisadora, pois, trabalhando na enfermaria do ambulatório de saúde do *Campus* Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), ela percebeu que a demanda espontânea dos alunos ocorre em maior quantidade na época dos processos avaliativos, uma vez que os estudantes costumam apresentar quadros de ansiedade. Assim, estudar as percepções de estudantes da educação integrada sobre a avaliação da aprendizagem ajudará a pesquisadora a entender melhor as razões do comportamento dos alunos que procuram com maior frequência o serviço de saúde do referido instituto em períodos avaliativo.

5-Desconfortos e riscos esperados: A pesquisa não oferecerá riscos a integridade física ou moral dos participantes. O risco mínimo que poderá surgir está relacionado ao constrangimento de revelar suas percepções e sentimentos durante a entrevista./ Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

6-Benefícios esperados: Os benefícios do estudo surgirão à medida que haja o conhecimento por parte dos professores sobre as percepções de alunos a respeito da avaliação da aprendizagem e a comparação dessas percepções com a literatura analisada acerca do assunto. Assim, os docentes poderão refletir, a partir dos resultados obtidos, sobre suas práticas pedagógicas nos processos avaliativos.

7-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

10-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13-Dados do pesquisador responsável: Nome: Maria Luana Lopes de Oliveira/ Endereço: Rua Engenheiro Vasconcelos Bittencourt, Nº 461, Várzea, Recife – PE, CEP: 50740-180; Telefone: (81) 98739-8927, e-mail: marialuana30@gmail.com

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Integrada de Pernambuco.

CEP/FACIPE: Rua Barão de São Borja, nº 427, Soledade, Recife-PE./ Telefone: (81) 3878-5100 – e-mail: cep@facipe.edu.br

Recife, _____de _____de 2019.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE D- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
DISCENTES

1. Idade: _____ anos
2. Como prefere identificar sua identidade de gênero? _____
3. Curso técnico/Período: _____
4. Você reprovou, alguma vez, alguma disciplina ou o semestre inteiro?
() Sim () Não
5. Como você classifica seu desempenho acadêmico?
() Insuficiente () Pouco suficiente () Suficiente () Mais que suficiente
6. Na sua opinião, para que serve a avaliação de aprendizagem?
7. Você está satisfeito com a forma que está sendo avaliado?
8. Como seus professores costumam avaliar você? Prova? Trabalho?...
9. Qual instrumento avaliativo você acha que tem maior peso em termos de nota?
10. Quais as disciplinas que você fica mais nervoso quando vai ser avaliado e por quê?
11. Você mudaria alguma coisa na forma como os professores avaliam você? Caso afirmativo, o quê?
12. Você costuma estudar com antecedência para a prova ou de última hora?
13. Você acha que o seu professor te dá um estímulo para estudar?
14. Você já tentou fugir de algum processo avaliativo, porque não conseguiu estudar ou por estar nervoso?
15. Como seria, no seu ponto de vista, uma forma de avaliação que a escola deveria oferecer ao estudante?
16. Como você considera uma avaliação em uma concepção que ajuda no desenvolvimento do estudante?

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO PARA TESTAGEM DO PRODUTO COM OS
DOCENTES

1- Qual é a sua área de conhecimento?

- Linguagem, código e suas tecnologias
- Ciências humanas e suas tecnologias
- Ciências da natureza e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias
- Outros

2- Você fez licenciatura ou alguma formação pedagógica complementar?

- Sim Não

3- Qua é o seu nível de formação?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros

4- Qual instrumento avaliativo você utiliza com maior frequência?

- Prova
- Trabalho de pesquisa
- Apresentação de seminário
- Participação na aula
- Diversos instrumentos avaliativos
- Outros

5- Qual o instrumento avaliativo você atribui maio peso em termos de nota?

- Prova
- Trabalho de pesquisa
- Apresentação de seminário
- Participação na aula
- Diversos instrumentos avaliativos
- Outros

6- Há quanto tempo você trabalha como professor?

7- Quais perspectivas você considera quando desenvolve uma avaliação da aprendizagem, enquanto professor?

