



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS**
***CAMPUS* MANAUS CENTRO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

RAIMAR ANTÔNIO RODRIGUES LEITÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Manaus – Amazonas

2020

RAIMAR ANTÔNIO RODRIGUES LEITÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto

Manaus – Amazonas

2020

Biblioteca do IFAM - Campus Manaus Centro

L533a Leitão, Raimar Antônio Rodrigues.
Avaliação da aprendizagem: contribuições para a formação humana
integral de discentes do ensino médio integrado / Raimar Antônio
Rodrigues Leitão. – Manaus, 2020.
220 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Campus Manaus Centro, 2020.
Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Avaliação da aprendizagem.
3. Perspectiva formativa. 4. Formação humana integral. I. Stefanuto,
Vanderlei Antônio. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

RAIMAR ANTÔNIO RODRIGUES LEITÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

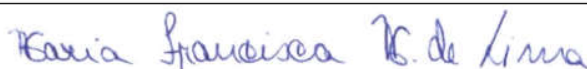
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



Profa. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Prof. Dr. Emerson Sando Silva Saraiva
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

RAIMAR ANTÔNIO RODRIGUES LEITÃO

**UM DIÁLOGO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A CAMINHO DA
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO
NA FORMA INTEGRADA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 14 de agosto de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



Profa. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Prof. Dr. Emerson Sando Silva Saraiva
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Com amor e carinho para minha esposa Laíza e
minhas filhas, Maria Laís e Maria Laiza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela capacidade que me proporcionou para concluir esta etapa e pelas incontáveis ocasiões em que conduziu meus passos para superar desafios.

Aos meus pais, Manoel Felipe Leitão e Nilma Maria Maciel Rodrigues, pelo amor, dedicação e incentivo para trilhar os caminhos do conhecimento desde a minha infância.

A minha esposa, Laíza Gomes de Lima, pelo amor, compreensão, dedicação e incentivo.

As minhas filhas, Maria Laís e Maria Laíza, que mesmo não compreendendo totalmente a razão da minha rotina de estudos e de ausências, se mostraram solidárias, demonstraram apoio e torceram por mim.

A minha sogra, Laide Gomes Maia, que durante as minhas viagens para cursar as disciplinas presenciais, redobrou seus cuidados e dedicação com minha esposa e minhas filhas.

Aos meus irmãos Railson e Railany e, ao meu primo Deane, que sempre me apoiaram e torceram pela minha ascensão profissional e acadêmica.

Ao meu amigo Renan Sousa, pelo apoio e colaboração durante este percurso, desde o processo de preparação para seleção e ingresso, até a conclusão do curso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto, pelo apoio, dedicação e eficiência de seus direcionamentos no desenvolvimento da pesquisa.

Ao IFAM *Campus* Eirunepé, local de desenvolvimento das minhas atividades profissionais e da pesquisa, pelo apoio amplamente prestado durante este processo de formação.

Aos colegas de trabalho, Antonio Jairo, Aurianny Souza e Maria Lucilene, pelo apoio e incentivo.

Aos docentes do IFAM *Campus* Eirunepé que colaboraram com este processo, seja durante o pré-teste, na condição de sujeitos da pesquisa ou ainda, na validação do produto educacional.

Aos egressos da turma única de 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária (2019), por terem aceitado gentilmente participar da pesquisa.

À Coordenação do ProfEPT/IFAM *Campus* Manaus Centro pela eficiência na condução do curso e aos professores, que através de cada uma das disciplinas ministradas, contribuíram significativamente com minha formação.

Aos colegas da turma do ProfEPT/IFAM-2018, que juntos percorremos esta importante trajetória de nossas vidas, repleta de desafios, solidariedade e acima de tudo, muita aprendizagem.

“A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas num determinado momento”.

(VASCONCELLOS, 2014).

RESUMO

A avaliação constitui-se uma temática de abrangência nas mais diversas áreas de conhecimento e em espaços formais e não-formais, sejam eles no âmbito do ensino escolar ou em outras esferas e organizações sociais. Todavia, é no espaço escolar que ela tem gerado, no transcorrer da história da educação, uma série de discussões e expectativas em torno de suas ações, finalidades e desdobramentos. Neste sentido, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a contribuição da avaliação da aprendizagem na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, *Campus* Eirunepé (2017-2019). Este estudo se inseriu na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vinculado especificamente ao Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado, conforme Regulamento do ProfEPT/2018. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que a partir do método dialético, da estratégia de estudo de caso, recorrendo a pesquisa bibliográfica e documental, roda de conversa, observação participante e entrevistas, buscou-se analisar os processos e aspectos que envolveram o tema e os participantes (discentes e docentes) por meio dos dados coletados. Após a coleta, os dados foram submetidos a análise de conteúdo dentro da proposta de Bardin (2016). Entre as principais referências teóricas no campo da Educação Profissional e Tecnológica, bem como da Formação Humana Integral, recorreu-se à Ciavatta (2005), Frigotto (2012), Moura (2007; 2015) e Ramos (2008). Quanto a Avaliação da Aprendizagem, a base teórica esteve amparada em Esteban (2003), Freire (1996), Hoffmann (2003; 2014), Libânio (2006), Luckesi (2000; 2011), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2014) e Zabala (1998), entre outros. Neste contexto, destaca-se a perspectiva formativa da avaliação como parâmetro teórico no campo da avaliação para dar suporte às observações e análise dos dados. Com base nas informações levantadas foi elaborado, na condição de Produto Educacional, um Percorso Avaliativo em formato de Cartilha (impressa e digital), tendo como público-alvo os docentes do Ensino Médio Integrado, a fim de proporcionar uma contribuição para a elevação da qualidade dos processos avaliativos. A partir dos dados obtidos, constatou-se que as condições básicas para uma avaliação da aprendizagem que favoreça a Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado, deve priorizar os discentes em sua totalidade a partir de suas múltiplas capacidades de aprendizagem e exteriorização daquilo que aprendem. Pois, só compreendendo o discente em sua completude será possível avaliá-lo com equidade, vislumbrando o redimensionamento das ações de ensino e aprendizagem a fim de que ele caminhe em direção ao seu desenvolvimento humano e formação plena.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Perspectiva Formativa. Formação Humana Integral.

ABSTRACT

Evaluation is a subject that is inserted in the most knowledge diverse areas and in formal and non-formal spaces, whether in the ambit of school education or in other spheres and social organizations. Nevertheless, in the school space, a series of discussions and expectations regarding its actions, purposes and developments are been generated in the course of the history of education. In this sense, this research had the general aim of analyzing the learning evaluation contribution related to promote the Integral Human Formation of finalist students from the Integrated Technical Course in Agriculture, *campus* Eirunepé (2017-2019). This study was part of the Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT) research line, specifically linked to the Macroproject 3 - Educational Practices in the Integrated Curriculum, according to ProfEPT/2018 Regulation. This was a qualitative research based on the dialectical method of case study strategy – and used bibliographic and documentary research, conversation circles, participant observation and interviews –, which intended to analyze the processes and aspects that involved the theme and the participants (students and teachers) through the collected data. After the collection, the data were submitted to content analysis within the Bardin (2016) proposal. Among the main theoretical references in the Professional and Technological Education field, as well as in the Integral Human Formation field, we used Ciavatta (2005), Frigotto (2012), Moura (2007; 2015) and Ramos (2008) ideas. Considering the learning evaluation, the theoretical support was Esteban (2003), Freire (1996), Hoffmann (2003; 2014), Libânio (2006), Luckesi (2000; 2011), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2014) and Zabala (1998), among other scholars. In this context, we highlight the evaluation formative perspective as a theoretical parameter in the field of evaluation to support observations and data analysis. Based on the information found in this research, as an Educational Product, it was elaborated an Evaluation Course in Booklet format (printed and digital), which has as target audience the Integrated High School teachers, in order to provide a contribution to the improvement of quality evaluation processes. From the obtained data, we noted that the basic conditions for a learning evaluation which favors the Integral Human Formation on Integrated High School, should prioritize all the students considering their multiple learning capacities and externalization of what they learn. As we believe, just relying on understanding of the students in their completeness, it will be possible to evaluate them with equity, seeing the teaching and learning actions resizing in order to it can move towards its human development and plenary formation.

Keywords: Learning Evaluation. Formative Perspective. Integral Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instalações provisórias do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé (prédio Liceu), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima.....	54
Figura 2 - Instalações provisórias do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé (anexo 1 ao prédio Liceu), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima	55
Figura 3 - Instalações provisórias do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé (anexo 2 ao prédio Liceu), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima	55
Figura 4 - Instalações provisórias do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé (prédio ADAF), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima.....	56
Figura 5 - Instalações provisórias do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé / Centro de Referência em Inclusão e Tecnologia Social, situado na Rua Monsenhor Coutinho, s/nº, Bairro Nossa Senhora Aparecida	57
Figura 6 - Sede definitiva do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé (em construção), situada na Avenida Prefeito João Cavalcante, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima	58
Figura 7 – Universo da Pesquisa: síntese sobre o local, recorte e participantes	65
Figura 8 - Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Filosofia, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 1	105
Figura 9 - Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Filosofia, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 2 (continuidade).....	106
Figura 10 - Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Irrigação e Drenagem, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 1	108
Figura 11 - Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Irrigação e Drenagem, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 2 (continuidade).....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rendimento geral dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé no interstício 2016-2018	59
Tabela 2 – Coeficiente de Rendimento por Componente Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – 2º Ano / 2018.....	61
Tabela 3 – Coeficiente de Rendimento Individual de Discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – 2º Ano / 2018	64
Tabela 4 – Perfil do Docente do Componente Curricular Filosofia, Turma de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018	119
Tabela 5 – Perfil do Docente do Componente Curricular Irrigação e Drenagem, Turma de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018.....	119
Tabela 6 – Organização da Cartilha	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recursos Didáticos apresentados no Plano de Ensino de Filosofia, turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018.....	102
Gráfico 2 – Recursos Didáticos apresentados no Plano de Ensino de Irrigação e Drenagem, turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018.....	102
Gráfico 3 – Faixa Etária da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019 ..	111
Gráfico 4 – Faixa Etária dos discentes entrevistados, pertencentes à turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019	112
Gráfico 5 – Gênero da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019	112
Gráfico 6 – Gênero dos discentes entrevistados, pertencentes à turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019	113
Gráfico 7 – Composição do Grupo Familiar dos discentes da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019	114
Gráfico 8 – Composição do Grupo Familiar dos discentes entrevistados da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019	114
Gráfico 9 – Renda Bruta Mensal por Grupo Familiar dos discentes da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019	115
Gráfico 10 – Renda Bruta Mensal por Grupo Familiar dos discentes entrevistados da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019.....	115
Gráfico 11 – Renda Per Capita Mensal por Grupo Familiar dos discentes da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019.....	116
Gráfico 12 – Renda Per Capita Mensal por Grupo Familiar dos discentes entrevistados da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019.....	117
Gráfico 13 – Percepções sobre avaliação da aprendizagem apresentadas pelos sujeitos da pesquisa	148
Gráfico 14 – Percepções sobre o conteúdo de Filosofia, a partir das falas dos discentes durante a Roda de Conversa	156
Gráfico 15 – Percepções sobre o método utilizado em Filosofia, a partir das falas dos discentes durante a Roda de Conversa.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades Educativas de Produção – UEP's.....	56
Quadro 2 – Programa da Disciplina de Filosofia para a 2ª Série/Ano, Curso de Agropecuária Integrado, 2018.....	90
Quadro 3 – Programa da Disciplina Irrigação e Drenagem – 2ª Série / Ano, Curso de Agropecuária Integrado, 2018	93
Quadro 4 – Perfil Profissional do Curso apresentado nos Planos de Ensino	95
Quadro 5 – Objetivos/Competências	96
Quadro 6 – Informações apresentadas na Metodologia dos Planos de Ensino	98
Quadro 7 – Informações apresentadas sobre Avaliação nos Planos de Ensino	100
Quadro 8 – Principais referências empregadas nas análises / leitura interpretativa	122
Quadro 9 – Unidades de Registro a partir de Temas oriundos da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes.....	124
Quadro 10 – Categorias iniciais obtidas a partir da roda de conversa com os discentes.....	125
Quadro 11 – Categorias iniciais obtidas a partir das entrevistas com discentes e docentes ..	128
Quadro 12 – Correlacionando algumas categorias iniciais da roda de conversa com outras das entrevistas, até a geração de novas categorias emergentes	133
Quadro 13 – Síntese geral das Categorias Iniciais a partir da roda de conversa com os discentes e das entrevistas com discentes e docentes	134
Quadro 14 – Categorias Intermediárias obtidas a partir das categorias iniciais oriundas da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes	142
Quadro 15 – Progressão das Categorias envolvendo as categorias iniciais, intermediárias e finais, decorrentes da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes.....	143
Quadro 16 – Critérios e Instrumentos avaliativos indicados pela Resolução 94/2015 – CONSUP/IFAM.....	152
Quadro 17 – Percepções sobre os conteúdos de Filosofia, a partir das falas dos discentes durante a Roda de Conversa	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE – Coordenação de Assistência ao Educando

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUP – Conselho Superior

CRA – Coordenação de Registro Acadêmico

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

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FHI – Formação Humana Integral

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCT – Plano de Curso Técnico

PCCT - Projeto de Conclusão de Curso Técnico

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

ProfEPT – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SM – Salário Mínimo

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO	22
2.2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	28
2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	33
2.3.1 Considerações sobre o Termo Avaliação	33
2.3.2 Aspectos Históricos e Legais	34
2.3.3 Avaliação da Aprendizagem como agente fortalecedor da Formação Humana Integral	42
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
3.1 LOCAL DA PESQUISA.....	53
3.1.1 Recorte e Participantes da Pesquisa	59
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
3.2.1 Abordagem	66
3.2.2 Método.....	68
3.2.3 Estratégia de Pesquisa	71
3.2.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	74
3.2.4.1 Pesquisa Bibliográfica	75
3.2.4.2 Pesquisa Documental	76
3.2.4.3 Roda de Conversa e Observação Participante	79
3.2.4.4 Entrevistas.....	82
3.2.5 Análise de Dados	84
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA	88
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	88
4.1.1 Filosofia e Irrigação e Drenagem no Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada - PCT (2015)	89
4.1.1.1 Componente Curricular Filosofia.....	89
4.1.1.2 Componente Curricular Irrigação e Drenagem.....	91
4.1.2 Planos de Ensino de Filosofia e de Irrigação e Drenagem (2018).....	94
4.1.3 Instrumentos Avaliativos – Filosofia; Irrigação e Drenagem (2018).....	103
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	110
4.2.1 Discentes.....	110

4.2.2 Docentes	118
4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO OLHAR DOS SUJEITOS ..	121
4.3.1 Categoria 1: O entendimento controverso da avaliação e a necessidade de diversificação de recursos a seu favor	145
4.3.2 Categoria 2: As interferências simultâneas entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem.....	154
4.3.3 Categoria 3: A avaliação da aprendizagem entre impactos e contribuições para a Formação Humana Integral	163
5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	170
5.1 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DA CARTILHA	174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	191
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES MAIORES DE 18 ANOS.....	192
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR DISCENTE MENOR DE 18 ANOS	196
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O DISCENTE MENOR DE 18 ANOS.....	200
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	203
APÊNDICE F – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES.....	204
APÊNDICE G – FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	205
APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	208
ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 75/2015 - CONSUP/IFAM	209
ANEXO B – PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA	210
ANEXO C – PLANO DE ENSINO DE IRRIGAÇÃO E DRENAGEM.....	215

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional constitui-se naturalmente um “terreno” extremamente fértil e proativo no levantamento de questões relevantes para o desenvolvimento da própria educação de maneira geral, das ações de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento e sucesso da formação dos discentes na escola e para além dela. É neste contexto, que a avaliação da aprendizagem associada a proposta de Formação Humana Integral no Ensino Médio Integrado – E.M.I, como parte do processo escolar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM, encontra-se inserida, gerando impactos e/ou contribuições.

Partindo desta percepção, a pesquisa realizada teve como temática estruturante: “Avaliação da aprendizagem: contribuições para a Formação Humana Integral de discentes do Ensino Médio Integrado”. A mesma se deu a partir da aquisição de dados teóricos e empíricos. Foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Eirunepé, tendo como público-alvo os discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, considerando informações pertinentes ao interstício de duração regular do curso (2017-2019) para a turma integrante da pesquisa.

Esta pesquisa almejou ainda, atender um dos requisitos do processo de formação proporcionado pelo programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, estando contemplada dentro da Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir do Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado (REGULAMENTO ProfEPT, 2018).

A escolha do tema vinculou-se a necessidade de identificação e discussão das reais condições do processo de avaliação da aprendizagem em relação a promoção da Formação Humana Integral a partir do público-alvo, vislumbrando a apresentação de uma proposta de contribuição para elevação das referidas condições, a ser materializada por meio de uma cartilha, na condição de produto educacional, destinada aos docentes do Ensino Médio Integrado, considerados mediadores do processo ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2014), além é claro, de quaisquer sujeito interessado no cotidiano escolar, ou seja, que esteja imbuído no processo de mediação e avaliação de conhecimentos.

Neste intuito, como problema central inquirido, buscou-se responder: De que maneira a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado pode contribuir com o desenvolvimento da Formação Humana Integral dos discentes? Especialmente quando

consideramos participantes do processo, um grupo de adolescentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada.

Assim sendo, construímos uma discussão acerca do processo de avaliação da aprendizagem, de modo a identificar sua real situação no contexto do público-alvo da pesquisa, bem como no sentido de reunir elementos que atestaram seu nível de influência, além de impactos, quanto às possibilidades de contribuições para o desenvolvimento da Formação Humana Integral dos discentes.

Neste âmbito, quando voltamos nosso olhar para o ambiente escolar, particularmente em uma instituição que integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nossa responsabilidade quanto a uma avaliação coerente com o propósito de desenvolver a Formação Humana Integral se amplia, bem como a quantidade de aspectos a serem considerados e questões a serem investigadas, entre as quais indicamos aquelas que consideramos principais no contexto da pesquisa desenvolvida:

1) Quais são os documentos balizadores que orientam os processos avaliativos vivenciados pelo público-alvo? 2) Os discentes têm conhecimento sobre orientações acadêmicas, normativas e pedagógicas que devem ser observadas nos processos de avaliações a que são submetidos? 3) O que é realmente necessário ponderar no ato de avaliar a aprendizagem, considerando a necessidade de promover a Formação Humana Integral dos discentes?

Para tanto, o objetivo geral deste estudo consistiu em: Analisar a contribuição da avaliação da aprendizagem na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, *Campus Eirunepé* (2017-2019).

Nessa investigação pormenorizada buscamos elucidar os seguintes objetivos específicos são: 1) Identificar critérios e/ou instrumentos de avaliação da aprendizagem segundo a óptica discente e docente, em conformidade com as recomendações contidas nos documentos balizadores e/ou normativas internas do IFAM; 2) Apresentar de que forma o processo avaliativo está interferindo no processo ensino-aprendizagem dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária; 3) Averiguar como a avaliação da aprendizagem pode contribuir com a Formação Humana Integral dos discentes, estabelecendo uma correlação com o contexto avaliativo das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem, a partir das manifestações de discentes e docentes e; 4) Apresentar na forma de produto educacional uma cartilha de orientação aos docentes que contribua com os processos de avaliação da aprendizagem.

Os estudos realizados a partir do ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica possibilitou o acesso a um universo teórico e acadêmico extremamente significativo. O qual tem potencial para instigar o desenvolvimento de pesquisas que favoreçam discussões, reflexões e a construção de projetos que possibilitem a elevação das condições de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, principalmente no Ensino Médio Integrado, onde está inclusa a proposta de Formação Humana Integral. Para tanto, autores como Ciavatta (2005), Araújo (2015), Frigotto (2012; 2015), Moura (2007; 2015) e Ramos (2008), entre outros, que tratam sobre o tema, nos apresentaram sustentação teórica neste sentido, como poderemos verificar na sequência deste trabalho.

Entre os autores supramencionados, Araújo e Frigotto (2015, p. 62), definem o ensino integrado como:

[...] uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Refletir sobre o ser humano pensando-o como um todo e considerando suas diferentes dimensões nos remete ao desenvolvimento da nossa própria capacidade enquanto profissionais da educação, de construir um novo olhar sobre os discentes, tornando-nos aptos a visualizá-los em suas múltiplas competências e habilidades, bem como em suas dificuldades e reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando consideramos que o indivíduo possui várias competências e que cada uma delas se desenvolve e atua de maneira diversificada, a avaliação, necessariamente, deverá contemplar, de forma singular, o desenvolvimento de cada aluno e suas diferentes habilidades. O educador pode avaliar seus educandos diariamente, registrando seus avanços, dificuldades, interações e participação nas aulas. E essas observações informais podem oferecer elementos valiosos para uma avaliação mais abrangente. (BARRETO, 2007, p. 21).

Partindo deste entendimento e relacionando-o a minha experiência no âmbito da EPT, na condição de servidor, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, tenho tido a oportunidade de vivenciar diversos fenômenos envolvendo o processo de ensino-aprendizagem dos discentes dos Cursos Técnicos de Nível Médio, a partir do dia a dia no ambiente escolar. Entre esses fenômenos, o processo de avaliação da aprendizagem tem se apresentado como um tema recorrente, instigante e desafiador entre os atores do processo educativo, sobretudo para discentes e docentes.