8- Em sua opinião, a cartilha consegue conter informações pertinentes sobre a avaliação da aprendizagem? Por quê?

9- Você acha que a cartilha apresenta o conteúdo de forma clara e objetiva?

() Sim () Não () Em parte

10- O que você acha que está faltando apresentar na cartilha e que seria importante sobre a avaliação da aprendizagem?

11- Você acha que, após a leitura da cartilha, você conseguiu refletir sobre sua prática pedagógica em sala de aula? Por quê?

12- O que você tiraria da cartilha?

13- O que você achou do layout da cartilha?

14- De uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui a cartilha?

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FACULDADE INTEGRADA DE
PERNAMBUCO - FACIPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELO ALUNO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

Pesquisador: MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07813019.3.0000.8128

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.196.987

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, sob a orientação do Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior e co-orientação da Prof. Dr. Valquíria Farias Bezerra Barbosa. O projeto baseia-se em discutir sobre o processo da avaliação da aprendizagem, a partir da percepção de alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a percepção do estudante do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem.

Objetivo Secundário:

•Analisar os documentos que norteiam a avaliação de aprendizagem do IFPE;•Descrever as percepções dos estudantes do ensino médio integrado

sobre o processo da avaliação da aprendizagem;•Identificar as disciplinas e as formas de avaliação de aprendizagem que sejam causadoras de

ansiedade nos estudantes do ensino médio integrado;•Elaborar como produto educacional uma cartilha contendo a percepção dos estudantes

Endereço: RUA BARÃO DE SÃO BORJA, 427

Bairro: Solidade

CEP: 50.610-120

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3878-5100

E-mail: cep@fcipe.edu.br

FACULDADE INTEGRADA DE
PERNAMBUCO - FACIPE



Continuação do Parecer: 3.196.987

acerca das avaliações de aprendizagem e a relação estabelecida entre essas opiniões e a teoria que traz uma avaliação da aprendizagem emancipatória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados são aceitáveis. Os Benefícios a longo prazo podem contribuir para melhoria do processo avaliativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delimitada e fundamentada. É relevante por se tratar de uma pesquisa que busca conhecer a visão do aluno sobre o processo avaliativo, uma vez que este é um agente ativo do processo ensino-aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

todos os termos e cartas de anuência estão regulares.

Recomendações:

sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1294756.pdf | 12/02/2019 18:57:34 | | Acelto |
| Outros | CA.pdf | 12/02/2019 18:54:40 | MARIA LUANA LOPES DE | Acelto |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | TRAB.doc | 12/02/2019 18:53:12 | MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA | Acelto |
| Orçamento | or.doc | 12/02/2019 18:52:56 | MARIA LUANA LOPES DE | Acelto |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc | 12/02/2019 18:52:40 | MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA | Acelto |
| Declaração de Pesquisadores | PESCOM.pdf | 12/02/2019 18:38:24 | MARIA LUANA LOPES DE | Acelto |

Endereço: RUA BARÃO DE SÃO BORJA, 427

Bairro: Solidade

CEP: 50.610-120

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3878-5100

E-mail: cep@fcipe.edu.br

FACULDADE INTEGRADA DE
PERNAMBUCO - FACIPE



Continuação do Parecer: 3.196.987

| | | | | |
|--|------------|------------------------|-------------------------------------|--------|
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | varios.pdf | 12/02/2019 18:17:15 | MARIA LUANA LOPES DE OLIVEIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONO.doc | 12/02/2019 18:12:35 | MARIA LUANA LOPES DE | Aceito |
| Folha de Rosto | FR.pdf | 12/02/2019 17:37:15 | MARIA LUANA LOPES DE | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 13 de Março de 2019

Assinado por:
ANDRÉ LUIZ DE SOUZA BARROS
(Coordenador(a))

Endereço: RUA BARÃO DE SÃO BORJA, 427
Bairro: Solidade CEP: 50.610-120
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3878-5100 E-mail: csp@facipe.edu.br