Deste modo, de ordem pessoal, acadêmica e profissional é que emergiu inicialmente o interesse por esta pesquisa. Ou seja, refletindo sobre a Formação Humana Integral, que integra

as bases de sustentação da EPT, por meio do curso de Mestrado, assim como das discussões envolvendo o processo de avaliação da aprendizagem na vivência diária dentro do espaço escolar, compreendemos a importância e necessidade de se buscar identificar de que maneira a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado pode contribuir com o desenvolvimento da Formação Humana Integral dos discentes, efetivada por muitas vezes, através da práxis docente.

Embora o IFAM *Campus* Eirunepé ainda esteja apenas no seu sexto ano de funcionamento, são muitos os desafios que se afluem nos mais diversos aspectos, da mesma maneira também são inúmeros os fenômenos dentro do processo de ensino-aprendizagem que insurgem, especialmente no Ensino Médio Integrado, que justificam a realização de uma investigação científica. Dentro deste cenário, a pesquisa realizada envolveu o fenômeno da avaliação da aprendizagem, que embora não se configure uma problemática específica do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFAM, apresenta-se de forma bastante latente, o que demanda uma atenção peculiar.

É fato que discussões envolvendo a avaliação da aprendizagem estão presentes nas mais diversas instituições de ensino. É o que sinalizam autores como Hoffman (2003; 2014), Libâneo (2006), Luckesi (2000; 2011) e Vasconcellos (2014), entre outros. Todavia, dentro da dinâmica do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFAM ela alcança outras questões, em especial, a promoção da Formação Humana Integral de todos os sujeitos contidos na esfera educacional onde a EPT acontece. Aqui salientamos que nem sempre isso é possível considerando todas as singularidades existentes dentro do processo educacional, entretanto o fenômeno em pauta é perfeitamente plausível, desde que contextualizado e delimitado dentro da realidade onde ele acontece.

Discutir sobre avaliação da aprendizagem de modo geral já nos remete a uma gama de conteúdos e contextos relevantes que devem ser considerados. Quando esta avaliação tem também por objetivo contribuir com a Formação Humana Integral enquanto uma das bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua relevância torna-se ainda mais evidente e crucial, uma vez que é um dos pilares sustentadores da EPT.

Por meio deste trabalho de pesquisa trouxemos à baila uma diversidade de informações quanto a identificação da real situação do processo de avaliação da aprendizagem frente à promoção da Formação Humana Integral, que foram analisados, interpretados e estão fazendo parte do “*corpus*” desta dissertação. Ademais, todos esses elementos consistiram em elementos motrizes para a elaboração do produto educacional (cartilha) direcionado aos

docentes do Ensino Médio Integrado. Todavia, esta ação certamente alcançará novos públicos-alvo.

Para o devido embasamento e desenvolvimento desta pesquisa, este trabalho está estruturado por “Referencial Teórico”, “Caminhos Metodológicos”, “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa” e o “Desenvolvimento do Produto Educacional”.

No “Referencial Teórico” partimos de uma breve apresentação dos “Aspectos Históricos e Legais do Ensino Médio Integrado” no Brasil, enfatizando a questão da dualidade, sequencialmente articulando com os contextos da “Formação Humana Integral” e da “Avaliação da Aprendizagem”, destacando preponderantemente a sua função formativa como referência avaliativa adotada nesta pesquisa.

Nos “Caminhos Metodológicos” fazemos uma apresentação sobre o “Local da Pesquisa”, “Recorte e Participantes” e “Aspectos Metodológicos”, onde assumimos como abordagem a pesquisa qualitativa, como método o dialético, como estratégia o estudo de caso. Como instrumentos principais de coleta de dados fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental, roda de conversa, entrevistas e observação participante. Além disto, apresentamos também a análise de conteúdo nos termos defendidos por Bardin (2016) na condição de método de análise de dados adotado nesta investigação.

Dentro da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa” encontram-se as informações coletadas decorrentes da pesquisa documental, com destaque para os Planos de Ensino de Filosofia e de Irrigação e Drenagem; o perfil dos sujeitos da pesquisa e os dados coletados por meio da roda de conversa/entrevistas submetidos à análise de conteúdo.

No âmbito da análise de conteúdo, seguindo cada pólo cronológico (1 - Pré-Análise; 2 - Exploração do Material; 3 - Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação) proposto pela autora supramencionada, alcançamos nossas três categorias analíticas finais. Estas, por sua vez, confluíram aos três primeiros objetivos específicos e ampliaram o suporte para o desenvolvimento do Produto Educacional (um Percorso Avaliativo em formato de Cartilha), na condição de quarto objetivo específico da pesquisa. Na cartilha constam informações sobre avaliação da aprendizagem voltadas aos docentes do Ensino Médio Integrado.

Almejando contribuir com o processo de Formação Humana Integral dos discentes é que investigamos sobre a avaliação da aprendizagem, para identificar eventuais dificuldades e indicar possibilidades de superá-las, embasados sempre no respeito a diversidade e formação cidadã, ações estas imbuídas dentro das bases conceituais da EPT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Antes de se chegar a atual concepção de Ensino Médio Integrado na sociedade brasileira, houve um longo percurso sempre permeado por grandes discussões, principalmente em torno da dualidade estrutural entre o fazer e o pensar, e entre educação básica e educação profissional. Isto, por sua vez, encontra-se ligado ainda ao processo de colonização que o Brasil passou, desde o limiar de sua história, a partir da chegada dos colonizadores portugueses, entre os quais estavam os jesuítas, que aqui se instalaram, impondo sua doutrina educacional de caráter cristão, ligada aos interesses políticos e econômicos da coroa portuguesa.

Quanto a finalidade da educação à época, Wermelinger; Machado e Filho (2007, p. 213) afirmam que:

A par da atividade educativa e da catequese dos indígenas, os jesuítas tiveram influência decisiva na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia. Tal como havia ocorrido em Portugal, os colégios jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade, privilegiando o currículo humanístico, que mais interessava às famílias dos ricos senhores de engenho, por assemelhar-se à cultura dos nobres portugueses. Por consequência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. O próprio sistema escravocrata vigente à época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais.

Embora nesse primeiro momento, dentro do processo de colonização, a dualidade estivesse sinalizada mais fortemente entre uma educação cristã por meio da catequese para a domesticação de uns (os indígenas) e uma educação humanística para outros (os filhos da elite), no transcorrer da história essa dualidade vai ampliando sua abrangência. No lugar de uma educação cristã aos menos favorecidos passa-se a fortalecer uma educação de cunho mais prático e meramente operacional, permanecendo e alargando a oferta de educação intelectual aos filhos das elites dominantes.

Sobre o caráter histórico da dualidade, Moura (2007, p. 5) argumenta que:

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso.

Os primeiros sinais relacionados ao surgimento da educação profissional no Brasil, de forma mais sistemática, ocorrem em 1809, por meio da publicação de um Decreto do Príncipe

Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Na sequência foram criadas várias escolas e estabelecimentos de perfil profissionalizante e assistencialista pelo país (TOMÉ, 2012).

Todavia, do ponto de vista institucional e oficial, somente durante o governo de Nilo Peçanha, que o ensino profissional passa a funcionar no estado brasileiro. Por meio do Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, foram criadas dezenove escolas de aprendizes artífices, objetivando atender os filhos da classe trabalhadora quanto a formação para um ofício. A este respeito, o Decreto rege que devesse proporcionar preparo técnico e intelectual aos filhos dos desfavorecidos da fortuna que almejassem aprender um ofício, distanciando-os, assim, dos ímpetus da ociosidade e tornando-se cidadãos úteis à nação (ESTRELA, 2017).

Neste sentido, Estrela (2017, p. 10129) também enfatiza que:

[...] a história da educação brasileira, em especial a profissional, é marcada pela dualidade, impondo um determinismo social aos menos favorecidos por meio da obrigatoriedade do ensino de ofícios, da formação instrumental e de preparação para o trabalho. Ao passo que, para a classe dirigente, a formação foi orientada para a cientificidade e para a cultura.

Posterior ao Decreto de institucionalização da educação profissional no país, em 1937, a Constituição Federal em seu Art. 129 estabelece que o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. A criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946 e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país, e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social (MOURA, 2007).

Assim, a maneira como surge a educação profissional no Brasil revela o caráter dualista e assistencialista, nos fornecendo elementos que possibilitam a compreensão de sua gênese e a sequência de seu itinerário político-ideológico, dentro da história da educação brasileira. Opondo-se ao caráter dualista, Estrela (2017) afirma que é necessário transpor a dicotomia teoria/prática/trabalho manual/intelectual e apreender que a formação integrada é condição imprescindível para a emancipação do ser humano.

Todavia, a dualidade acaba permanecendo presente em outras legislações posteriores. É o que se dá, por exemplo, por meio da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/1961, quando é atribuída plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. Tanto

os estudantes provenientes do colegial, como os do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior. Esta equiparação foi concebida com o intuito de se colocar um ponto final na dualidade supracitada, entretanto, os currículos distintos se encarregavam de mantê-la (MOURA, 2007).

Observa-se que a presença da dualidade na educação brasileira, com destaque para o Ensino Médio, possui fortes vínculos históricos, perdurando-se no transcorrer do tempo. Por outro lado, esta dualidade tem instigado o despertar de alternativas contrárias, ou seja, no sentido da integração, vislumbrando-se com isto “[...] promover o pensamento crítico e reflexivo para a atuação na vida, em seus aspectos histórico, social e político, estabelecendo, assim, uma educação transformadora e politécnica, visando à emancipação do sujeito.” (SÁ, 2016, p. 8).

Já durante a ditadura militar, com o intuito de atender as demandas de mão-de-obra qualificada, a LDB nº 4.024/1961 foi reformulada¹ por meio da Lei nº 5.692/1971, estabelecendo, entre outras coisas, que a educação de nível médio fosse profissionalizante para todos. Por outro lado, a formação profissional compulsória permaneceu apenas no âmbito do ensino público, enquanto o ensino privado continuou privilegiando a educação propedêutica².

Após a redemocratização do país, durante a década de 90, a dualidade entre ensino médio e educação profissional se vê novamente consolidada por meio da LDB nº 9.394/96. A educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, todavia ressaltamos que, a educação profissional não está em nenhum dos dois níveis supraditos, perdurando-se assim a manutenção da dualidade, de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. Para tanto, resolveu-se tratá-la como modalidade (MOURA, 2007).

Apesar disto, nos seus artigos 36 e 40, a LDB nº 9.394/96 deixa aberta a possibilidade de articulação entre ensino médio e a educação profissional ao estabelecer, entre outras coisas, que: o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. O que pode ser realizado por meio das formas (integrada,

¹ “Após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971, assinada pelo presidente general Emílio Médici.” Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em 05 set. 2020.

² MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 03 jan. 2019.

concomitante e subsequente) articuladas com o ensino médio regular, ou ainda por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996).

Todavia, posterior a LDB supracitada, por meio do Decreto nº. 2.208/97, o ensino médio é separado da educação profissional e retoma seu caráter puramente propedêutico. O ensino técnico passa a ser oferecido nas formas concomitante e subsequente. O que nos revela que o desenrolar da história que envolve simultaneamente ensino médio e educação profissional é um constante ir e vir entre aproximações e distanciamentos descontínuos. No que concerne as aproximações com vistas a integração, no ano de 2004, o Governo Federal por meio do Decreto nº. 5.154/04, revoga o Decreto 2.208/97 e traz de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio (MOURA, 2007).

Outra referência em que devemos nos apoiar ao abordar sobre o Ensino Médio Integrado é o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (2007), o qual entre outras questões nos apresenta que o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, atribuído a integração:

[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Ainda dentro deste contexto, envolvendo não só a necessidade de promover a integração no ensino médio, mas a promoção de educação de qualidade, bem como sua expansão nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, o Governo Federal por meio da Lei n. 11.892/2008, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Nesta sequência cronológica apresentada acerca do histórico e fundamentação legal que envolve o ensino médio integrado, passamos a nos reportar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTNM (Resolução nº. 06/2012, do Conselho Nacional de Educação - CNE). Um dos documentos mais recentes e importantes no sentido de normatizar a oferta do Ensino Médio Integrado.

Neste sentido, destacamos o Capítulo II, Art. 6º da referida Resolução, onde são enumerados 17 (dezessete) Princípios Norteadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM, que estabelecem, entre outras questões: a articulação entre Educação

Básica e Educação Profissional e Tecnológica; assume o trabalho como princípio educativo; a indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática; a interdisciplinaridade no currículo e na prática social; a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais; a articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem; o respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2012).

Com isto, não apenas as questões ora destacadas, mas a totalidade dos princípios apresentados no artigo supramencionado englobam uma variedade de deliberações favoráveis para dar suporte à promoção da Formação Humana Integral voltada para o público inserido na EPTNM.

Diante deste breve contexto histórico e legal, que entrelaça o Ensino Médio Integrado, já fica evidente que promover Formação Humana Integral não constitui uma tarefa simples, mas uma missão complexa e desafiadora. Ao voltarmos nosso olhar para os elementos trazidos pela Resolução nº. 06/2012, do CNE (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM), podemos dizer que dispomos de uma base legal consistente para a sustentação de uma educação voltada para a Formação Humana Integral. Todavia, isto não garante que ela de fato aconteça no interior de nossas escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado.

[...] o ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos. É uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir. (RAMOS, 2008, p. 15).

Promover o desenvolvimento amplo dos indivíduos durante esta etapa fundamentalmente rica de valores, significados e possibilidades, onde a grande maioria da juventude inserida no ensino médio, mesmo deparando-se com as incertezas sociais, políticas e econômicas da sociedade atual não deixa de vislumbrar uma vida futura melhor, seja ligada direta e imediatamente ao exercício profissional ou no ingresso em um curso superior, nos exige além de uma dinâmica pedagógica e curricular eficiente, a superação de vários desafios.

Quanto aos desafios ou dificuldades em relação a promoção desta concepção educacional em torno da Formação Humana Integral, Moura; Lima Filho e Silva (2015), destacam entre outras questões, a disputa direta com o capital, onde seus intelectuais orgânicos defendem veementemente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado

e a posição ambígua do governo federal, que ora profere o discurso da politecnia³ e da Formação Humana Integral, mas vai pouco além das palavras; e ora adota, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os fortes e impactantes interesses do capital.

Além dos desafios já conhecidos por grande parte dos educadores e pesquisadores no âmbito da EPTNM para promover F.H.I, atualmente em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19)⁴ que ocasionou a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino de todo o Brasil⁵, desafios ainda maiores surgiram para todas as escolas. Principalmente, quanto a promoção de uma educação de qualidade a partir da aplicação de outras ações e metodologias (com destaque para os recursos tecnológicos digitais), na tentativa de substituir as atividades presenciais, assegurando a continuidade e conclusão do ano letivo 2020⁶.

No tocante à EPTNM dentro do sistema federal de ensino, quanto a possibilidade de substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais, foi deliberado pelo Ministério da Educação⁷, entre outras coisas, que as aulas aconteçam mediadas por recursos digitais ou por outras tecnologias de informação e comunicação e; que propiciem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que viabilizem a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual (BRASIL, 2020).

Estas recomendações, por um lado, têm impelido às instituições e os educadores a se reinventarem, buscando várias alternativas para proporcionarem as atividades de ensino, sobretudo pelos meios digitais. O que é positivo. Por outro lado, diante das adversidades sociais, econômicas e estruturais pertinentes às diferentes realidades, principalmente dos estudantes, o uso das tecnologias digitais na educação tem se apresentado como um grande desafio. Pois, ao tempo que elas podem incluir e aproximar uns, podem também excluir e segregar outros. O que acarretará consequências negativas.

³ O conceito de politecnia, sustentado nas ideias de Saviani (2003), consta dentro do próximo item (2.2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL) desta Dissertação.

⁴ Em 11.03.2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS declara a existência da pandemia do novo coronavírus / Covid-19 (BRASIL, 2020).

⁵ O Congresso Nacional aprovou, em 20.03.2020, o Decreto Legislativo nº 6, que reconheceu o estado de Calamidade Pública no Brasil. Neste contexto, as instituições de ensino de todo o país suspenderam suas atividades presenciais em prevenção a disseminação do vírus (BRASIL, 2020).

⁶ Por meio do Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE, de 28.04.2020, homologado parcialmente pelo Ministério da Educação em 1º.06.2020, foram deliberadas condições sobre a: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual, em razão da pandemia da COVID-19.

⁷ Através da Portaria nº 376, de 03.04.2020, o Ministério da Educação apresentou deliberações sobre as aulas nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, enquanto perdurar a pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

Além disso, haverá também a questão da qualidade do ensino ofertado nessas condições, de forma excepcional, que precisará ser analisado em momento futuro. Como avaliar a aprendizagem em condições tão adversas para todos?⁸ Quais suas reais contribuições para a aprendizagem e Formação Humana Integral desses discentes?⁹

Desta forma, para além desses e de outros desafios que possam surgir, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como fruto de um contexto histórico, político e ideológico, que embora ainda permaneça imerso em diversos desafios, muito já se avançou e muito mais ainda precisa avançar para atingir o propósito de promover Formação Humana Integral.

2.2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Formar integralmente o ser humano não constitui tarefa simples, tampouco existe uma fórmula pronta. Todavia, atualmente existe um acervo teórico significativo que aborda esta temática, ressaltando sua importância e indicando possibilidades de concretização da referida formação.

Neste sentido, encontramos o tema Formação Humana Integral ou omnilateral¹⁰ entre uma das categorias principais que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Durães (2009), apoiada nas ideias de Oliveira (2000) acerca da educação tecnológica, relaciona formação tecnológica a uma educação ampla, abrangendo uma formação intelectual, cultural, científica e técnica, ligada a uma compreensão histórica do desenvolvimento tecnológico e societário.

A educação tecnológica, com base em Marx, busca a unidade entre educação e produção material, tendo em sua essência a unidade de teoria e prática, cujo caráter é de totalidade ou omnilateralidade do homem, não se limitando apenas ao trabalho manual ou apenas ao trabalho intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007). Tornando assim,

⁸ Sobre a avaliação da aprendizagem relacionada às atividades escolares desenvolvidas neste período de pandemia, o próprio Ministério da Educação ainda não chegou a uma definição até o momento de como as escolas deverão proceder. Fato é, que não foi homologado o item 2.16 (Sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia) do Parecer nº 5/2020 - CNE, de 28.04.2020, sendo este trecho submetido à reexame pelo CNE.

⁹ Existem em curso, muitas discussões, normativas e desdobramentos sobre a oferta da educação escolar para o período de pandemia e pós pandemia, tanto no âmbito geral, quanto na esfera da EPTNM. Todavia, não convém o aprofundamento desta discussão neste trabalho, em respeito aos objetivos da pesquisa. Os apontamentos realizados tiveram apenas a intenção de reforçar a presença de mais esses recentes desafios quanto a promoção da F.H.I. no Ensino Médio Integrado. Os quais, desde já, se apresentam como uma área de investigação relevante que precisará ser explorada em outras investigações e por outros pesquisadores.

¹⁰ Com base em Frigotto (2012) e Manacorda (2007) apresentamos em parágrafo posterior a definição de omnilateral.

notório que a concepção de Educação Profissional e Tecnológica engloba a ideia de Formação Humana Integral.

Sobre o termo omnilateral, também muito empregado para se referir a Formação Humana Integral, Frigotto (2012, p. 267) esclarece que se trata de “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’”. Sobre o mesmo termo, Manacorda (2007, p. 87) amplia esta concepção ao defini-lo como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.”

A este respeito o processo ensino-aprendizagem no ensino médio integrado pode e deve estar buscando construir as condições necessárias para que todos os discentes percorram seus itinerários formativos guiados pelos propósitos de uma formação que agregue os valores indispensáveis para o desenvolvimento e sucesso do discente na escola e na vida, de modo geral e irrestrito. Para tanto, a formação integrada se apresenta como uma proposta formativa consistente e apta a adicionar reais valores culturais, científicos e tecnológicos à formação do discente para o mundo do trabalho e inserção proativa nos diversos espaços de convivência social e humana, sejam eles formais, não formais e informais. É o que nos indicam Ciavatta (2005), Araújo (2015), Frigotto (2012; 2015), Moura (2007; 2015) e Ramos (2008), entre outros (as) autores (as).

Enriquecendo essa seara de pressupostos acerca da Formação Humana Integral, Ciavatta (2014, p. 190) apresenta que a origem remota do conceito de formação integrada “está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Esta afirmação nos remete a uma vasta quantidade de valores, por meio dos quais podem emergir várias possibilidades de aprendizagens, de assimilação múltipla de conhecimentos, de um processo formativo que tende a se materializar no redimensionamento da formação e da postura cidadã dos estudantes do ensino médio integrado.

Corroborando com a afirmação de Ciavatta supramencionada, Moura; Lima Filho e Silva (2015, p. 1060) argumentam que: “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral.”

Este entendimento extraído das ideias de Marx, só endossam ainda mais os valores ligados a Formação Humana Integral. Ao propor uma educação intelectual, física e tecnológica, Marx sinaliza para uma proposta de educação e formação que contemple o

desenvolvimento e fortalecimento dessas dimensões. As quais estão, de certo modo, naturalmente implícitas em cada indivíduo. De forma mais clara destacam-se as dimensões física e intelectual. O que não quer dizer que a dimensão tecnológica não possua também relação direta ou tenha menor importância. O que a diferencia em relação as demais é o fato de não se tratar de um termo de fácil acesso e compreensão no âmbito mais geral ou do senso comum, considerando sua temporalidade espacial, essência e significado.

É fato que atualmente muito se ouve falar em tecnologia. Todavia, o senso comum automaticamente costuma associá-la quase que exclusivamente ao vasto aparato tecnológico no campo da informática que atualmente não param de emergir. Cada vez, mais diversificados. É claro que se trata de tecnologia, mas é importante esclarecer que tecnologia não se limita ao aparato tecnológico da informática, da internet e do mundo digital como um todo. Tecnologia vai para além desta concepção. “A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.” (BRASIL, 2012, p. 2).

Quanto a instrução tecnológica também vinculada às ideias de Marx, os autores Moura; Lima Filho e Silva (2015) destacam que ela diz respeito a transmissão dos princípios gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, introduzem a criança e o jovem na utilização prática e manuseio dos instrumentos básicos de todos os ofícios. É neste contexto que a tecnologia está incluída na proposta de formação integrada. Ou seja, adiciona elementos para superação da dualidade histórica em torno do ser humano e de seu processo de educação escolar.

Neste sentido, no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), constatamos que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (BRASIL, 2007, p. 41).

Promover o ser humano a partir de todas as dimensões da vida, tal como almejar a superação da dualidade histórica entre teoria e prática, trabalho e educação, pensar e executar, educação básica e educação profissional, consiste em vislumbrar a emancipação sócio-política dos indivíduos, os quais desenvolvidos omnilateralmente estarão munidos de maiores possibilidades de atuarem de forma cada vez mais proativa nos diversos espaços sociais a que vierem estar inseridos. Podendo ocorrer também por meio de um maior domínio dos fundamentos científicos ligados aos processos produtivos modernos, bem como pela

articulação entre trabalho intelectual e manual. O que, por conseguinte, nos remete a ideia de politecnia apresentada por Saviani (2003, p. 140 e 142):

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.

Neste contexto fica evidente a estreita relação entre o conceito de politecnia e a proposta de Formação Humana Integral.

A categoria Formação Humana Integral ou Omnilateral também é abordada por Ramos (2008) a partir da apresentação dos dois pilares conceituais de uma educação integrada, a saber: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação que seja politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

A ideia de integração defendida pela autora, a partir da concepção de escola unitária e politécnica, embora esteja voltada ao Ensino Médio, nos fornece elementos conceituais capazes de nos direcionar a aplicabilidade da proposta de integração até com outros públicos e em outros espaços, além dos formais, tendo em vista que trabalho, ciência e cultura transcendem notadamente os ambientes formais de nossas escolas.

Neste contexto sobre a Formação Humana Integral, também se apresentam relevantes as considerações a respeito de dois elementos ligantes e concomitantes da EPT: i) o trabalho como princípio educativo e; ii) a pesquisa como princípio pedagógico. Uma vez que, o trabalho como princípio educativo implica em vislumbrar o ser humano como construtor de sua realidade, se apropriando e podendo modificá-la (RAMOS, 2008). Por outro lado, a pesquisa como princípio pedagógico “tem por fim desenvolver nos estudantes, habilidades cognitivas para interpretar teorias, relacionar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções, propor alternativas etc.” (VALER; BRONGNOLI; LIMA, 2017, p. 2787). Assim, tanto o trabalho como a pesquisa nos sentidos apresentados se relacionam e adicionam valores ao desenvolvimento da aprendizagem e da Formação Humana Integral.

Ainda em relação a integração das dimensões fundamentais da vida, que estruturam a prática social, ou seja, o trabalho, a ciência e a cultura, Ramos (2008, p. 3) contextualiza cada uma delas, a saber:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos

pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Neste sentido, também se configura a necessidade de atuação cidadã imbuída de sentimento de pertencimento e capacidade de leitura de mundo, o que precisa ser garantido a todos através de uma formação humana completa, onde os diversos elementos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia coadunem para elevação das condições sociais através da formação do ser humano crítico-reflexivo.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Não basta formar/habilitar o discente para o mero exercício profissional e/ou para obter êxito nos vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais processos de seleção para ingresso no Ensino Superior. A formação integrada precisa transcender estes propósitos a fim de realmente promover Formação Humana Integral.

A este respeito Ciavatta (2005, p. 10) afirma que:

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

Superior a ideia de educação profissional e de ensino propedêutico é que de fato a proposta de formação humana plena se apresenta. Formar integralmente pode incluir uma boa preparação para o ingresso no ensino superior e a formação técnica para o exercício profissional. Todavia, vai bem mais além destas duas finalidades, que ao se projetarem assim, adquirem um caráter expressamente pragmático e fragmentado. O que destoa da proposta de ensino integrado.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

A discussão sobre a Formação Humana Integral é vasta e extremamente rica, vai muito além do que se expôs até aqui. Mas, do que apresentamos já nos proporciona a compreensão e reforça sua valorização, no sentido de que é preciso superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, formação profissional e formação geral, teoria e prática, promovendo educação intelectual, física e tecnológica, bem como possibilitando o acesso à cultura, a ciência e ao trabalho.

Para tanto, faz-se necessário que todos os aspectos e etapas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem dentro da dinâmica escolar, onde está situada a avaliação da aprendizagem, sejam realizados da forma mais eficiente e condizente possível com o propósito de promoção da Formação Humana Integral.

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.3.1 Considerações sobre o Termo Avaliação

Ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa¹¹ são alguns entre os diversos termos que se apresentam como sinônimos ou nos remetem à prática da avaliação.

A partir de suas experiências com professores, Hoffmann (2014) percebe que avaliação é um termo incerto. Professores e alunos que utilizam o termo atribuem-lhe distintos sentidos, relacionados sobretudo as noções que constituem a prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação.

Neste contexto, sobre o significado da palavra avaliação, Silva, S., (2018, p. 10) nos aponta que:

O próprio significado da palavra avaliação é assustador. Em alguns dicionários lemos que avaliação significa o valor determinado por quem avalia. Ou, ainda, a prática de averiguar, verificar, comparar determinado objeto para lhe conferir determinado valor. Ou seja, o valor de quem produz algo é deixado de lado. Só vale a palavra de quem está avaliando.

Em contraposição a esta visão com fortes características negativas e excludentes, bem como almejando a superação destes aspectos a caminho de uma avaliação mais justa e democrática, a mesma autora sugere que alguns verbos positivos podem estar relacionados ao verbo avaliar. Para ela alguns sinônimos abrangem: apreciar, qualificar, considerar, imaginar, aquilatar, ponderar, conjecturar, crer e investigar. Avaliar pode significar apreciar o mérito, a qualidade. Assim, avaliar, para esta autora, pode ser sinônimo de valorizar (SILVA, S., 2018).

Acrescentando a necessidade de decisão decorrente da avaliação, para Luckesi (2011) avaliar tem origem no latim e decorre da composição “*a – valere*”, que significa “dar valor a [...]”. O termo avaliação quer dizer “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação[...]”. Todavia, não termina com a atribuição de valor ao objeto em

¹¹ Significado de avaliação. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

questão, há em decorrência uma decisão de ação. Faz-se necessário dar um encaminhamento ao resultado da avaliação.

Contudo é consenso nas falas de diversos estudiosos do assunto (entre eles Hoffmann e Luckesi) ponderações sobre o ato de avaliar como algo intrínseco a vida e a rotina de todos nós. O que não é difícil de constatar por uma simples reflexão das nossas ações e decisões diárias. Pois, estamos em constante avaliação de tudo que fazemos e/ou planejamos fazer. Qual o melhor caminho para chegar à escola, ao trabalho ou a Igreja? Qual deles tem menos obstáculos e consumirá menos tempo? Qual a roupa mais adequada para determinada ocasião? São alguns exemplos básicos, que de acordo com Luckesi demonstram nossa prática cotidiana da avaliação e nos impelem a uma tomada de decisão.

Neste contexto, a avaliação ganha diferentes contornos, interpretações e direcionamentos, sendo usada nos mais diversos espaços de convivência humana e nas mais variadas áreas de conhecimento.

Agora direcionando nosso olhar para o espaço escolar, a avaliação adquire lugar de destaque, embora ainda não se tenha concretizado esta compreensão de importância e nem evoluído o suficiente na direção de uma avaliação cada vez mais propensa a colaborar amplamente com o processo de aprendizagem e, conseqüentemente possibilitando a adição de contribuições à formação efetiva dos discentes ao longo da história.

Voltar nosso olhar um pouco ao passado do contexto da avaliação da aprendizagem certamente vai ampliar nossa compreensão sobre este estudo e nos remeter à fatos ou considerações relevantes a partir de alguns aspectos sócio-históricos. Os quais também, ao ampliar nossa visão sobre a avaliação de modo geral, vão enriquecer nosso itinerário teórico, dentro do qual apresentaremos ainda a abordagem específica da função formativa da avaliação, que constitui nossa propositura avaliativa no contexto da presente pesquisa.

2.3.2 Aspectos Históricos e Legais

Dentro da dinâmica escolar uma etapa importante e bastante discutida é a avaliação da aprendizagem. A qual, por sua vez, tem relevância e potencial para agregar contribuições ao processo de Formação Humana Integral dos discentes, sobretudo no Ensino Médio Integrado. Todavia, se encontra ligada desde seus primórdios, assim como a própria educação escolar, a um modelo tradicional de sociedade e de educação. “A prática educativa atualmente predominante em nossas escolas traz as marcas da pedagogia denominada tradicional,

sistematizada sobretudo no decurso do século XVI e início do século XVII” (LUCKESI, 2011, p. 233). Esta vinculação a padrões tradicionais, em determinadas situações podem dificultar maiores avanços aos processos educativos em geral, e particularmente em relação às ações que envolvem a avaliação da aprendizagem.

Desde o final da idade média até o início da modernidade, a ação educativa adotada em nossas instituições de ensino ocorria no processo de relação entre um educador e um ou poucos educandos. Não existiam configurações de sala de aula nos padrões atuais com uma grande quantidade de alunos (LUCKESI, 2011). É vinculado a este processo de alteração na composição e quantidade de alunos sob a tutela de um mesmo professor que também a avaliação da aprendizagem ganha outras proporções que, em geral, perduram até os dias atuais, principalmente em relação à prática de exames.

As propostas pedagógicas jesuítica (visão católica) e comeniana (visão protestante), sistematizadas no decorrer do século XVI e início do XVII, sintetizam as formulações teórico-práticas da educação para o período e já incluem a prática do ensino simultâneo [...]. A prática dos exames, que conhecemos hoje em nossas escolas, foi sistematizada nesse período. (LUCKESI, 2011, p. 233).

Ainda sobre a divisão do ensino em turmas e a posição da avaliação neste processo, Machado, Silva e Souza, (2016, p. 209) reforçam o posicionamento anterior, ao discorrerem que:

A divisão do ensino em turmas de acordo com idade e aprendizagem teve início entre os anos 1549 e 1759, com o predomínio da pedagogia tradicional ligada a religião e centra na transmissão de valores. A instrução intelectual priorizava o domínio do aspecto formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o aspecto concreto da aprendizagem de um ofício. No conjunto das regras destinadas ao ensino (*Ratio Studiorum*), destacavam-se regras para professores das classes superiores e das classes inferiores, impulsionadas pelo surgimento da manufatura e divisão do trabalho e de classes, produzindo “trabalhadores especializados” nas classes inferiores e lideranças para as classes superiores. A avaliação do ensino, caracterizada pelos exames, ocupava posição central nesse processo formativo.

Assim, fica evidente que a educação escolar tem suas origens ligadas a um contexto histórico caracterizado por um ensino dual e tradicional. Por conseguinte, a avaliação também se encontra na mesma condição, desde os seus primeiros passos nos ambientes escolares. O que tem acarretado dificuldades ao longo do tempo – superação de padrões educacionais sustentados em práticas dualistas, segregadoras, classificatórias e excludentes de avaliação da aprendizagem.

A partir das pedagogias jesuítica (arraigadas na “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*” ou simplesmente “*Ratio Studiorum*” (Plano e Organização de Estudos da

Companhia de Jesus)) e na pedagogia comeniana (vinculadas à Didática Magna¹²) a educação ganha um viés de controle, disciplina, submissão e imposição de autoridade. Autoridade essa, obtida através da austeridade de regras advindas não apenas do catolicismo Jesuíta, mas também das regras estabelecidas pelo protestantismo de Comênio.

Assim, avaliação escolar estava limitada a rigidez de exames pontuais, que em geral serviam mais para ameaçar, controlar e excluir os estudantes, do que identificar seu real nível de aprendizagem para orientar uma tomada de decisão. Entre as orientações destes documentos constavam normas disciplinares específicas de como aplicar esses exames. Os quais, apesar de transcorridos aproximadamente 400 anos ainda perduram de modo igual ou semelhante em nossas escolas (LUCKESI, 2011), independentemente dos níveis ou modalidades de ensino, estejam elas na esfera pública ou privada.

A avaliação da aprendizagem nesta conjuntura não oportunizava a abertura para a espontaneidade, criatividade e desenvolvimento geral do discente. Buscava-se apenas atender a determinados critérios pré-estabelecidos que deveriam ser apresentados nos resultados dos exames. Logo, quem não apresentasse os resultados conforme esperado estaria reprovado e, portanto, excluído ou desclassificado dentro da proposta tradicional de educação e de avaliação da aprendizagem.

Mais recentemente, no interim de 1931 a 1942, Machado, Silva e Souza (2016) se reportam a permanência do caráter dual da educação que vai perdurando, seja com a Reforma do ensino secundário em 1931, por meio do Decreto nº 21.241/1932, passando pelo Estado Novo, com as Constituições de 1934 e 1937, ou então com a Reforma Capanema em 1942. Neste contexto, temos que o processo avaliativo era altamente seletivo, extremamente rigoroso, exigente, excessivo, classificatório e excludente, o que demandava um alto grau de controle sobre programas e métodos de ensino. O que nos remete as origens do processo avaliativo baseado nos exames, na disciplina, no controle e no autoritarismo.

Com base nesta forte marca histórica que carrega a avaliação no campo educacional, Hoffmann (2014, p. 35) a classifica como mito e desafio.

O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. O desafio, por outro lado, é superar essa história e aprofundar-se nos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação na concepção mediadora em benefício aos alunos de todos os segmentos de ensino.

¹² “*Ratio Studiorum*” (1599) e Didática Magna (1632) correspondem a dois conjuntos de regras sobre educação escolar, estabelecidas respectivamente pela Igreja Católica através da Companhia de Jesus (Jesuítas) e pelo Protestantismo por meio do Bispo Comênio (LUCKESI, 2011).

De fato, beneficiar aos alunos precisa ser o principal propósito de todo processo avaliativo escolar. Para tanto, se faz necessário manter em evidência discussões por meio dos mais variados estudos em torno do tema, para que todas as esferas que direta ou indiretamente possam influir na prática pedagógica da avaliação da aprendizagem se conscientizem e se envolvam em um processo contínuo de superação do mito do controle e do autoritarismo em direção a uma avaliação efetivamente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Neste contexto, ligado aos aspectos históricos da legislação educacional de nível macro e objetivando ampliar a compreensão a respeito da conjuntura legal da avaliação da aprendizagem, apresentamos inicialmente como a, já revogada, LDB nº. 4.024, de 20.12.1961, bem como sua reformulação ocorrida por meio da Lei nº. 5.692, de 11.08.1971, trataram a temática em discussão. Fazer referência à estas legislações nos permitiram estabelecer correlações entre elas e enumerar algumas alterações, ainda que sucintas. No contexto geral, estas alterações possivelmente geraram impactos nos desdobramentos decorrentes das regulamentações e na vivência da avaliação da aprendizagem no âmbito de nossas escolas. Esta menção à LDB anterior e sua reformulação pela Lei nº. 5.692/71 é importante ainda para indicar a existência de eventuais avanços e retrocessos em relação a abordagem do tema em pauta neste estudo.

Neste sentido, a LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nos §1º e 2º do Art. 39, que tratam a respeito da avaliação, deliberava respectivamente que:

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento; § 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961, p. 8).

Ainda que haja referência à prevalência dos resultados alcançados durante o ano letivo, também há menção ao uso de provas e exames. O que não implica necessariamente que o processo avaliativo irá ocorrer de forma excludente ou classificatória.

Todavia, estes dois instrumentos acabam nos direcionando a ações pontuais e muitas vezes desvinculadas dos objetivos de desenvolvimento de uma aprendizagem ampla que contribua com a formação plena do discente. O que também nos remete as considerações de Luckesi, quando este, em sua obra “Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico”, constata entre outras questões, que a escola pratica mais exames que avaliação.

No que se refere aos exames escolares, somos herdeiros de teorias e preceitos dos séculos XVI e XVII, que atravessaram os séculos posteriores e chegaram até nós (LUCKESI, 2011).

Por outro lado, no texto da reformulação da LDB nº 4.024/1961, efetivada por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu art. 14, § 1º e 2º, já podemos perceber uma alteração e ampliação das considerações a respeito da avaliação em relação a versão inicial da LDB supramencionada:

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. § 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. (BRASIL, 1971, p. 3).

No novo texto, já não há referência ao uso de provas e exames, bem como na autoridade de julgamento do professor. Este último aspecto, por si só não implica em algo nocivo ao processo avaliativo. Todavia ele poderá trazer prejuízos à medida que for utilizado de forma descontextualizada, pautado exclusivamente na subjetividade daquele que atua como avaliador, em detrimento de critérios claros que devem estar pré-estabelecidos para o desenvolvimento da aprendizagem. Embora esta lei estivesse embasada em princípios tecnicistas, outra novidade que ela acrescenta em relação a avaliação, diz respeito a necessidade de superioridade dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, assim como da possibilidade dos estudos de recuperação.

Todavia, isto ainda não assegurou um processo avaliativo propenso a beneficiar uma aprendizagem completa e favorável a formação plena do discente, sobretudo em razão da prevalência de um ensino tradicional, marcado pela dualidade e imposição da autoridade. Destaca-se ainda que, esta última característica, se enraizou durante o regime militar, período em que a referida legislação foi promulgada.

Feita esta menção ao passado recente da avaliação no contexto da legislação educacional, passamos a discorrer sobre o que diz a LDB nº 9394/96, de 20.12.1996, acerca do referido tema de forma macro situacional. Na sequência nos reportaremos também às normativas estabelecidas na Resolução 06/2012/CNE, de 20 de setembro de 2012, quanto à avaliação no contexto específico do ensino médio integrado.

Temos que a partir da Constituição de 1988, mais precisamente com as discussões que precederam a nova LDB, passou-se a vislumbrar possibilidades de mudanças quanto a dualidade educacional e, conseqüentemente, a superação dos processos avaliativos tradicionais e excludentes. Mas como mencionado no item 2.1 (Ensino Médio Integrado) deste Referencial Teórico, a dualidade ainda perdurou no texto da nova LDB, Lei nº. 9.394/96.

Embora, em relação à avaliação da aprendizagem, seja possível sinalizar a presença de aspectos importantes, que geram expectativas de avanços positivos. Pois a LDB nº. 9.394/96 estabelece em seu Art. 24, inciso V, que: “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]” (BRASIL, 1996, p. 18).

Mesmo havendo referência à avaliação contínua e cumulativa, bem como da prevalência de aspectos qualitativos sobre quantitativos, temos clareza de que isto não é garantia de exequibilidade de tais recomendações nos processos avaliativos adotados nos mais diversos espaços escolares. Há sempre um grande número de aspectos, circunstâncias e atores envolvidos no seio da atividade de aprendizagem que devem ser considerados.

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. A este último, então permite verificar em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem. (TEIXEIRA, 2008, p. 58).

De modo análogo ao que recomenda a LDB 9394/96 em relação a avaliação da aprendizagem, temos estabelecido no Art. 34 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTNM (Resolução nº. 06/2012/CNE) que:

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. (BRASIL, 2012, p. 9).

Nota-se que a diferença em relação ao texto da LDB nº 9.394/96 é que na Resolução supramencionada acrescenta-se o alcance do perfil profissional de conclusão como finalidade da avaliação da aprendizagem dos estudantes, que com isso soma-se ao que a LDB em questão já preconizava.

Nesta conjuntura, e considerando que o presente estudo envolve diretamente o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, ofertado pelo IFAM *Campus* Eirunepé, é importante atentarmos para o que diz o perfil profissional de conclusão contido no Plano de Curso Técnico (PCT), para que os resultados da avaliação da aprendizagem possam estar condizentes com o referido perfil.

Neste sentido, informamos que o Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM *Campus* Eirunepé, em vigor, foi aprovado em 09

de novembro de 2015 através da Resolução Nº 75-CONSUP/IFAM¹³. O referido plano descreve como deve ocorrer todo o processo de organização e funcionamento do curso, onde estão inclusos o perfil profissional de conclusão e os critérios de avaliação da aprendizagem.

O perfil profissional de conclusão de curso conforme Plano de Curso Técnico (PCT) em Agropecuária na Forma Integrada (2015) apresenta-se na íntegra como:

O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM *campus* Eirunepé pretende formar um profissional apto a aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos no mundo do trabalho, no que diz respeito às técnicas de produção e gestão da agropecuária e agroindústria. Na identificação de problemáticas não apenas produtivas, se apresentando como atores relevantes para as áreas sociais e culturais da sociedade na qual está inserido, para o qual deve saber articular saberes locais e técnico-científicos, desenvolvendo ações de sustentabilidade articuladas às técnicas de metodologia de pesquisa com uma postura crítica. (IFAM, 2015, p. 14-15).

E neste cenário, o processo de avaliação da aprendizagem, segundo o mesmo PCT:

[...] deverá ser contínuo, devendo-se considerar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, traduzidos a partir das dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras, gerando um caráter diagnóstico, somático e formativo, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos, mediante o desenvolvimento de atividades, projetos, estudos de casos e problemas propostos, resultando num quadro de registros, ou caderno de acompanhamento diário, de maneira que alunos e professores participem do processo. No qual se destaca que a avaliação deve ser de forma inclusiva, diversificada e flexível na maneira de avaliar o aluno. Para que essa “avaliação da aprendizagem”, não se torne em um processo de exclusão, distante da realidade social e cultural destes discentes. (IFAM, 2015, p. 43).

Neste sentido, tanto o perfil profissional de conclusão de curso quanto o processo de avaliação da aprendizagem acima transcritos do PCT de Agropecuária, nos fornecem aspectos teóricos importantes. Pois, adicionam elementos salutaros para o embasamento da pesquisa de campo em torno da avaliação da aprendizagem, tendo em vista a promoção da Formação Humana Integral dos discentes, a qual o curso se propõe.

Para tanto, destacamos alguns dos aspectos presentes no perfil profissional de conclusão de curso: a) menção ao mundo do trabalho; b) atores relevantes para as áreas sociais e culturais da sociedade e; c) postura crítica. Assim como os aspectos contidos na proposta de avaliação da aprendizagem: a) dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras; b) caráter diagnóstico, somático e formativo; c) respeito aos ritmos de aprendizagem dos alunos e; d) forma inclusiva, diversificada e flexível.

Estes aspectos representam avanços, ainda que do ponto de vista teórico, considerando as características históricas que marcam a educação quanto a dualidade no ensino e o caráter classificatório da avaliação da aprendizagem. Por conseguinte, os elementos enumerados, convergem no sentido de acrescentar contribuições para o desenvolvimento da Formação

¹³ Encontra-se em forma de anexo ao final desta Dissertação.

Humana Integral dos discentes, a partir das ações avaliativas implementadas dentro do processo educativo escolar.

Seguindo os devidos desdobramentos, na base do processo educativo, independentemente da forma e da modalidade de ensino ofertado pelo IFAM, as ações nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão e inovação se encontram estruturadas na Resolução nº. 94 - CONSUP/IFAM, de 15.12.2015 e suas alterações posteriores advindas por meio da Resolução nº. 63 - CONSUP/IFAM, de 24.11.2017. O documento em questão trata da Organização Didático Acadêmica do IFAM e se dedica do artigo 133 ao 141 ao tema avaliação da aprendizagem. Todavia, ressaltamos o caput do 133 e o artigo 134, os quais destacam respectivamente que:

A avaliação do rendimento acadêmico será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e será feita por componente curricular/disciplina, abrangendo, simultaneamente, os aspectos de frequência e de aproveitamento de conhecimentos. [...] A avaliação da aprendizagem deverá possibilitar ao discente o desenvolvimento da pesquisa, da atitude reflexiva, da criatividade e de sua plena formação. (IFAM, 2015, p. 35-36).

Embora novamente encontremos uma reiteração de elementos presentes nas recomendações da LDB nº 9.394/96, acrescidas das informações contidas na Resolução nº. 6/2012/CNE, quanto à avaliação da aprendizagem, nos artigos supracitados da Resolução nº. 94/2015-CONSUP/IFAM são adicionadas condições indispensáveis para o desenvolvimento da Formação Humana Integral, dentre os quais destacamos particularmente o recorte do artigo 134: “desenvolvimento da pesquisa, da atitude reflexiva, da criatividade e de sua plena formação.”

Pelas amostras de informações levantadas junto a algumas bases legais que regem a educação e mais especificamente o Ensino Médio Integrado nas considerações pertinentes a avaliação da aprendizagem, podemos constatar a relevância teórica do tema, assim como suas possibilidades de estabelecer uma relação profícua com os propósitos da EPT de Formação Humana Integral dos discentes, especialmente aos que estão inseridos no Ensino Médio Integrado.

No entanto, não basta existir uma predisposição legal para a realização de um processo avaliativo significativo e voltado para colaborar com a promoção da Formação Humana Integral. É necessário que se efetivem as recomendações legais “no chão” de nossas escolas que ofertam o ensino médio integrado, a fim de que o processo avaliativo se materialize como um recurso pedagógico propenso a de fato contribuir com a aprendizagem e formação plena dos discentes.

Deste modo, do percurso histórico ligado às origens da avaliação na esfera escolar destacam-se os aspectos tradicionais associados a rigidez, disciplina e seletividade geridas por meio da prática de exames, provas, atribuição de notas, aprovação ou reprovação. Por outro lado, embora a legislação educacional também esteja marcada historicamente pelo viés tradicional em meio a avanços e retrocessos, ela vem se apresentando progressivamente cada vez mais favorável à superação¹⁴ do caráter meramente classificatório que tem marcado a avaliação da aprendizagem.

2.3.3 Avaliação da Aprendizagem como agente fortalecedor da Formação Humana Integral

Embora já tenhamos feito referência, nas páginas precedentes, sobre a avaliação da aprendizagem a partir do pensamento de alguns autores, nesta seção ampliaremos nossas considerações teóricas, à medida que, além de expandir o que já expomos, traremos outros autores para a discussão sobre o estudo em questão.

Todavia, reconhecemos que não há como mensurar, nem tão pouco incluir neste estudo os inúmeros posicionamentos dos mais diversos teóricos sobre o tema da avaliação. Com isto, buscaremos apresentar a concepção de alguns estudiosos, que de certa forma oferecem aspectos teóricos que dialogam com a nossa proposta de apresentar a avaliação da aprendizagem, apta a contribuir com o desenvolvimento da Formação Humana Integral dos discentes. Dentro desta conjuntura, ressaltamos mais uma vez, a função formativa da avaliação¹⁵, a qual compõe nossa recomendação avaliativa no desenvolvimento deste estudo.

Embora a avaliação no âmbito de nossas escolas ainda se encontre fortemente marcada pela herança histórica e tradicional da disciplina, do autoritarismo e do controle, expresso principalmente na aplicação de provas e exames, por vezes descontextualizada das reais necessidades de aprendizagem dos discentes; no plano teórico já dispomos de um arcabouço que pode nos auxiliar a caminhar em um sentido, se não contrário, pelo menos mais diversificado e propenso a um processo educativo mais significativo e favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e da Formação Humana Integral dos discentes.

A este respeito, neste estudo destacamos, entre outras, as considerações de Esteban (2003), Freire (1996), Hoffman (2003; 2014), Libâneo (2006), Luckesi (2000; 2011),

¹⁴ Esta propensão à superação do caráter classificatório da avaliação está fundamentada, principalmente, nas informações extraídas da LDB nº. 9.394/96, da Resolução nº 06/2012-CNE, do PCT de Agropecuária (IFAM, 2015) e da Resolução nº. 94/2015 - CONSUP/IFAM, apresentadas no transcorrer deste tópico.

¹⁵ Ainda neste subitem do Referencial Teórico discorreremos sobre as principais funções da avaliação, entre as quais encontra-se a função formativa.

Perrenoud (1999), Vasconcellos (2014) e Zabala (1998). Os quais trazem colaboração para a sustentação teórica, o alcance dos objetivos e a discussão pormenorizada do problema desta pesquisa.

Luckesi, um dos principais defensores de um processo educativo e avaliativo inclusivo, apresenta “[...] a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.” (LUCKESI, 2000, p. 1). Este recorte nos remete ao aspecto humano que integra os envolvidos no processo de avaliação, ou seja, os docentes, discentes e demais atores entrelaçados na ação de avaliar.

Sobre o aspecto humano a ser considerado na avaliação da aprendizagem, Luckesi (2000, p. 5) reforça sua importância ao afirmar que: “[...] no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa – o educando -, importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que estejamos avaliando, tais como língua portuguesa, matemática, geografia [...].”

À medida que olharmos os discentes em sua humanidade e totalidade, considerando esses aspectos no momento de colher e analisar os dados que darão suporte ao processo avaliativo, independente dos instrumentos utilizados, maiores serão as possibilidades de realizarmos uma avaliação favorável a efetivação da aprendizagem, que certamente contribuirá com o desenvolvimento da Formação Humana Integral.

Investir em condições de aprendizagem favoráveis a Formação Humana Integral, praticando o acolhimento para o redimensionamento das ações de ensino em busca da emancipação social, política, profissional e consequentemente econômica dos discentes, deveria constituir os ideais de resultados esperados pelos processos de ensino-aprendizagem assumidos por todas as instituições de ensino. Neste contexto, a avaliação da aprendizagem pode dar sua parcela de contribuição a caminho do desenvolvimento, da formação, emancipação e libertação dos sujeitos.

Defensor da emancipação e libertação dos sujeitos por meio da educação e, por conseguinte, contrário aos métodos tradicionais de ensino, o educador Paulo Freire, nos adverte em relação a avaliação que:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. (FREIRE, 1996, p. 45).

Neste processo, de identificar na avaliação da aprendizagem contribuições ao desenvolvimento da Formação Humana Integral, é que recorremos também ao pensamento de Hoffmann (2014), para quem a avaliação se apresenta como mediadora, à medida que estimula a atividade, o movimento, estimula o desafio, a procura de reciprocidade intelectual entre os participantes da atividade educativa, docentes e discentes buscando articular seus pontos de vista, socializando ideias, (re) organizando-as e modificando-as. Esta visão expande o nível de abrangência do processo avaliativo, de modo a contemplar um número maior de aspectos e critérios que tendem a favorecer com maior eficiência a aprendizagem e formação dos discentes.

Dentro desta concepção de avaliação mediadora, o docente enquanto avaliador tem um importante papel, pois

[...] o avaliador mediador marca sua presença, justamente, no espaço que se cria entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado. É nesse espaço que o professor atua, provocando o movimento por meio do diálogo e dos desafios cognitivos e tendo em vista a evolução, a superação dos alunos. (HOFFMANN, 2014, p. 87).

Além da relevância da construção do conhecimento e do saber enriquecido focado no aluno, a autora nos apresenta um dos atores principais nesse processo de mudança de paradigmas de uma avaliação tradicional para uma avaliação mediadora, que de fato traga avanços à aprendizagem dos discentes: o professor.

Atualmente já existem estudos e propostas de tratamento da avaliação da aprendizagem no sentido de superação da prática meramente tradicional, seletiva e baseada na expressão da memorização, de uma avaliação restrita a aplicação de provas e exames, entre outros instrumentos avaliativos similares. Ademais, “normalmente, o professor percebe apenas a manifestação mais imediata do problema da avaliação, mas não consegue captar suas causas mais profundas. Falta-lhe compreender as causas determinantes desta situação, e especialmente sua participação nesse processo.” (VASCONCELLOS, 2014, p. 40). É nesse contexto que a mudança de atitude dos docentes precisa exercer papel fundamental, para que de mãos dadas com os demais membros da comunidade escolar possamos caminhar na direção de um processo avaliativo verdadeiramente salutar para todos.

Diante das teorias favoráveis aos propósitos inclusivos da avaliação da aprendizagem na EPT e sua aplicação prática no “chão da escola” os professores possuem lugar de destaque. Embora existam outros atores, fatores e circunstâncias relevantes, os docentes se apresentam com grande potencial para atuarem a favor da efetivação de teorias inovadoras da avaliação da aprendizagem em todas as nossas escolas, especialmente no âmbito da EPT. Segundo

Moura (2015, p. 35), “é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes.”

Sobre a relação dos professores com a avaliação da aprendizagem, Libâneo (2006, p. 195) define avaliação como “uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.”

É importante que o professor tome conhecimento, se torne consciente e assuma a função de mediador do processo pedagógico que envolve as ações de ensino de modo geral e particularmente à avaliação da aprendizagem, para que possamos nos dirigir com maior intensidade para a superação do mito do controle e do autoritarismo¹⁶ nos processos avaliativos.

Por outro lado, ressaltamos que o docente não pode ser considerado o único responsável pela mudança de postura em direção a processos avaliativos inclusivos, contínuos, emancipatórios e favoráveis a efetivação da aprendizagem, capazes de agregar contribuições a formação plena dos discentes do ensino médio integrado. Pois, “o trabalho de sala de aula está inserido numa totalidade e é muito difícil se concretizar uma transformação quando o coletivo não está envolvido.” (VASCONCELLOS, 2014, p. 96). Daí a importância de que a Direção de Ensino com suas Coordenações, a Equipe Técnico-Pedagógica e toda a coletividade escolar somem forças ao potencial transformador dos docentes, trabalhando no mesmo sentido. Ou seja, para superar a prática da avaliação classificatória, efetivando um processo avaliativo mais eficaz para a aprendizagem, apto a contribuir com a formação plena dos discentes.

Além deste cenário escolar interno, existem ainda outros fatores no âmbito intra e extraescolar que naturalmente tendem a interferir no ato de avaliar, chegando até a ditar as regras do nosso sistema educacional¹⁷ e consequentemente as formas de avaliar os discentes: fatores culturais, sociais, políticos e econômicos, por exemplo, que fogem da competência dos docentes.

Anterior ou simultâneo aos processos avaliativos é importante que não apenas os docentes, mas todos os entes escolares, tenham sempre em evidência que existe um processo de ensino-aprendizagem permeado por uma proposta didático-pedagógica que envolve todo o

¹⁶ Expressões utilizadas a partir da teoria de Hoffmann em sua obra: Avaliação: Mito & Desafio (2014).

¹⁷ Para Vasconcellos (2014, p. 100-101, grifo do autor): “A avaliação deve levar à mudança do que tem que ser mudado também no **sistema educacional**. Há necessidade da definição de uma Política Educacional séria, ampla e comprometida com os interesses das classes populares, que leve à alteração progressiva das condições objetivas de trabalho.”

cenário educativo escolar e, geralmente, direciona como deve ser a avaliação da aprendizagem. “A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas.” (LIBÂNEO, 2006, p. 200).

A este respeito também corroboram as manifestações de Vasconcellos, ao afirmar que:

Um posicionamento fundamental quando se fala de avaliação é relativamente aos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivarão os critérios de análise do aproveitamento. A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e de sociedade queremos formar), ao Projeto Pedagógico da instituição. (VASCONCELLOS, 2014, p. 56).

Daí a importância da adoção de propostas pedagógicas, que de fato contribuam amplamente com a aprendizagem dos discentes, por meio da criação de um cenário educativo onde a curiosidade, a pesquisa, a expressão peculiar do estudante se faça evidente, o que irá corresponder, desta forma, a um cenário avaliativo ao mesmo tempo investigativo, de respeito à diversidade das perguntas e respostas dos discentes (HOFFMANN, 2003).

Sobre o aspecto investigativo e a diversidade de respostas na avaliação, ao discorrer sobre pedagogia de projetos na obra “Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo”, Esteban colabora com nossas discussões ao afirmar que:

A “avaliação como prática de investigação” tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Assim, o aluno ou aluna pode ir se sentido livre para dar a sua resposta, mesmo que diferente da resposta padronizada [...]. (ESTEBAN, 2003, p. 89).

Favorecer o desenvolvimento de uma conjuntura de avaliação inclinada ao respeito a liberdade de manifestação da aprendizagem pelos variados caminhos percorridos, mesmo que divergente da padronização esperada, representa um grande avanço para a construção de um processo avaliativo distinto daquilo que é mais comum no ato de avaliar. Ou melhor, bem diferente de adotar a avaliação exclusivamente como ação de aplicar provas, atribuir notas e rotular os alunos, restringindo-se à exigência daquilo que o aluno memorizou e utilizando a nota simplesmente como instrumento de controle (LIBÂNEO, 2006).

Neste sentido, Silva, S., (2018, p. 11) também considera que: “Por diversas vezes a avaliação parece ter o único fim de rotular o próprio aluno [...]. Avaliação se torna apenas ferramenta de medição de valor... do aluno. Em muitas escolas, a avaliação vira sinônimo de testes e provas escritas. E só!”

Em contraposição a estas características tradicionais de avaliar, Libâneo (2006, p. 199) nos esclarece que:

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos.

Consequentemente por meio da adoção de propostas pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem, bem como de métodos avaliativos que valorizem a expressão e autonomia discente, estaremos colaborando positivamente com uma avaliação favorável ao desenvolvimento da aprendizagem e inserção social dos egressos do ensino médio integrado, não apenas no mundo da cultura e do trabalho, mas possibilitando-os também o acesso e participação no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Uma vez que estes (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) são os pilares da Formação Humana Integral, conforme já apresentamos na seção 2.2 deste Referencial Teórico.

No entanto, para caminharmos nesta direção é preciso “que as avaliações nos ajudem a conhecer mais desse aluno do que meramente sua letra em um pedaço de papel, no qual fazemos perguntas muitas vezes cansados demais até mesmo para pensarmos sobre elas. Urge que a avaliação seja sinônimo de apreciação para todos.” (SILVA, S., 2018, p. 12).

Neste sentido, recorreremos novamente as considerações de Luckesi (2011), para quem a avaliação é um ato amoroso, de caráter diagnóstico para o posterior redimensionamento das atividades de aprendizagem, cujo objetivo é acolher, integrar e incluir o aluno com suas características peculiares e em seu estado real de conhecimento, para dar-lhe o suporte às mudanças que se fizerem necessárias ao alcance do seu sucesso a ser concretizado pelo desenvolvimento da sua aprendizagem a caminho da Formação Humana Integral.

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. Em primeiro lugar, e isto é muito importante, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. [...]. Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já que não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades. O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos. (ZABALA, 1998, p. 2).

Ampliar as possibilidades de sucesso pessoal de cada discente, além de parâmetros uniformes de ensino e de desempenho da aprendizagem, permitindo o reconhecimento e investimento nas capacidades individuais, está implícito na proposta de Formação Humana Integral e nos desafia a percorrer um itinerário avaliativo e por que não formativo, cada vez mais distante das características históricas de disciplinamento, seletividade e autoritarismo das avaliações vinculadas a mera pedagogia dos exames¹⁸. Precisamos continuar avançando a caminho de uma avaliação plural e cada dia mais salutar para discentes e docentes, aproveitando-se positivamente todas as suas dimensões.

Dentro do universo teórico em que a avaliação da aprendizagem está imersa, são várias as denominações, tipos ou funções que os estudiosos do assunto atribuem a avaliação, em geral vinculadas aos objetivos didático-pedagógicos estabelecidos.

Neste contexto, fazemos referência as suas três principais funções, que são: diagnóstica, formativa e somativa. As quais estão contempladas nas normativas do IFAM, quanto a avaliação da aprendizagem, conforme § 2º, Art. 133, da Resolução 94/2015 – CONSUP/IFAM: “A sistemática avaliativa do IFAM compreende avaliação diagnóstica, formativa e somativa, estabelecida previamente nos Planos e Projetos Pedagógicos de Curso e nos Planos de Ensino”. Em geral elas aparecem com essas designações, podendo variar de autor para autor, ou ainda apresentar um número bem maior de adjetivações.

A avaliação diagnóstica, também denominada inicial, em linhas gerais refere-se aos pontos de partida para a efetivação da avaliação do discente. Sequencialmente, apresenta-se a avaliação formativa, que corresponde ao acompanhamento intensivo no decorrer do processo avaliativo. Posterior a esta, encontra-se a avaliação somativa, que se vincula aos resultados ou sínteses provisórias da avaliação (LUIS, 2003).

A função diagnóstica da avaliação tem grande destaque nos estudos de Luckesi (2011), para quem toda avaliação já possui constitutivamente a índole de diagnóstico. Sendo necessário a insistência no uso deste termo para chamar a atenção para a diferença entre os atos de avaliar e examinar. Avaliar consiste em diagnosticar e examinar implica em classificar. Ao diagnosticar estamos retratando alguma coisa por meio de informações empíricas e a avaliação vai constatar a qualidade da realidade. O que irá fornecer subsídios para o investimento na elevação da referida qualidade, de forma construtiva e inclusiva, jamais meramente classificatória ou excludente.

¹⁸ A expressão “pedagogia dos exames” está empregada com base nas ideias apresentadas pelo Professor Cicpriano Luckesi em suas várias obras sobre o tema “Avaliação da Aprendizagem”.

De modo semelhante Libâneo se posiciona a respeito da avaliação diagnóstica, pois para ele:

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é a mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle. A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. (LIBÂNEO, 2006, p. 197).

Em relação as funções formativas e somativa da avaliação, para Fernandes e Freitas (2007), a primeira refere-se àquela que ocorre ao longo do processo, com a finalidade de reorientação; já a segunda diz respeito a avaliação realizada ao final do processo com o objetivo de apreciação do resultado.

Quanto a função somativa, acrescentando ao que já apresentamos em relação a sua especificidade finalística e de apreciação do resultado, Zabala (1998) defende o uso do termo avaliação final, levando em consideração os resultados obtidos e conhecimentos adquiridos, reservando o termo avaliação somativa ou integradora para a avaliação de todo o percurso realizado pelo aluno. Sendo esta, compreendida como uma informação mais ampla e global do processo de avaliação da aprendizagem, partindo do conhecimento inicial, a trajetória percorrida, as medidas adotadas para redirecionar a aprendizagem, o resultado final e as previsões sobre o que é preciso permanecer fazendo ou começar a fazer para o alcance do sucesso da aprendizagem dos discentes.

Todo o percurso teórico até então percorrido tem se mostrado favorável ao desenvolvimento dos propósitos desta pesquisa acerca da avaliação da aprendizagem e suas possíveis contribuições para a Formação Humana Integral. É neste contexto, que a função formativa da avaliação se apresenta como nossa concepção mais específica de avaliação no desenvolvimento desta investigação.

Para Perrenoud (1999) a função formativa da avaliação disponibiliza aos professores dados mais exatos, mais qualitativos a respeito dos processos de aprendizagem, atitudes e conquistas dos alunos. Além disto, ela embasa-se no pressuposto otimista de que os alunos aspiram aprender e em razão disto, querem ser ajudados, expressando suas dúvidas e problemas de compreensão das atividades escolares.

O que certamente tende a gerar contribuições ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sobre o processo ensino-aprendizagem em relação a avaliação formativa, Silva, Josiani, (2018, p. 38) afirma que:

A avaliação formativa com foco no processo de ensino-aprendizagem busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. As informações a respeito do desenvolvimento do aluno permitem que o professor ajuste sua prática às necessidades dos estudantes durante o processo.

Consequentemente tais ajustes favorecem a aprendizagem dos discentes. Pois, a função formativa da avaliação deve servir para o discente aprender, ocorrendo continuamente e abrangendo as aprendizagens relacionadas aos acontecimentos, tanto no âmbito das dimensões conceituais ou procedimentais, quanto em relação a aprendizagem de valores e atitudes (FERNANDES, 2003). Estes últimos, por sua vez, carregam um grande potencial para fortalecer a formação humana e o exercício da cidadania por parte de cada educando.

De acordo com Gil (2006, p. 247, 248):

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Pelas bases teóricas até então apresentadas, fica evidente que a avaliação possui lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo ela se configura com potencial para contribuir diretamente no processo de promoção e desenvolvimento da aprendizagem, assim como na Formação Humana Integral. Para tanto, a escola ainda precisa continuar avançando na direção de um processo avaliativo cada vez mais democrático, dinâmico e salutar para todos. Neste sentido, o arcabouço teórico sobre avaliação da aprendizagem ainda nos apresenta uma série de instrumentos apoiadores deste processo.

Instrumentos avaliativos, de verificação do rendimento ou de coleta de dados para a avaliação são algumas das denominações empregadas para se referir aos meios práticos e/ou operacionais utilizados durante o processo de avaliação da aprendizagem. Os quais devem objetivar o levantamento de informações que auxiliarão o processo avaliativo e os encaminhamentos posteriores que se fizerem necessários para o alcance do sucesso da aprendizagem dos discentes. “Ao falarmos de instrumentos utilizados nos processos de avaliação, estaremos falando das tarefas que são planejadas com o propósito de subsidiar, com dados, a análise do professor acerca do momento de aprendizagem de seus estudantes.” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 27).

Defensor da expressão “instrumentos de coleta de dados”, Luckesi também argumenta sobre o uso dos instrumentos nesta mesma acepção. Para ele os “instrumentos de coleta de dados são propriamente os recursos que empregamos para captar informações sobre o desempenho do educando, que são a base da descrição do seu desempenho.” (LUCKESI, 2011, p. 299).

Descrever de forma coerente o desempenho daqueles que estão imersos em processo de aprendizagem escolar, tendo em vista a diversidade de perfis de discentes e de fatores microsociais que podem influenciar esta aprendizagem não constitui uma tarefa simples. E, portanto, não convém que seja realizada com o emprego de um ou poucos instrumentos. Se há diferentes formas de se manifestar a aprendizagem e distintos fatores que podem influenciá-la, conseqüentemente é importante que se tenham uma diversidade de maneiras de percepção, acolhimento e posterior análise daquilo que foi considerado aprendido ou não pelos discentes.

No entanto, não basta diversificar os instrumentos.

A diversidade de instrumentos avaliativos precisa estar inserida em uma sistemática, atender a uma metodologia própria da teoria e da prática da avaliação educacional e adequá-la a natureza do objeto avaliativo, seja o ensino e a aprendizagem, o currículo, o curso, o programa, a instituição, etc. Diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, a avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade. (SILVA, Janssen, 2003, p. 15).

Dentro da intencionalidade educativa ao utilizar qualquer instrumento no campo avaliativo, precisa estar inclusa a finalidade de obter o maior nível de aprendizagem possível do discente. Quando o nível não for satisfatório, o discente deve ser redirecionando para a elevação da qualidade de sua aprendizagem, sempre atento as suas características e às distintas finalidades e expectativas.

Voltando nossa atenção ao teor do PCT do Curso de Agropecuária (2015) do IFAM *Campus* Eirunepé, em relação aos instrumentos de avaliação a serem empregados, constatamos que:

Dentre os diversos instrumentos de avaliação, poderão ser utilizados no curso: provas escritas, trabalhos individuais ou em equipe, exercícios orais ou escritos, artigos técnico-científicos, produtos e processos, pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos, oficinas pedagógicas, aulas práticas laboratoriais, seminários e auto avaliação. A fim de atender às peculiaridades dos alunos e de oportunizar uma avaliação adequada aos diferentes objetivos. (IFAM, 2015, p. 43).

Nota-se que a proposta de aplicação de instrumentos de avaliação para o curso de Agropecuária é bem diversificada e indica a necessidade de atendimento das especificidades dos discentes, além de se mostrarem úteis à coleta de dados para a avaliação da aprendizagem.

Sobre a utilidade destes e de outros instrumentos no âmbito escolar, Luckesi afirma que:

Todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados em nossas escolas ou fora delas – testes, questionários, redação, monografia, entrevista, arguição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de atividades, demonstração em laboratório, relatório de pesquisa, participação em seminários, apresentações públicas, utilização de simuladores... -, em si, são úteis para o exercício da prática avaliativa da aprendizagem na escola. [...]. Contudo, o que devemos observar é se os instrumentos que estamos utilizando são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades metodológicas

necessárias de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 304-305).

Assim, a prática da avaliação da aprendizagem, valendo-se dos mais variados instrumentos e coerente com os objetivos de uma proposta pedagógica que prime pela valorização dos conhecimentos prévios, das experiências, da criatividade, da espontaneidade, do respeito a diversidade sociocultural e fundamentada metodologicamente, tenderá a conduzir cada discente para a elevação da qualidade da aprendizagem, acrescentando contribuições para o desenvolvimento da sua formação plena.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pelos delineamentos apresentados neste capítulo temos o direcionamento que a pesquisa tomou para investigar o problema apresentado, responder as questões norteadoras e atingir os objetivos estabelecidos, a partir de um local e público-alvo específicos, abordagem, método, estratégia de pesquisa e instrumentos de coleta de dados, entre outros recursos que se apresentaram como convenientes aos propósitos deste estudo.

3.1 LOCAL DA PESQUISA

O município de Eirunepé, no estado do Amazonas, onde se encontra instalada a unidade do IFAM que serviu como local para o desenvolvimento desta pesquisa, está situado a 1.245 km em linha reta da cidade de Manaus¹⁹, a capital do Estado. De acordo com o IBGE (2019) o município possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM de 0,563 e uma população total estimada em 35.273 habitantes²⁰.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Eirunepé²¹ constituiu o local da pesquisa, de onde se fala. A referida unidade do IFAM faz parte do processo de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase III²², ainda se encontra em processo de implantação e tem como marco inicial de suas atividades a data de 14 de abril de 2014. Todavia, o *campus* teve sua autorização de funcionamento apenas em 09 de maio de 2016, por meio da Portaria nº. 378/2016, expedida pelo Ministério da Educação, assinada pelo então Ministro Aloizio Mercadante Oliva.

Atualmente, o IFAM *Campus* Eirunepé ainda não possui uma sede própria capaz de alojar todas as salas de aula, laboratórios, departamentos, coordenações, discentes e servidores em um mesmo prédio. Seu funcionamento acontece em dois endereços distintos, com turmas e servidores subdivididos entre os dois locais.

Uma parte do *campus* funciona na rua Otaviano Melo, s/n, Bairro Nossa Senhora de Fátima. Neste endereço a estrutura do *campus* ainda sofre 05 (cinco) subdivisões, conforme apresentamos nas figuras de 1 a 4 e no Quadro 1:

¹⁹ Disponível em: <http://www.idam.am.gov.br/municipio/eirunepe/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

²⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/eirunepe/panorama>. Acesso em: 05 jun. 2020.

²¹ O IFAM *Campus* Eirunepé é também o local onde o pesquisador desenvolve suas atividades profissionais no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

²² Na Expansão Fase III, no Estado do Amazonas, além do município de Eirunepé, foram contemplados inicialmente também os municípios de Humaitá, Itacoatiara e Tefé com um campi do IFAM.

O prédio apresentado na Figura 1 encontra-se alugado para o *Campus* e nele funcionam 02 (dois) laboratórios de Informática, 01 (uma) Biblioteca, 01 (uma) sala da Coordenação de Assistência ao Educando - CAE e 01 (uma) sala para atendimento individualizado ao discente e/ou seus responsáveis.

Figura 1 – Instalações provisórias do IFAM *Campus* Eirunepé (prédio Liceu), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima



Fonte: O autor (2020).

O prédio exibido na próxima figura (Figura 2) se encontra alugado para o *Campus* e nele funcionam 02 (duas) salas de aula que acomodam turmas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada (turno diurno) e Subsequente (turno noturno), estando localizado ao lado do prédio apresentado na Figura anterior.

Figura 2 – Instalações provisórias do IFAM *Campus* Eirunepé (anexo I ao prédio Liceu), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima



Fonte: O autor (2020).

O prédio da Figura 3 também está alugado para o *campus* e nele funciona apenas 01 (um) Laboratório de Informática. Ele fica localizado na frente do prédio apresentado na Figura 1.

Figura 3 – Instalações provisórias do IFAM *Campus* Eirunepé (anexo II ao prédio Liceu), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima



Fonte: O autor (2020).

O prédio apresentado na próxima figura (Figura 4) encontra-se cedido pela Prefeitura Municipal de Eirunepé ao IFAM. O referido prédio encontra-se anexo às dependências da Agência de Defesa Agropecuária e Florestal do Amazonas – ADAF. Nele funcionam 04 (quatro) salas de aula que acomodam turmas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada (turno diurno) e Subsequente (turno noturno), estando localizado na Rua Otaviano Melo, s/n., Bairro Nossa Senhora de Fátima, nas proximidades dos prédios apresentados nas Figuras 1, 2 e 3.

Figura 4 – Instalações provisórias do IFAM *Campus* Eirunepé (prédio ADAF), situado na rua Otaviano Melo, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima



Fonte: O autor (2020).

Além dos prédios apresentados nas Figuras de 1 a 4, ainda funcionam também na mesma rua, algumas Unidades Educativas de Produção – UEPs do *campus*, em uma área cedida pelo Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal do Amazonas – IDAM, conforme descrito no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Unidades Educativas de Produção – UEP's

Descrição	Quantidade
Aviário	01
Canteiro no chão – à céu aberto	04

Casa de Vegetação – Modelo Plasticultura	01
Meliponário	01
Viveiro Florestal	01

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da pesquisa (2020).

A outra parte do *campus* funciona na Rua Monsenhor Coutinho, s/n, Bairro Nossa Senhora Aparecida. Neste endereço encontra-se um prédio (Figura 5) que foi reconstruído pelo IFAM, após ter sido doado pela Prefeitura Municipal de Eirunepé. A intenção é que este prédio se torne um anexo a sede definitiva do *campus*, que ainda se encontra em fase de construção em outro endereço.

Figura 5 – Instalações provisórias do IFAM *Campus* Eirunepé / Centro de Referência em Inclusão e Tecnologia Social, situado na Rua Monsenhor Coutinho, s/nº, Bairro Nossa Senhora Aparecida



Fonte: O autor (2020).

Neste prédio funcionam os seguintes ambientes de aprendizagem e setores administrativos do *campus*:

- 01 (um) laboratório de informática;
- 03 (três) salas de aula, que acomodam turmas dos cursos na Forma Integrada (turno diurno), Subsequente e PROEJA (ambas no turno noturno);
- A Direção Geral;
- O Departamento de Administração e suas Coordenações;
- O Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, com suas Coordenações, exceto a CAE que funciona no endereço da rua Otaviano Melo.

O prédio destinado a acomodar a sede definitiva (Figura 6) do IFAM *Campus* Eirunepé está localizado na Avenida Prefeito João Cavalcante, Bairro Nossa Senhora de Fátima. O mesmo ainda se encontra em processo de construção, com previsão de conclusão da obra para o 2º Semestre 2020.

Figura 6 – Sede definitiva do IFAM *Campus* Eirunepé (em construção), situada na Avenida Prefeito João Cavalcante, s/nº, Bairro Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Arquivo do IFAM *Campus* Eirunepé (2019).

Quanto aos recursos humanos, atualmente o quadro de servidores está composto por 59 (cinquenta e nove) servidores, sendo 36 (trinta e seis) docentes e 23 (vinte e três) técnicos-administrativos²³. Os quais ainda não correspondem ao total mínimo necessário para atender todas as demandas de atividades letivas e administrativas correlatas aos cursos em oferta no *campus*.

No IFAM *Campus* Eirunepé atualmente estão sendo ofertados os Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração, Agropecuária e Informática na Forma Integrada; Administração na Forma Integrada na modalidade EJA/PROEJA; Agroecologia, Florestas, Manutenção e Suporte em Informática e Vendas na Forma Subsequente; totalizando 09 (nove) turmas na Forma Integrada, 02 (duas) na modalidade EJA/PROEJA e 05 (cinco) na Forma Subsequente (pós médio). O que corresponde a uma quantidade total de 16 (dezesesseis) turmas, totalizando 526 (quinhentos e vinte e seis) alunos matriculados²⁴.

²³ Informações cedidas pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IFAM *Campus* Eirunepé (2020).

²⁴ Informações cedidas pela Coordenação de Registro Acadêmico do IFAM *Campus* Eirunepé (2020).

3.1.1 Recorte e Participantes da Pesquisa

Dentre os cursos ofertados na Forma Integrada, o curso de Agropecuária tem apresentado desde o seu primeiro ano de funcionamento em 2016, o menor índice de rendimento escolar em comparação aos demais cursos. Embora tenha ocorrido uma oscilação positiva quanto ao nível de rendimento do referido curso entre os anos 2017 e 2018, o mesmo permaneceu com índices inferiores aos demais cursos, conforme indicado na Tabela 1, abaixo apresentada:

Tabela 1 – Rendimento geral dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada do IFAM *Campus* Eirunepé no interstício 2016-2018

ANO LETIVO	CURSO	APROVAÇÃO (%)	RETENÇÃO (%)
2016	Administração	96 %	4 %
	Agropecuária	70 %	30 %
	Informática	95 %	5 %
2017	Administração	85 %	15 %
	Agropecuária	68 %	32 %
	Informática	82 %	18 %
2018	Administração	92 %	8 %
	Agropecuária	83 %	17 %
	Informática	87 %	13 %

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da Coordenação de Registro Acadêmico – CRA, do IFAM *Campus* Eirunepé (2018).

Aliado ao fator rendimento, são reincidentes os questionamentos envolvendo a avaliação da aprendizagem nos cursos técnicos na Forma Integrada. De forma recorrente são apresentadas insatisfações no ambiente escolar, especialmente pelos discentes indagando os prazos, a quantidade simultânea de instrumentos aplicados, o volume de conteúdos cobrados em uma mesma prova, a não diversificação de instrumentos, os critérios ou a falta de clareza destes e sobre os métodos avaliativos adotados de modo geral.

Em razão do nível de rendimento apresentado pelo curso de Agropecuária adicionado a problemática da avaliação, é que optamos por investigar o fenômeno da avaliação da aprendizagem relacionando-o a promoção da Formação Humana Integral a partir de dados do curso, extraídos de documentos específicos (Registro Acadêmico, Plano de Curso, entre outros), bem como de pessoas ligadas a ele (discentes e docentes).

Apesar do baixo índice de rendimento da aprendizagem se configurar desde o primeiro ano de funcionamento do curso, a pesquisa realizada se debruçou apenas sobre informações pertinentes ao interstício 2017-2019, correspondentes a única turma de 3º Ano, composta por 30 (trinta) discentes, que concluiu o curso ao final do ano letivo 2019, hoje egressos.

A princípio levantamos informações junto a Coordenação de Registro Acadêmico – CRA do *Campus* relativas aos dados de rendimento escolar, dos respectivos discentes finalistas, referentes aos anos 2017 e 2018²⁵.

Neste sentido, constatamos que a turma de “de quem se fala” foi o resultado da união de duas turmas de 1º ano referente ao ano letivo 2017. As quais tiveram um grande número de retenções naquele ano. Com isto, formou-se apenas uma turma de 2º ano em 2018 com o total de trinta e dois alunos, dos quais dois ficaram retidos e os demais integraram a turma única de 3º ano em 2019.

Considerando que houve uma grande alteração na composição da turma na progressão do 1º para o 2º ano, passamos a tomar por base os dados do 2º ano (2018) na identificação e seleção dos participantes²⁶ da pesquisa.

A partir destes dados, do total de vinte e um componentes da matriz curricular do 2º Ano do respectivo curso, identificamos inicialmente as cinco disciplinas em que os discentes apresentaram um menor coeficiente de rendimento escolar (Filosofia II, Irrigação e Drenagem, Matemática II, Química II e Sociologia II).

Com base na identificação dos 05 (cinco) componentes supramencionados e considerando que a pesquisa envolveu um Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada, selecionamos como recorte de pesquisa, um componente curricular do Eixo Técnico (Irrigação e Drenagem) e outro da Base Nacional Comum (Filosofia II), considerando que perfazem e vislumbram o tão almejado Ensino Integrado. A identificação, seleção e recorte dos componentes curriculares para a pesquisa encontram-se descritos na Tabela 2, a seguir:

²⁵ A coleta de informações junto a Coordenação de Registro Acadêmico (CRA), referente a turma em questão, limitou-se aos dados dos anos 2017 e 2018, tendo em vista que o objetivo deste levantamento inicial foi apenas identificar e selecionar os sujeitos da pesquisa a partir dos dados disponíveis à época. Uma vez que a coleta geral de dados para a pesquisa ocorreu no transcorrer do ano letivo 2019, quando ainda não haviam dados finais consolidados para consulta relativos aquele ano junto a CRA.

²⁶ Dentro do Capítulo “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa” exibiremos a caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa, tanto os discentes como os docentes.

Tabela 2 – Coeficiente de Rendimento por Componente Curricular do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – 2º Ano / 2018

Nº	Componente Curricular	Coeficiente de Rendimento	Pré-selecionados para a pesquisa
01	Ambiente, Saúde e Segurança	9,20	-
02	Elaboração de Relatórios e Projetos	8,63	-
03	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II	8,40	-
04	Educação Física II	8,08	-
05	Língua Estrangeira Moderna – Inglês II	8,08	-
06	Produção Vegetal II	8,06	-
07	Topografia	7,79	-
08	Agroecologia	7,69	-
09	Geografia II	7,65	-
10	Mecanização Agrícola	7,48	-
11	Física II	7,45	-
12	Construções e Instalações Rurais	7,41	-
13	Produção Animal II	7,33	-
14	História II	7,18	-
15	Biologia II	7,08	-
16	Matemática II	6,86	-
17	Irrigação e Drenagem	6,73	X
18	Sociologia II	6,72	-
19	Filosofia II	6,68	X
20	Química II	6,63	-
21	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol ²⁷	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da CRA, do IFAM *Campus* Eirunepé (2018).

²⁷ Embora integre a matriz curricular do 2º ano, este componente não foi ofertado em 2018 em razão do *Campus* Eirunepé não dispor de docente da respectiva área de conhecimento naquele ano. Ficando a oferta do componente Espanhol remanejada para o 3º ano, em 2019.

A opção pela disciplina de Filosofia deu-se pela intenção de abranger um componente curricular dentre as ciências humanas, almejando gerar um maior potencial para envolver e estimular o desenvolvimento de elementos ligados a promoção da Formação Humana Integral.

[...] quando contextualizados no horizonte de uma **sociedade que se reproduz sistemicamente por meio da ciência e da tecnologia**, os conhecimentos de Filosofia podem levar o aluno a descobrir, por exemplo, no contexto de que estruturas discursivas, sistemas de representação e movimentos ideológicos foram plasmadas, historicamente, essas forças produtivas; que características apresentam; que importância e poder possuem; que papel concreto desempenham; que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; [...]. (BRASIL, 1999, p.60, grifo do autor).

Por outro lado, dentro do recorte inicial das cinco disciplinas selecionadas, Irrigação e Drenagem configurou-se como a única pertencente ao Eixo Técnico. O que a tornou, automaticamente, parte deste estudo.

Ressaltamos ainda que, tendo em vista que Irrigação e Drenagem foi ministrada apenas no 2º ano e Filosofia ocorreu durante os 03 (três) anos do curso, a abrangência da coleta de dados foi igualmente ajustada para alcançar todas as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa no contexto específico de cada uma das duas disciplinas, considerando que se tratam dos mesmos sujeitos ao longo do espaço-tempo.

Por conseguinte, estiveram como participantes da pesquisa os respectivos docentes das duas disciplinas selecionadas. Os quais, *a priori* (um princípio anterior a experiência)²⁸, foram convidados informalmente. Em seguida foi agendada uma reunião formal (conversa individual), que veio a ocorrer respectivamente com cada um dos docentes, nos dias 28 e 29 de agosto de 2019, quando apresentamos a proposta da pesquisa, seus objetivos e prováveis desdobramentos, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Após todos os esclarecimentos necessários, os docentes concordaram e assinaram o TCLE.

A assinatura do TCLE, tanto em relação aos docentes como aos discentes ou aos responsáveis pelos menores de 18 anos participantes da pesquisa, se deu em atenção às recomendações apresentadas pelas Resoluções nº 466, de 12.12.2012 e nº 510, de 07.04.2016, do Conselho Nacional de Saúde, que abordam sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Neste sentido, a realização desta pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, vinculado a Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado do CEP, sob o nº. 3.529.280, de 23.08.2019. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, considerando os riscos e a cobertura aos

²⁸ Disponível em: <https://www.significados.com.br/a-priori/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

direitos dos participantes. Juntamente com o projeto foram igualmente aprovados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B e C) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice D) utilizados nesta pesquisa.

Quanto a participação dos discentes no contexto geral desta pesquisa, a princípio toda a turma foi convidada a participar, tendo em vista que para uma das atividades previstas ao longo da pesquisa encontrava-se uma Roda de Conversa²⁹ a ser realizada com a maior quantidade possível de discentes da turma, objetivando o levantamento de uma quantidade e variedade maior de informações pertinentes ao problema de pesquisa investigado. Para tanto, foi realizada uma primeira reunião com a turma no dia 25 de setembro de 2019, quando apresentamos a proposta da pesquisa. Na sequência apresentamos e explicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

De modo geral a turma se mostrou motivada a participar da pesquisa, a temática da avaliação despertou o interesse dos discentes em querer manifestar seus posicionamentos sobre o assunto. Com isto, ainda dentro da reunião os discentes maiores de 18 anos³⁰ já assinaram e devolveram o TCLE. Os demais discentes levaram os Termos para apresentar e consultar seus responsáveis legais sobre a autorização ou não para participarem da pesquisa. Embora tenham extrapolado o prazo inicialmente acordado, todos os discentes devolveram os TCLE e TALE's assinados respectivamente pelos seus responsáveis legais e por eles mesmos. Com isto, a princípio todos os 30 (trinta) discentes se tornaram sujeitos da pesquisa e puderam participar inicialmente da Roda de Conversa, bem como do fornecimento de parte dos instrumentos avaliativos (impressos) que haviam sido aplicados nas duas disciplinas em 2018, para análise posterior por parte do pesquisador.

Contudo, tendo em vista o desenrolar da pesquisa a partir de outras técnicas e/ou instrumentos de coleta de dados foi necessário selecionar alguns discentes da turma para contribuir ainda mais efetivamente para a pesquisa por meio da realização de entrevistas. Para tanto, optamos por identificar entre todos os discentes participantes da pesquisa, aqueles que demonstraram maior interesse e disposição voluntária em manifestar suas opiniões no contexto da Roda de Conversa. Uma vez que, “é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e **no quanto eles estão**

²⁹ Ainda dentro dos “Caminhos Metodológicos” e na “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”, ampliaremos as informações sobre a realização da Roda de Conversa com os discentes participantes da pesquisa.

³⁰ Assim como o gênero, também a faixa etária dos sujeitos da pesquisa encontra-se descrita dentro da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa” desta Dissertação, mais precisamente no subitem “Caracterização do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa”.

dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções”. (ZANELLI, 2002, p.83, grifo nosso).

Nesta acepção, priorizando os discentes mais motivados com o problema investigado, direcionamos o convite para 10 (dez) discentes participarem das entrevistas. Os quais prontamente aceitaram. Neste sentido, a escolha destes participantes está relacionada na Tabela 3, na sequência, acompanhada da indicação do coeficiente de rendimento acadêmico.

Tabela 3 – Coeficiente de Rendimento Individual de Discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária – 2º Ano / 2018

Discente	Situação 2018	Coeficiente de Rendimento Geral	Coeficiente de Rendimento em Filosofia II, Irrigação e Drenagem, Matemática II, Química II e Sociologia II	Selecionados para as entrevistas
01	A	7,93	7,18	X
02	A	7,02	6,02	-
03	A	7,88	7,22	-
04	A	7,47	6,16	X
05	A	8,52	8,02	-
06	A	7,17	5,98	-
07	A	7,91	7,30	-
08	A	7,97	7,20	X
09	A	7,44	6,84	-
10	A	7,15	6,34	-
11	A	7,78	7,20	-
12	A	8,33	7,98	-
13	R	4,67	2,26	-
14	A	7,41	6,94	-
15	A	8,48	8,04	X
16	A	7,66	7,04	-
17	A	8,67	7,78	X
18	A	7,49	6,76	X
19	A	7,50	6,46	-
20	A	7,95	7,10	X
21	R	4,81	3,18	-
22	A	9,12	8,66	-
23	A	7,00	6,16	-
24	AD	6,78	5,20	-
25	A	7,83	7,24	-
26	A	7,93	7,46	X
27	A	7,97	7,14	X
28	A	7,58	7,00	X
29	A	7,81	6,90	-
30	A	7,84	7,50	-
31	A	7,48	6,42	-
32	A	7,48	6,62	-

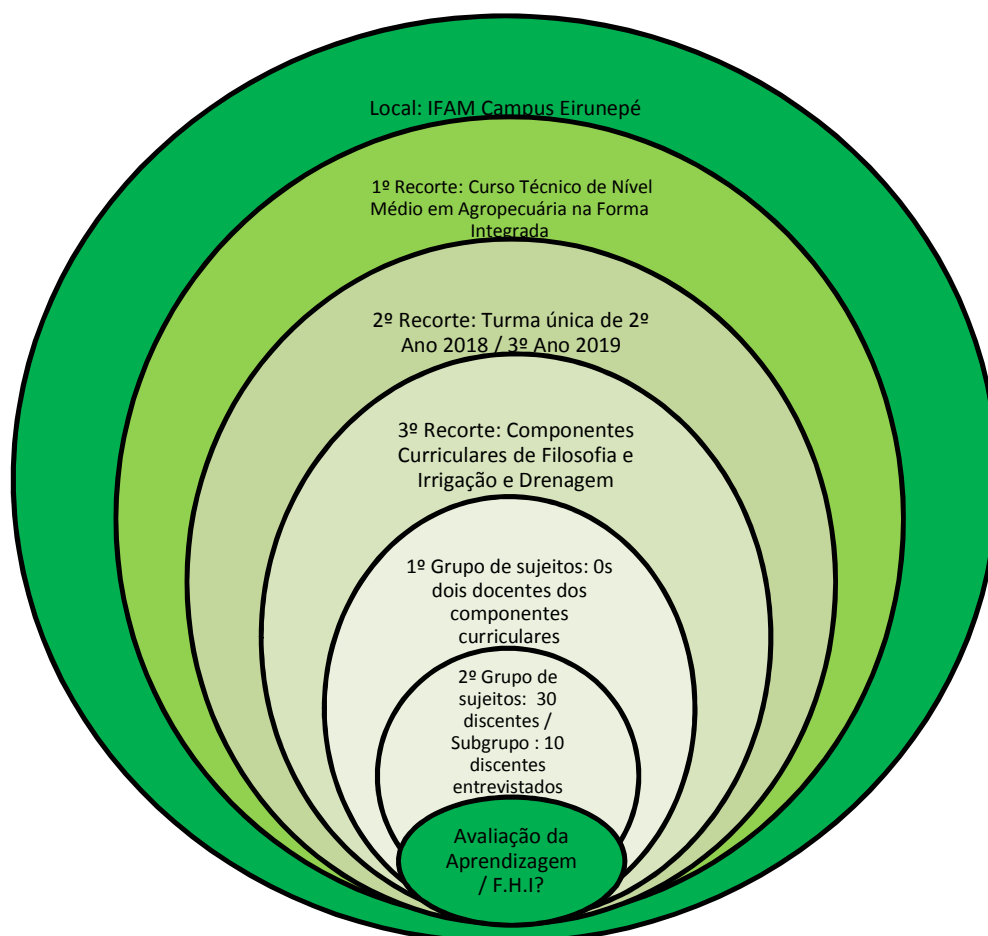
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da CRA, do IFAM *Campus* Eirunepé (2018).

Legenda:

A	Aprovado
AD	Aprovado com Dependência
R	Reprovado
	Selecionados para as entrevistas

Com isto, delimitamos o recorte da pesquisa (o curso de Agropecuária, a turma de 2º ano (2018) / 3º ano (2019), as disciplinas de Filosofia II e Irrigação e Drenagem pertencentes a Matriz Curricular do 2º Ano) e os participantes (os professores das duas disciplinas e os discentes da turma, sendo que a participação destes últimos se deu sob circunstâncias distintas, uma vez que todos participaram da Roda de Conversa e apenas dez discentes das entrevistas), conforme apresentamos nas Tabelas 1, 2 e 3 e sintetizamos na Figura 7, abaixo:

Figura 7 – Universo da Pesquisa: síntese sobre o local, recorte e participantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

Por meio da imagem supracitada podemos traçar o itinerário metodológico percorrido ao longo do desenvolvimento da pesquisa, desde sua essência macro social, de onde se fala (o

IFAM *Campus* Eirunepé) atingindo gradualmente seu recorte específico de investigação, que vai do curso, perpassando pela turma e disciplinas envolvidas, de quem se fala, até chegar aos sujeitos para prestação das informações relevantes, com a finalidade de desvelar a problemática investigada em torno do tema da avaliação da aprendizagem e a Formação Humana Integral dentro do contexto pesquisado, ou seja, do que se fala.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.2.1 Abordagem

Diante deste contexto de pesquisa, adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa. Com isto buscamos compreender os aspectos subjetivos que permeiam o tema, a realidade e os participantes em questão a partir de percepções e análises.

Pensar em pesquisa qualitativa é pensar em tudo aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos inseparáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Com base nesse princípio, afirma-se que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, serão retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado. (SALDANHA; GARCIA; ZAUPA, 2015, p. 146).

Embora o despontar inicial deste estudo tenha voltado a atenção para dados quantitativos (rendimento escolar 2017/2018 – fonte primária) extraídos da CRA do IFAM *Campus* Eirunepé, eles serviram de base para uma pesquisa qualitativa, onde se buscou justamente identificar os aspectos subjetivos e peculiaridades dos participantes envolvidos no processo (discentes e docentes), bem como dos componentes curriculares/disciplinas (Filosofia e Irrigação e Drenagem) que conduziram consecutivamente aos respectivos rendimentos. Por meio destes rendimentos, direcionou-se as investigações para o papel dos processos avaliativos em relação a proposta de Formação Humana Integral dos discentes. Tendo, ainda, por fundamento a adoção da função formativa da avaliação, conforme indicado no *corpus* (Coletânea; reunião dos textos ou documentos sobre um assunto ou tema)³¹ do Referencial Teórico.

De acordo com Freitas e Jabbour (2011, p. 9) “[...] quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada dever ser a qualitativa”. A este respeito, a finalidade do presente estudo, entre outras questões, se constituiu em descrever o

³¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corpus/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

evento da avaliação da aprendizagem a partir da percepção de discentes e docentes, alicerçados na legislação educacional, nas considerações teóricas que discorrem sobre avaliação da aprendizagem e nas bases da EPT, especialmente em relação à Formação Humana Integral.

Ampliando estas discussões iniciais sobre a abordagem qualitativa, Godoy (1995, p. 62) nos aponta alguns aspectos importantes que devem ser considerados:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento Fundamental. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

A respeito do que nos enumerou Godoy podemos afirmar que na pesquisa realizada o ambiente natural como fonte direta de dados (fonte primária), bem como a análise do mundo empírico de preocupação fundamental, foi a Turma Única de 3º Ano do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM *Campus* Eirunepé; houve o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, tendo em vista que além das ações desenvolvidas envolvendo a aplicação da pesquisa (roda de conversa, análise documental, observações e entrevistas), o pesquisador é servidor em efetivo exercício na referida unidade educacional que serviu de local de pesquisa; no trabalho de campo utilizamos gravador para as entrevistas e fizemos anotações em papel a respeito das observações sobre o fenômeno em estudo; e por fim o pesquisador de fato se constituiu o instrumento fundamental e “mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados”, sem o qual a pesquisa não teria sido desenvolvida dentro da presente conjuntura.

O mesmo autor considera também que a pesquisa qualitativa abrange o alcance de informações descritivas sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a conjuntura pesquisada, buscando compreender os fenômenos conforme o ponto de vista dos sujeitos, isto é, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995). O que também se encontra totalmente alinhado à pesquisa realizada, pois o pesquisador manteve contato direto com o ambiente de pesquisa e buscou compreender o fenômeno

estudado (avaliação da aprendizagem) na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sobretudo por meio da realização de entrevistas semiestruturadas³².

Tais considerações ratificam a abordagem qualitativa como adequada a conjuntura da pesquisa realizada, assim como nos remetem ao seu objetivo principal indicado por Zanelli (2002, p. 83), que “é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”.

Importante ainda destacar, que a abrangência da abordagem qualitativa vai muito além do que expomos ou indicamos em relação ao contexto da pesquisa realizada. “Sob a denominação “pesquisa qualitativa” encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica, tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o **materialismo dialético** e a fenomenologia”. (GODOY, 1995, p. 58, grifo nosso).

Desta forma, entre a variedade de investigações abrangidas pela pesquisa qualitativa, que aliada a outros recursos teóricos-metodológicos deram base e sustentação para a pesquisa realizada, adotamos o método dialético.

3.2.2 Método

Antes de discorrermos diretamente sobre o método dialético, faz-se necessário a apresentação prévia, ainda que sucinta, da definição de método e de dialética separadamente, a fim de que possamos ampliar e ao mesmo tempo simplificar a compreensão do leitor sobre a consequente propositura do método dialético enquanto metodologia de pesquisa.

A este respeito, para Viana (2017, p. 175, grifo nosso) método consiste em:

Uma elaboração mental que objetiva servir de suporte para a análise da realidade, seja assumindo a forma de um modelo (como o positivismo clássico e seus herdeiros posteriores, o funcionalismo, estruturalismo, fenomenologia, etc.) ou como um recurso heurístico (**o método dialético de Marx**). Um método, no entanto, possui como base uma teoria da consciência e da realidade e por isso não pode ser destacado e compreendido de forma isolada, excluindo tais teorias.

Dentro do que se apresenta no excerto acima, mais especificamente no que condiz a finalidade de “suporte para a análise da realidade” e “como um recurso heurístico”, o método eleito para esta pesquisa nos possibilitou investigar e descobrir (recurso heurístico)

³² Ainda neste capítulo apresentaremos de que forma, com que finalidade e a partir de qual embasamento teórico-metodológico fizemos a aplicação das entrevistas semiestruturadas. Já no próximo capítulo (APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA) descreveremos a realização das entrevistas, seus conteúdos e analisaremos os dados coletados.

efetivamente o real contexto da avaliação da aprendizagem (realidade analisada) e suas contribuições para a Formação Humana Integral dos discentes, respondendo assim ao problema e convergindo para o alcance do objetivo geral desta pesquisa.

Já a dialética tem sua origem vinculada aos tempos de Platão e Aristóteles, sendo considerada como a arte da discussão, sustentada em perguntas e respostas, como uma técnica apta para qualificar os conceitos e separar os objetos em gênero e espécies. Todavia, desde os tempos de Heráclito, já se defendia outra ideia básica da dialética: a da mobilidade do mundo e a da alteração de toda propriedade em seu contrário. A filosofia grega antiga, notadamente com Platão e Aristóteles, enfatizou o aspecto contraditório do ser que, ao mesmo tempo que se modifica em outro, é único e múltiplo, imutável e transitório (TRIVIÑOS, 2006).

Estas características peculiares à especificidade do método e da proposta da dialética, quando associados, nos permitiram alcançar a abrangência necessária para o enveredar metodológico desta pesquisa, devidamente também alinhada à abordagem qualitativa (anteriormente apresentada), bem como à estratégia de pesquisa de estudo de caso e aos instrumentos de coleta e análise de dados (posteriormente apresentados).

Neste contexto, o método dialético, de acordo com Fonseca (2010, p. 102) consiste em um:

[...] método contrário a todo conhecimento rígido – tudo é visto em constante mudança, pois sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma. Trata-se, portanto, de um método que não envolve apenas questão ideológicas, mas parte para a investigação da realidade, pelo estudo de sua ação recíproca.

O ponto de partida e também todo o percurso da pesquisa realizada envolveu diretamente a investigação da realidade da avaliação da aprendizagem, a partir da observação, registro e análise da ação recíproca dos sujeitos (docentes e discentes) para com o objeto de estudo (avaliação da aprendizagem).

Tudo isto, tendo em vista a mobilidade dos conhecimentos e das mudanças constantes que envolveram os sujeitos, particularmente na esfera escolar pertinente à dimensão da avaliação, partindo do seu contexto histórico, tendo sempre em vista a presença de aspectos indicativos de contradição. O que é algo bem peculiar do método dialético, sobretudo a partir de sua vinculação ao materialismo dialético de base marxista³³, uma vez que: “A categoria

³³ “O materialismo *dialético* é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo.” (TRIVIÑOS, 2006, p. 51, grifo do autor).

essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva.” (TRIVIÑOS, 2006, p. 54).

A opção por este método de pesquisa, se deu também (além das características anteriores já enumeradas) em razão da visão de totalidade concreta que se adota em relação ao problema, como resultado de um processo histórico em constante transformação (CORNEJO, 2019). A este respeito, durante o levantamento de dados, principalmente os dados teóricos ou bibliográficos, teve-se o cuidado de angariar as informações básicas sobre o retrospecto histórico das temáticas pesquisadas, especialmente sobre a avaliação da aprendizagem (tema central da pesquisa) e do Ensino Médio Integrado (nível / forma de ensino a que os sujeitos da pesquisa estiveram vinculados).

O levantamento das informações históricas foi fundamental para situar o contexto da pesquisa, compreendendo o seu retrospecto, evidenciando algumas transformações ocorridas ao longo do tempo, eventuais contradições e evoluções ou ainda a manutenção de características ligadas aos primórdios históricos, seja da avaliação da aprendizagem (de modo geral) ou apenas do Ensino Médio Integrado (de maneira mais restrita). Isto, entre outros fatores, possibilitou analisar dialeticamente o contexto da pesquisa, buscando identificar o que se revela para além do que aparentemente podem demonstrar os fenômenos.

Neste intuito, de acordo com Diniz e Silva (2008), o método dialético na condição de itinerário para o conhecimento indaga a aparência dos fenômenos e procura conhecer o que está por trás, recorrendo às correlações entre situações de conflito suscitadas nas contradições de relações desiguais e de exploração, almejando perceber a realidade como uma totalidade histórico-social.

Deste modo, guiados previamente pela abordagem qualitativa, adicionada ao método dialético, buscou-se uma estratégia de pesquisa apropriada a consolidação do levantamento de dados em uma realidade peculiar de uma escola, de uma sala de aula / turma, a partir de um grupo de discentes finalistas do Ensino Médio Integrado, tomando por base informações pertinentes ao rendimento, *a priori* (um princípio anterior a experiência)³⁴, e ao processo avaliativo de modo geral, *a posteriori* (partindo do que é posterior)³⁵, vivenciado pelos sujeitos, inclusive pelos docentes das duas disciplinas que integraram o recorte desta pesquisa. Foi neste contexto que se fez necessário inserimos o estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa.

³⁴ Disponível em: <https://www.significados.com.br/a-priori/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

³⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/a-posteriori/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

3.2.3 Estratégia de Pesquisa

Alinhado a abordagem qualitativa, bem como ao método dialético, aplicamos o estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa para fortalecer o caminhar investigativo acerca da temática inquirida, almejando o alcance das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e consolidação dos objetivos estabelecidos.

Na esfera da pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso diferencia-se como estratégia de investigação em que o objetivo é olhar para o estudo de caso que, em sua peculiaridade demanda imersão e desvelamento de seus condicionantes, enquanto opção metodológica. Possibilitando assim, relevantes visões para as distintas questões que abrangem o cotidiano educacional, consentindo, por sua inclinação qualitativa, investigar e refletir sobre contextos reais e contemporâneos, para então propor novos caminhos e alternativas. (TORMES; MONTEIRO; MOURA, 2018).

Neste sentido, enfatizando os aspectos da contemporaneidade e do contexto real do fenômeno investigado, Yin (2015) discorre que o estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em profundidade e em sua conjuntura de mundo real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Gil (2017) reitera o aspecto “profundidade” citado por Yin (2015), ao definir esse método ou estratégia de pesquisa como “o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2017, p. 37).

Nesta acepção, investigamos de modo empírico a ocorrência de contribuições da avaliação da aprendizagem para a Formação Humana Integral, tendo como público-alvo um grupo específico de estudantes finalistas, pertencentes a um mesmo curso e mesma turma, bem como apenas os docentes ligados à turma que ministraram os componentes de Filosofia e de Irrigação e Drenagem durante o 2º ano (Ano Letivo 2018), buscando conhecer de modo amplo e detalhado a temática investigada a partir de seu contexto cotidiano e da vida real (a escola, a sala de aula, a vivência diária no contexto do processo ensino-aprendizagem e da avaliação da aprendizagem), conforme encontra-se descrito no capítulo posterior desta Dissertação.

Sobre a utilização do estudo de caso Yin (2015, p. 4, grifo nosso) afirma que:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais,

organizacionais, sociais, políticos e relacionados. [...] Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, **o desempenho escolar**, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

Embora a pesquisa desenvolvida não tenha tratado especificamente ou diretamente do desempenho escolar, este se fez presente em variados momentos do processo investigativo: desde a identificação do nível de rendimento escolar da turma e das disciplinas ofertadas no ano letivo 2018 junto a CRA, perpassando pela coleta de dados por meio das falas dos discentes e docentes nas entrevistas e confluindo para a análise dessas falas no contexto da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa” com a utilização da análise de conteúdo³⁶.

Dirigindo nosso olhar para sua classificação, segundo Gil (2017), o estudo de caso pode ser classificado quanto a unidade-caso, que por sua vez distingue-se entre projetos de caso único e de casos múltiplos³⁷. Nesta acepção, esta pesquisa teve caráter de projeto de caso único. Para o mesmo autor, o estudo de caso único refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno, entre outras abrangências. Que nesta pesquisa tratou-se da investigação do fenômeno da avaliação da aprendizagem e sua contribuição para a Formação Humana Integral a partir do estudo de um grupo de discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada.

Além desta classificação inicial em único ou múltiplos, os estudos de caso podem ter outros desdobramentos, subdivisões ou denominações conforme nos relatam Yin (2015) e o próprio Gil (2017), entre outros. Com isto, algumas considerações apresentadas por estes autores são convergentes ou similares, outras sinalizam pequenas divergências com a alteração no uso dos termos, mas com mínimas variações de sentido.

Neste intuito, para Yin (2015, p. 54, grifo do autor): “o estudo de caso único é um projeto apropriado sob várias circunstâncias, e cinco justificativas para o caso único – isto é, ter um caso *crítico, peculiar, comum, revelador* ou *longitudinal* [...]”³⁸. Tomando por base as

³⁶ Ainda neste capítulo abordaremos sobre a análise de conteúdo com a indicação da maneira que foi aplicada no tratamento dos dados. No capítulo seguinte encontra-se detalhada sua aplicação e os resultados angariados a partir dos dados analisados e categorizados.

³⁷ O detalhamento dos casos múltiplos, para leitura e conhecimento por parte do (a) leitor (a), poderá ser encontrado na seguinte referência: (GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017). Uma vez que não os apresentamos aqui por não estarem abrangidos pelo recorte metodológico assumido para o desenvolvimento desta pesquisa.

³⁸ Dada a conjuntura, opções feitas e delimitações estabelecidas em torno da temática, não cabe descrevermos diretamente aqui cada uma das justificativas apresentadas pelo autor para os estudos de caso único. Todavia indicamos a seguinte referência (YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian

justificativas apresentadas por Yin (2015) a pesquisa realizada correspondeu a um “caso único comum”. Este, por sua vez, tem por objetivo “captar as circunstâncias e as condições de uma situação cotidiana – novamente, por causa das lições que pode fornecer sobre os processos sociais relacionados a algum interesse teórico”. (YIN, 2015, p. 55).

Neste intuito, investigamos e captamos as circunstâncias em torno da avaliação da aprendizagem (situação cotidiana) relacionando-a ao interesse teórico da pesquisa para com a Formação Humana Integral enquanto uma das bases da EPT e a perspectiva Formativa da Avaliação, conforme sinalizado no *corpus* do “Referencial Teórico”.

Gil (2017) em sua obra “Como Elaborar Projetos de Pesquisa”, com base em Stake (1995), indica que os casos únicos podem ser considerados intrínsecos ou instrumentais:

O caso intrínseco é selecionado porque o pesquisador pretende é conhecê-lo em profundidade, **sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de qualquer teoria**. Já o estudo de caso instrumental é selecionado com o propósito de aprimorar o conhecimento de determinado fenômeno ou mesmo do desenvolvimento de teorias. (GIL, 2017, p.118, grifo nosso).

Embora estejamos naturalmente embasados em um “Referencial Teórico” para o desenvolvimento da pesquisa, com destaque para as considerações sobre a Formação Humana Integral enquanto uma das bases da EPT e a perspectiva Formativa da Avaliação, não houve durante esta pesquisa qualquer pretensão em relação ao desenvolvimento ou testagem de qualquer teoria. Estabelecemos apenas relações entre a base teórica e os dados angariados, sobretudo no contexto da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”. O que corresponde a uma atividade comum e necessária no âmbito de pesquisas acadêmicas, geralmente, independente até mesmo dos métodos adotados, conforme sinalizaremos dentro do contexto dos “Instrumentos de Coleta de Dados”, no início do subitem “Pesquisa Bibliográfica”.

Consequentemente esta pesquisa constituiu um “caso único intrínseco”. Pois, de fato, buscamos durante o processo investigativo levantar informações necessárias para o conhecimento profundo, dentro do recorte estabelecido, a respeito da avaliação da aprendizagem e sua contribuição para a Formação Humana Integral, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de qualquer teoria, em consonância com a afirmação supramencionada de Gil.

Convém ainda destacar que a adoção da estratégia de pesquisa de estudo de caso assumida nesta investigação não teve e não tem a finalidade de apresentar conhecimentos

Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.), para que o (a) leitor (a) possa aprofundar a leitura sobre as demais justificativas para o uso de casos únicos além do que expomos no corpo do texto.

exatos sobre o público-alvo e suas características. Pois de acordo com Gil (2017, p. 38, grifo nosso), “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de **proporcionar uma visão geral do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.**”

Deste modo, para o alcance de uma visão geral do problema inquirido e de peculiaridades que exerceram ou sofreram influências no contexto da avaliação da aprendizagem é que se fez necessário, em sintonia com a descrição metodológica até então apresentada, recorrer a alguns instrumentos de coleta de dados.

3.2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Marconi e Lakatos (2016) argumentam que são diversos os procedimentos para a realização da coleta de dados, podendo variar em conformidade com as circunstâncias ou com o tipo de investigação. Para cada circunstância e/ou tipo de pesquisa apresentam-se como adequados um leque de opções para execução da coleta de dados. A este respeito, considerando a estratégia adotada por esta pesquisa, segundo Gil (2017, p. 119, grifo nosso), “os estudos de caso executados com rigor requerem a utilização de **fontes documentais, entrevistas e observações**”.

Previamente ao exposto realizamos uma pesquisa bibliográfica. E de modo complementar aos demais instrumentos, optamos por realizar também uma roda de conversa com a totalidade dos discentes da turma.

Em síntese, esta pesquisa recorreu basicamente aos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, roda de conversa, observações e entrevistas. O que, na prática, não ocorreu necessariamente nesta ordem, considerando que à medida que a pesquisa foi transcorrendo, foram surgindo elementos importantes vinculados aos dados bibliográficos, documentais e principalmente quanto às informações oriundas das observações que foram efetivadas em todas as etapas da pesquisa. Assim sendo, alguns dos instrumentos supracitados necessitaram de um maior grau de detalhamento em detrimento de outros. O que se deu ainda em razão do pesquisador fazer parte do ambiente de pesquisa, na condição de servidor público, ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

3.2.4.1 Pesquisa Bibliográfica

Gil (2017) sinaliza que a pesquisa bibliográfica visa atender um pré-requisito da maior parte das teses e dissertações desenvolvidas na atualidade, em que um capítulo ou seção é destinado à revisão bibliográfica, sendo organizada com a intenção de proporcionar fundamentação teórica ao trabalho, assim como a identificação do estágio atual do conhecimento relativo ao tema em estudo, podendo ser elaborada com base em material já publicado, seja ele impresso, em mídias digitais ou disponibilizado na internet.

Quanto a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, Marconi e Lakatos (2016, p. 57) contribuem com nosso delineamento de pesquisa ao discorrem que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, [...].

A cada dia se ampliam as possibilidades de materiais para revisão ou consulta bibliográfica, sobretudo nos meios digitais, que igualmente aos materiais impressos corroboram para a fundamentação teórica dos mais variados estudos. Neste intuito, a revisão bibliográfica ou de literatura deve ser empregada com a finalidade de “buscar novas perguntas, revisitar as contribuições já realizadas por outros pesquisadores, de modo que esses venham a contribuir com a construção teórica do estudo de caso, objetivando questões mais coerentes e perspicazes sobre o objetivo de pesquisa a ser desenvolvido.” (TORMES; MONTEIRO; MOURA, 2018, p. 20).

Amparados por estas considerações teórico-metodológicas a respeito da pesquisa bibliográfica enquanto instrumento de coleta de dados, fomos conduzidos ao contato com variadas vertentes teóricas envolvendo a temática da pesquisa. Todavia, nos deixamos guiar apenas pelas considerações teóricas condizentes aos objetivos e ao recorte estabelecido para o desenvolvimento desta pesquisa no âmbito da Formação Humana Integral e da Avaliação da Aprendizagem, com ênfase na perspectiva formativa, orientados pelo método dialético e a estratégia de pesquisa de estudo de caso, conforme já indicamos em páginas precedentes.

Neste intuito, entre nossos achados no âmbito da pesquisa bibliográfica voltados a Formação Humana Integral enquanto uma das bases da EPT, destacaram-se as considerações de Ciavatta (2005), Frigotto (2012), Moura (2007; 2015) e Ramos (2008). Em relação a Avaliação da Aprendizagem, com ênfase na perspectiva formativa a fundamentação teórica amparou-se em Esteban (2003), Freire (1996), Hoffmann (2003; 2014), Libânio (2006),

Luckesi (2000; 2011), Perrenoud (1999), Vasconcellos (2014) e Zabala (1998), entre outros, conforme já apresentamos no contexto do Referencial Teórico.

3.2.4.2 Pesquisa Documental

De forma complementar a pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa documental. Esta consiste em toda sorte de documentos, elaborado com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. Geralmente considera-se fonte documental quando o material é interno à organização. Entre as principais fontes documentais estão: documentos administrativos; material publicado em jornais e revistas; publicações de organizações; documentos disponibilizados pela internet; registros cursivos; artefatos físicos e vestígios (GIL, 2017).

De maneira similar, para Marconi e Lakatos (2016, p. 48-49), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

O uso deste instrumento de coleta de dados encontra-se simultaneamente vinculado a um dos requisitos da estratégia de estudo de caso anteriormente referenciado em Gil (2017) dentro do subitem “Instrumentos de Coleta de Dados” nos “Caminhos Metodológicos” desta Dissertação, por um lado. E por outro lado atende as orientações de Bardin (2016) quanto a uma das ações demandadas no contexto da primeira fase da análise de conteúdo³⁹, a pré-análise, onde indica-se a necessidade da escolha de documentos.

A partir da investigação documental identificamos e selecionamos:

- Atas Finais de Rendimento Escolar dos discentes do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada da turma de 2º Ano (2018);
- Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019);
- A Resolução nº. 94/2015-CONSUP/IFAM;
- O Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada - PCT (2015);
- Planos de Ensino (2018) dos componentes curriculares de Filosofia e de Irrigação e Drenagem;

³⁹ Este método será apresentado ao leitor ainda dentro destes “Caminhos Metodológicos” e detalhado na “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”.

- Instrumentos avaliativos escritos das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem.

A consulta e análise das Atas Finais de Rendimento Escolar se deram no intuito de identificar o recorte de pesquisa a partir dos índices de rendimento relacionados a cada disciplina selecionada, em relação a totalidade das mesmas contidas na composição da matriz curricular do curso. De modo que entre as disciplinas com menor rendimento selecionamos Filosofia (vinculada à Base Nacional Comum Curricular) e Irrigação e Drenagem (ligada ao Eixo Técnico). Consequentemente partimos para o processo de identificação e seleção dos docentes destas duas disciplinas, além é claro, dos discentes que à cursaram, conforme mencionado anteriormente dentro do item “Recorte e Participantes da Pesquisa”.

A análise dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019) da turma investigada se deu com a finalidade de traçar o perfil dos discentes participantes da pesquisa, conforme encontra-se exibido no capítulo desta Dissertação intitulado “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”, dentro do item “Caracterização do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa”.

A Resolução nº. 94/2015-CONSUP/IFAM⁴⁰ consiste no conjunto de orientações normativas de cunho didático e acadêmico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e está delineada de modo a contemplar as orientações didáticas e acadêmicas relacionadas as diferentes formas de oferta e modalidades de ensino disponibilizadas pelo IFAM para a comunidade em geral. A consulta a esta Resolução teve a finalidade de analisar, especialmente, as orientações relativas aos procedimentos que devem ser adotados quanto a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado, buscando identificar elementos balizadores da Formação Humana Integral.

Neste sentido, a análise desta Resolução quanto a identificação dos elementos pretendidos já se encontra contemplada dentro do “Referencial Teórico”, no subitem “Aspectos Históricos e Legais”.

O Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada apresenta todas as orientações pertinentes ao itinerário formativo destinado aos estudantes do curso. Na sua análise, além de elencarmos as recomendações quanto a avaliação da aprendizagem, identificamos também dentro de sua conjuntura geral, outros pontos que convergiram para elementos relacionados a Formação Humana Integral, como é o caso do

⁴⁰ Posterior a Resolução nº 94 – CONSUP/IFAM, de 23.12.2015, foi publicada a Resolução 63 – CONSUP/IFAM, de 24.11.2017, com a finalidade de alterar e incluir informações na Res. nº 94 – CONSUP/IFAM. Todavia, uma não substituiu a outra na íntegra, permanecendo as duas ainda em vigor.

Perfil Profissional de Conclusão de Curso, de acordo com o que já apresentamos também dentro do “Referencial Teórico” desta pesquisa.

Todavia, quanto a este documento voltamos a discorrer sobre ele, analisando especificamente informações relacionadas aos componentes de Filosofia e de Irrigação e Drenagem, na perspectiva da avaliação e da Formação Humana Integral, no contexto da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”, no item “Análise Documental”.

Pela análise dos Planos de Ensino dos componentes curriculares de Filosofia e de Irrigação e Drenagem, de modo análogo ao PCT de Agropecuária, verificamos o direcionamento dado para a avaliação da aprendizagem, a proposta geral estabelecida pela disciplina, igualmente buscando identificar aspectos relacionados a promoção e desenvolvimento da Formação Humana Integral, sobretudo vinculados a avaliação da aprendizagem.

Dentro da pesquisa documental realizada, almejando estabelecer possíveis relações ou constatações entre os documentos inquiridos em sintonia com os objetivos (geral e específicos) da pesquisa, analisamos também instrumentos avaliativos escritos aplicados no âmbito dos componentes curriculares investigados. Para tanto, os discentes participantes da pesquisa forneceram cópias dos respectivos instrumentos, conforme encontram-se expostos na “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”.

A finalidade da apreciação específica destes últimos documentos compreendeu a possibilidade de constatar como e com quais propósitos foram aplicados junto aos discentes. Se constituíram apenas instrumentos rotineiros de avaliação ou tiveram um propósito mais amplo, no sentido de favorecer a aprendizagem e a Formação Humana Integral. O que se deu no contexto da investigação realizada por meio da estratégia de pesquisa de estudo de caso.

De acordo com Yin (2015, p. 111):

Para a pesquisa de estudo de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes. [...] os documentos podem proporcionar outros detalhes específicos para corroborar a informação de outras fontes. Se a evidência documental for contraditória, não corroborante, você precisa ocupar-se do problema investigando mais profundamente o tópico. (YIN, 2015, p. 111).

De modo geral, os dados obtidos com a consulta e análise desses documentos permitiram também relacioná-los com as informações extraídas das falas dos participantes da pesquisa por meio da roda de conversa, observações e entrevistas, possibilitando confirmar relatos e ampliar as evidências.

3.2.4.3 Roda de Conversa e Observação Participante

Neste caminhar investigativo, na busca por fortalecer e alargar as evidências em torno do problema e das questões de pesquisa, optamos por realizar também uma roda de conversa. “A coleta de dados por meio da *Roda de Conversa* permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere”. (MELO; CRUZ, 2014, p. 33, grifo do autor).

No contexto desta atividade, de modo mais enfático, empregamos também a observação participante. Todavia, esta ação não se limitou a Roda de Conversa. Pelo contrário, as observações foram realizadas constantemente, desde a identificação do problema de pesquisa, recorte e seleção de participantes, perpassando todo o processo de coleta e análise dos dados, chegando até o desenvolvimento do produto educacional.

Sobre a observação no campo da pesquisa científica, de forma mais geral, Zanelli (2002) considera que a observação atenta das minúcias coloca o pesquisador no interior do cenário, para que possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, simultaneamente lhe permitindo uma interlocução mais competente.

Decorrente deste entendimento e considerando que fazemos parte do cenário da pesquisa como um todo, enquanto servidor da referida instituição escolar anteriormente descrita, a participação na Roda de Conversa nos possibilitou aprofundar a análise sobre o fenômeno estudado por meio da interlocução simultânea com todos os discentes participantes da pesquisa. Um maior aprofundamento aconteceu à medida que trabalhamos a interlocução individualizada no âmbito das entrevistas semiestruturadas.

De modo similar e complementar, Fonseca (2010, p. 99) considera que:

[...] o método de observação é o passo inicial de toda a pesquisa científica e na observação são aplicados atentamente os sentidos a um objeto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir conhecimento claro e preciso. A observação deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica, pois se constitui em um procedimento investigativo de extrema importância na ciência.

Voltando-se para o campo específico da observação participante, Gil (2017, p. 121) afirma que ela “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo”.

Sobre o papel do pesquisador e observador participante no contexto da roda de conversa, Moura e Lima (2014) afirmam que o pesquisador se inclui como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, simultaneamente, gera dados para debate. É, na verdade, um

instrumento que consente a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões a respeito das práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo.

Em outro recorte textual, os mesmos autores definem Roda de Conversa como:

[...] um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo. Objetiva, entre outras finalidades, socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como estratégia de ensino, e como caminho natural alcançou as pesquisas educacionais. (MOURA; LIMA, 2014, p. 28).

Enquanto parte desta pesquisa educacional, realizamos uma Roda de Conversa com 29 (vinte e nove)⁴¹ do total de 30 (trinta) discentes da turma de 3º Ano do Curso de Agropecuária na Forma Integrada, no dia 08 (oito) de outubro de 2019, em uma terça-feira, durante o turno vespertino, com início às 13h10min e término às 14h36min. A atividade aconteceu no próprio espaço da sala de aula ocupada pela turma no ano letivo 2019, objetivando que os mesmos pudessem se sentir mais à vontade para manifestar suas opiniões, dentro de um espaço físico e contexto escolar que lhes era familiar, alargando as possibilidades de rememorar situações vinculadas às suas experiências com a avaliação da aprendizagem.

Anterior à realização da Roda de Conversa com a turma participante da pesquisa, objetivando verificar a necessidade de ajustes e melhorias no desenvolvimento posterior das atividades com os discentes participantes da pesquisa, realizamos um pré-teste da referida atividade com uma turma de 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Integrada.

Por meio desta ação constatamos a necessidade de utilizar algum recurso visual para estimular e direcionar a proposta de diálogo a ser desenvolvida com os discentes participantes da pesquisa. Uma vez que, em dados momentos do pré-teste havia uma certa dispersão de atenção de parte da turma, perdendo um pouco o direcionamento da atividade e alcançando outras temáticas totalmente diversas da proposta da pesquisa.

Neste sentido, como recursos de apoio para a realização da Roda de Conversa com a turma participante da pesquisa, utilizamos notebook, *datashow* para projetar slides com os tópicos de discussão e um celular para gravação (áudio e vídeo) dos diálogos estabelecidos, para posterior transcrição pelo próprio pesquisador.

⁴¹ Embora todos os discentes estivessem aceitados para participar da pesquisa com as devidas assinaturas no TALE e TCLE, na data de realização da Roda de Conversa houve uma discente que não compareceu na atividade.

Para preservação da identidade dos discentes, em atenção às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, no âmbito da Roda de Conversa, os discentes foram denominados de D01 a D29, correspondendo ao total de discentes que participaram da referida atividade.

Realizamos a Roda de Conversa em torno da temática da pesquisa, com ênfase no processo avaliativo vivenciado no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem a partir de 04 (quatro) tópicos sugeridos para discussão: a) Avaliação; b) Filosofia: conteúdo, método e instrumentos avaliativos; c) Irrigação e Drenagem: conteúdo, método e instrumentos avaliativos. d) O que poderia ser melhor na Avaliação da Aprendizagem?

Nem todos os discentes se posicionaram de forma direta, com o uso mais detalhado de argumentos. Todavia, geralmente após as manifestações individuais da grande maioria que se dispôs a falar, foi possível perceber, nos demais discentes, expressões de concordância ou discordância em relação ao que era falado, seja por meio de palavras (“concordo”; “discordo”, “eu penso assim também”; ou “eu não acho isso não”) ou gestos (“um simples balançado de cabeça em sentido positivo ou negativo” ou “expressões faciais de satisfação ou insatisfação com o que se ouvia dos colegas”).

Melo e Cruz (2014, p. 33) destacam que a Roda de Conversa possui a “característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes ‘vozes’ que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico”. Guiados por este entendimento, entre outras orientações acadêmicas e científicas, foi desenvolvida a Roda de Conversa com os discentes integrantes da pesquisa, possibilitando-nos a ampliação do alcance da observação participante estabelecida no contexto da estratégia de pesquisa de estudo de caso.

Para Yin (2015, p. 121):

A observação participante proporciona algumas oportunidades incomuns para a coleta de dados do estudo de caso, mas também envolve desafios importantes. A oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis a estudo. Em outras palavras, para alguns tópicos, pode não haver um meio de coletar evidência que não seja por meio da observação participante. Outra oportunidade diferenciada é a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém “interno” a um estudo de caso, não de alguém externo a ele. Muitos argumentam que essa perspectiva é valiosa na produção de um retrato preciso do fenômeno do estudo de caso. p. 121.

É importante ainda destacar, que além da Roda de Conversa ter constituído um valioso instrumento de coleta de dados em si mesma para o enriquecimento das informações angariadas com a estratégia de pesquisa de estudo de caso, ela nos possibilitou selecionar entre os discentes participantes, os potenciais sujeitos a serem convidados para conceder entrevistas ao pesquisador. Uma vez que, para a escolha dos entrevistados dentro do público de discentes,

optamos por convidar voluntariamente aqueles com maior destaque e participação na Roda de Conversa.

A este respeito Gil (2017) ressalta que devem ser selecionadas pessoas que se encontrem articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização. Bem como é necessário assegurar que os participantes da pesquisa sejam adequados para fornecer informações relevantes. Foi a partir deste entendimento que selecionamos e convidamos os seguintes discentes para as entrevistas: D01, D04, D08, D15, D17, D18, D20, D26, D27 e D28.

3.2.4.4 Entrevistas

Como último instrumento de coleta de dados no âmbito desta pesquisa dialética adicionada a estratégia de estudo de caso, fizemos uso de entrevistas. A entrevista, de modo geral, consiste em uma técnica mais ou menos complexa e eficiente para o alcance das informações, conhecimentos ou opiniões sobre o tema da pesquisa (FONSECA, 2010). Trata-se ainda de um encontro entre duas pessoas, objetivando que uma delas consiga informações sobre determinado assunto, por meio de uma conversa de natureza profissional. Ela é utilizada na investigação social com a finalidade de colher dados ou para auxiliar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2016).

Para tanto, entre as possibilidades de entrevistas, priorizamos a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Estas, segundo Manzini (2012, p. 156),

têm como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: **grupo de professores; grupo de alunos;** grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156, grifo nosso).

Voltando-se para a estratégia de estudo de caso, Yin (2015) considera que as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidência, pois a maior parte delas trata de assuntos humanos ou ações comportamentais. Os entrevistados de posse de informações relevantes podem proporcionar momentos únicos e importantes de esclarecimentos sobre esses assuntos ou ações. Podem ainda prover atalhos para a história anterior dessas situações, auxiliando-o a identificar outras fontes expressivas de evidência.

Previamente a realização das entrevistas com o público-alvo e almejando ainda minimizar os impactos de imprevistos durante a pesquisa, também realizamos pré-teste em relação a aplicação das entrevistas. O pré-teste foi realizado com 02 (dois) discentes e 02

(dois) docentes ligados a uma turma de 3º Ano do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Integrada. Para Marconi e Lakatos (2016, p. 88), “o pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade. Deve ser aplicado com populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo”.

Pelo pré-teste das entrevistas com os discentes percebemos a necessidade de readequar o vocabulário utilizado nas questões, simplificando o uso de palavras de cunho mais técnico e adicionando maiores explicações verbais no momento da entrevista, acompanhadas de exemplificações relativas aos assuntos abordados para melhor compreensão dos discentes.

Neste sentido, diante das dificuldades de compreensão da expressão “Formação Humana Integral” durante o pré-teste, por exemplo, substituímos esta por “formação como cidadão e futuro (a) Técnico (a) em Agropecuária” na questão de número 12 (doze) do Roteiro⁴² da Entrevista com os discentes. O que não mudou o sentido e o objetivo da questão, uma vez que permaneceu sinalizando para elementos ligados a Formação Humana Integral. Ou seja, a formação para a cidadania e para o exercício profissional.

No pré-teste das entrevistas com os docentes, de modo similar identificamos dificuldades de compreensão a respeito da expressão “Formação Humana Integral”. Todavia, pelas explicações verbais adicionadas pelo pesquisador/entrevistador no ato da entrevista, notamos que foram suficientes para possibilitar a compreensão dos entrevistados a respeito do assunto. Desta forma, mantivemos a referida expressão na íntegra na questão de número 12 (doze) do Roteiro de Entrevista com os docentes.

Deste modo, voltando-se para o público-alvo desta pesquisa e orientados pelas bases teórico-metodológicas supracitadas realizamos entrevistas com 10 (dez) discentes e os 02 (dois) docentes anteriormente mencionados e que serão descritos posteriormente dentro da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”. A escolha dos discentes para as entrevistas se deram em decorrência do nível de participação e colaboração durante a Roda de Conversa. E os docentes foram selecionados automaticamente em razão de terem ministrado as disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem durante o ano letivo 2018, de acordo com o que já justificamos dentro do subitem “Recorte e Participantes da Pesquisa”.

As entrevistas foram desenvolvidas e orientadas por um roteiro básico, tiveram duração média de 25 (vinte cinco) minutos para os docentes e de 15 (quinze) minutos para os discentes. Foram gravadas em áudio, em comum acordo com os entrevistados, objetivando

⁴² Os Roteiros das Entrevistas com discentes e docentes estão em forma de apêndice ao final desta Dissertação.

facilitar a transcrição mais fidedigna possível das conversas. Para Triviños (2006), a gravação possibilita contar com todo o material disponibilizado pelo informante, o que não se dá em outros meios. Isto tem proporcionado muitos bons resultados, uma vez que o mesmo informante pode auxiliar a completar, aperfeiçoar e destacar as ideias por ele expostas em momento posterior a entrevista, mediante a escuta das gravações.

As entrevistas com os discentes foram realizadas no período de 24 de outubro a 06 de novembro 2019. Já com os docentes aconteceram exatamente nos dias 21 de outubro e 28 de novembro de 2019. As diferentes datas para a realização das entrevistas se deram em comum acordo com os participantes da pesquisa, respeitando a disponibilidade de tempo de cada um deles.

Para preservação da identidade dos docentes em atenção às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, assim como já relatado anteriormente sobre os discentes desde o contexto da Roda de Conversa, eles foram codificados em D.F (Docente Filosofia) e em D.I. (Docente Irrigação).

Como local para a realização das entrevistas, tanto em relação aos discentes como aos docentes, optamos por utilizar o espaço físico da própria sala de aula ocupada pela turma durante o ano letivo 2019. Isto se fez na perspectiva de deixar os discentes e docentes mais confortáveis para manifestar suas opiniões a partir de um ambiente que já era conhecido por todos.

Desta forma, por meio das entrevistas, foi possível realizar o levantamento de informações essenciais na busca pelos esclarecimentos pertinentes ao problema de pesquisa, bem como para avançar em direção ao alcance dos objetivos estabelecidos, conforme demonstraremos dentro do Capítulo que trata da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa”, a partir da aplicação da análise de conteúdo.

3.2.5 Análise de Dados

No âmbito da pesquisa, sobretudo da pesquisa acadêmica, quando se procura pela pesquisa encontrar uma resposta para uma questão levantada, não é suficiente apenas o levantamento dos dados, é necessário analisá-los. Pois, “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.” (GIL, 1989, p. 166).

No presente estudo a análise de dados se deu de forma concomitante ao processo de coleta, pois de acordo com Gil (2017, p. 122): “Ao contrário de outros delineamentos já considerados, a análise e interpretação é um processo que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta. A rigor, a análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento.”

Uma vez coletados, os dados foram submetidos a análise de conteúdo. A qual é definida por Bardin (2016, p. 37) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

E para Franco (2018, p. 12), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.”

Partindo destas breves considerações de Bardin (2016) e Franco (2018), dentro do universo das comunicações e das mensagens, nossa análise se voltou para as mensagens apresentadas pelos participantes da pesquisa (discentes e docentes) através das suas falas na roda de conversa e nas entrevistas, bem como os comportamentos registrados por meio das observações. “Além disso, torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores.” (FRANCO, 2018, p. 12-13).

Nesta acepção, ao procedermos com a análise das mensagens dos participantes da pesquisa buscamos compreender suas manifestações a partir das peculiaridades que os caracterizaram em razão do contexto onde estavam ou onde já estiveram inseridos, partindo daquilo que conseguimos extrair durante a roda de conversa e com as entrevistas, além é claro, do que foi percebido através dos pormenores explicitados nas observações. Daí caminhamos para a obtenção de resultados contíguos aos objetivos estabelecidos com este estudo. Pois, pela análise de conteúdo tivemos como decorrências a apresentação de informações que atestaram qual o real papel da avaliação da aprendizagem na promoção da Formação Humana Integral dos discentes.

A respeito dos resultados da análise de conteúdo Franco (2018, p. 30) afirma também que: “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.”

Tanto as considerações de Bardin (2016) como de Franco (2018) estiveram alinhadas a proposta de análise de conteúdo desenvolvida no âmbito desta pesquisa. No entanto,

optamos por nos guiar mais especificamente pelas orientações de Bardin (2016) a partir da sua obra “Análise de Conteúdo”.

Para Bardin (2016) a análise de conteúdo organiza-se a partir de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise ou organização propriamente dita, refere-se a fase de intuições, mas está guiada pela finalidade de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a dirigir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, compreendendo entre outras ações uma leitura flutuante, a escolha de documentos e a formulação de hipóteses e objetivos (BARDIN, 2016).

A leitura flutuante trata-se do estabelecimento de contato com os documentos que serão analisados e conhecendo o texto, permite-se invadir por impressões e orientações. A escolha de documentos implica que dentro do universo documental deve-se optar por aqueles que podem contribuir para o esclarecimento do problema e alcance dos objetivos, sendo necessário constituir um *corpus*. O qual refere-se ao conjunto de documentos considerados relevantes para submissão aos procedimentos analíticos. Já a formulação das hipóteses e dos objetivos estão voltados respectivamente para uma afirmação temporária que nos dispomos a investigar a partir dos procedimentos analíticos (hipóteses) e para a finalidade geral que nos propomos (objetivo), entre outros aspectos (BARDIN, 2016).

Quanto ao *corpus* estabelecido nesta pesquisa ele foi composto principalmente pelo Plano de Curso de Agropecuária, Planos de Ensino de Filosofia e de Irrigação e Drenagem, por instrumentos avaliativos escritos destas disciplinas e pelos dados extraídos da roda de conversa e das entrevistas, conforme supra elencamos.

Obedecendo a cronologia da análise de conteúdo, estes materiais passaram a ser explorados e codificados dentro do que a mesma autora denomina de exploração do material, consistindo “essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Neste contexto, sintetizamos, agrupamos e/ou reagrupamos as informações para estabelecimento das unidades de registro e, conseqüentemente, das categorias de análise⁴³.

Já o terceiro polo cronológico da análise de conteúdo, ou seja, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação constituem a fase em que: “O analista, tendo à sua

⁴³ Dentro da “Apresentação e Discussão dos Achados da Pesquisa” constam considerações teóricas e o detalhamento prático de como estabelecemos as unidades de registro e as categorias de análise.

disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2016, p. 131).

Deste modo, tendo por base a análise de conteúdo é que os dados angariados por meio deste estudo foram analisados, assumindo como meta a apresentação de esclarecimentos sobre o problema em estudo e a concretização dos objetivos da pesquisa, entre os quais encontrou-se a elaboração de um produto educacional⁴⁴ aplicável com o público de docentes⁴⁵ da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada.

⁴⁴ O desenvolvimento e apresentação do Produto Educacional, bem como seu embasamento teórico e metodológico, está contemplado no último capítulo desta Dissertação.

⁴⁵ O Produto encontra-se voltado prioritariamente aos docentes, com a finalidade de estimular reflexões para o fortalecimento e/ou redimensionamento das ações que envolvem a avaliação da aprendizagem, objetivando com isto beneficiar a construção de um processo avaliativo mais favorável para todos, especialmente para os discentes. Por outro lado, embora a linguagem do Produto esteja direcionada aos docentes enquanto material reflexivo e instrutivo, também os discentes poderão ter acesso a ele, enquanto material informativo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

A partir da implementação da proposta metodológica assumida nesta pesquisa (método dialético e estratégia de estudo de caso) com destaque para o papel dos instrumentos de coleta de dados (Pesquisa Documental, Roda de Conversa, Observações e Entrevistas) fizemos o levantamento de uma expressiva gama de informações. As quais estão apresentadas, discutidas e analisadas no decorrer deste capítulo, iniciando com a análise documental, perpassando pela caracterização do perfil dos sujeitos e culminado com o estabelecimento das categorias analíticas a partir da análise de conteúdo nos termos recomendados por Bardin (2016).

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A finalidade da análise documental desenvolvida voltou-se principalmente para identificar as orientações ou procedimentos adotados relativos a avaliação da aprendizagem e suas eventuais contribuições para o desenvolvimento da Formação Humana Integral na EPTNM, em sintonia com os objetivos desta pesquisa. O que nos deu os subsídios, em conjunto com as observações realizadas, especialmente no contexto da roda de conversa, para melhor compreender os dados das entrevistas e identificar nossas categorias de análise dentro da proposta de Bardin (2016), apresentadas ainda no presente capítulo.

Entre os documentos relacionados no subitem “Pesquisa Documental”, dentro dos “Caminhos Metodológicos”, retomaremos a análise do PCT de Agropecuária quanto aos componentes curriculares de Filosofia e de Irrigação e Drenagem.

De modo a completar a análise documental dentro do presente estudo de caso, faremos também neste item a apresentação e discussão dos seguintes documentos:

- Planos de Ensino (2018) dos componentes curriculares de Filosofia e de Irrigação e Drenagem;
- Instrumentos avaliativos escritos das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem.

4.1.1 Filosofia e Irrigação e Drenagem no Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada - PCT (2015)

De acordo com o documento em epígrafe, o Curso de Agropecuária “será desenvolvido em três anos, integrando o Ensino Médio e a educação profissional, onde serão oferecidas as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas de Formação Profissional”. (IFAM, 2015, p. 16).

Neste sentido, além do que já foi discutido em torno do conteúdo do PCT de Agropecuária (2015), atendendo ao recorte de investigação inicialmente estabelecido em harmonia com os objetivos da pesquisa, nossa presente análise volta-se para o que este documento nos fornece de informações sobre a oferta dos componentes curriculares de Filosofia (Base Nacional Comum) e de Irrigação e Drenagem (Formação Profissional). Onde buscamos identificar os elementos balizadores da Formação Humana Integral e a proposta de avaliação da aprendizagem.

4.1.1.1 Componente Curricular Filosofia

O ensino de filosofia no Ensino Médio tem grande relevância⁴⁶, tendo em vista que os alunos durante esta etapa se encontram em um estágio de formação de suas personalidades, repleto de dúvidas e aspirações, e a Filosofia os potencializa para buscar a compreensão do que ocorre em sua realidade, permitindo ainda a percepção de si, desenvolvendo habilidades de pensamento, possibilitando uma melhor argumentação, análise e o desenvolvimento do pensamento crítico (CESAR, 2012).

De acordo com o PCT de Agropecuária (2015) a oferta do componente curricular de Filosofia está inclusa na totalidade das disciplinas pertencentes a Base Nacional Comum Curricular, dentro da área de conhecimento de Ciências Humanas, sendo ofertada durante os três anos do curso com uma carga horária semanal de 01 hora e anual de 40 horas.

Em conformidade com o Programa da Disciplina apresentado no Quadro 02, seu objetivo geral consiste em: “Estudar as formas do pensar filosófico, suas atitudes e modos de vida visando o conhecimento crítico, lógico, racional, prático e teórico. Despertar o interesse pelo senso crítico, debate, pesquisa e formas de conhecimento em geral no âmbito acadêmico,

⁴⁶ Apesar da sua importância para a formação crítica e cidadã, a sua oferta nem sempre foi ou é prioridade no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil. De modo geral sua oferta é marcada pela instabilidade, por uma longa história de idas e vindas (SARDÁ, 2018).

social e pessoal”. (IFAM, 2015, p. 120). Estando por este viés, diretamente relacionado com a promoção da Formação Humana Integral dos discentes.

O ensino de Filosofia para o Ensino Médio Integrado apresenta-se assim, com uma finalidade direcionada para estimular o exercício crítico e reflexivo da cidadania, bem como para fortalecer o processo formativo dos sujeitos para a emancipação. Contudo, constatamos que no recorte do PCT apresentado no Quadro 2, não se encontra a indicação de uma metodologia avaliativa/formas de avaliação proposta dentro desta disciplina.

Quadro 2 - Programa da Disciplina de Filosofia para a 2ª Série/Ano, Curso de Agropecuária Integrado, 2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS CAMPUS EIRUNEPE		
I - IDENTIFICAÇÃO		
Docente Responsável:		
Eixo tecnológico	Recursos Naturais	Ano: 2018
Curso	Técnico de Nível Médio em Agropecuária	Forma: Integrada
Disciplina	Filosofia	Série: 2ª
C.H. Anual	40h	Período: Anual
C.H. Semanal	01h	
II - OBJETIVOS DA DISCIPLINA		
Objetivo Geral: Estudar as formas do pensar filosófico, suas atitudes e modos de vida visando o conhecimento crítico, lógico, racional, prático e teórico. Despertar o interesse pelo senso crítico, debate, pesquisa e formas de conhecimento em geral no âmbito acadêmico, social e pessoal. Objetivos Específicos: • Conhecer as formas de elaborar e praticar o saber racional; • Entender as bases do pensamento lógico formal; • Promover a prática positiva do pensamento crítico construtivo e da reflexão; • Estudar a relação da filosofia com as demais ciências.		
III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
Unidade I – Razão e lógica A origem na dúvida; Os métodos; Os erros e vícios da razão; A resposta / conclusão; Qual a diferença entre razão e lógica? Lógica formal e usual; Lógica no cotidiano. Unidade II – Teoria do conhecimento e reflexão crítica 2.1 Introdução a teoria do conhecimento; 2.2 O que é conhecimento?		

- 2.3 Relação entre reflexão e conhecimento;
 2.4 Construção do conhecimento;
 2.5 A importância da reflexão crítica.

Unidade III – Filosofia e ciência

- 3.1 Filosofia a mãe de todas as ciências;
 3.2 Momento histórico;
 3.3 Filosofia enquanto ciência;
 3.4 Objeto de estudo
 3.5 As ciências e a filosofia.

IV- BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

NICOLAU, Ubaldo; Antologia ilustrada de filosofia: das origens a idade moderna / Ubaldo NICOLA; [Maria Margherita De Luca]. -- São Paulo: Globo 2005. Título original: Antologia illustratadi filosofia: dalleoriginiall'era moderna.

CHAUÍ, Marilena, iniciação a filosofia: ensino médio. Volume único / MerilenaChauí. -- São Paulo: Ática, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COTRIM, Gilberto; Fundamentos da filosofia / Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes. – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

Fonte: Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada (2015).

4.1.1.2 Componente Curricular Irrigação e Drenagem

A oferta do componente curricular Irrigação e Drenagem faz parte do rol de disciplinas pertencentes a Formação Profissional, sendo ofertada somente durante a 2ª Série/Ano do curso com uma carga horária de 02 horas semanais e de 80 horas anuais. Seu objetivo geral está voltado para: “Disponibilizar conceitos e informações necessárias a implantação, manutenção e avaliação de sistemas de irrigação e drenagem.” (IFAM, 2015, p. 150).

Pela própria vinculação da disciplina ao grupo de componentes curriculares do Eixo Técnico / Formação Profissional do Curso não conseguimos identificar, de imediato, elementos explícitos da Formação Humana Integral, seja entre seus objetivos ou no contexto geral do Programa da Disciplina, apresentado no quadro abaixo. As informações sinalizam naturalmente para a formação mais técnica, relacionada a capacitação para a atuação

profissional futura dos estudantes, tendo o domínio dos conhecimentos ligados à Irrigação e Drenagem⁴⁷.

Por outro lado, ao se preparar tecnicamente o discente para sua atuação profissional a partir daquilo que se propõe a disciplina em discussão, naturalmente ela agrega contribuições a Formação Humana Integral, dado que formar integralmente o ser humano inclui também a preparação para o mundo do trabalho. Porém, é necessário ir além, é preciso dominar e alcançar o desenvolvimento de outros aspectos humanos direcionados para a emancipação dos estudantes além do trabalho.

Ao dominar os fundamentos do trabalho e o conhecimento humanista de cultura geral, o educando está em condições de desenvolver o trabalho como um meio de formação, em uma realidade orgânica e dialética, não limitando-se à produção, ao consumo, e em consequência à alienação. O educando de uma formação omnilateral atingirá um desenvolvimento que alcança e atende a todos os aspectos humanos voltados para sua emancipação. (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 9).

O que se requer nesse sentido, para que ocorra a formação integral, que não seja uma formação técnica limitada, desprovida de sentido e dos conhecimentos mais holísticos que amparam os processos de composição da disciplina em particular e de modo geral toda a formação oferecida com o curso. Faz-se necessário constituir ligações com as demais áreas de conhecimento que compõem o itinerário formativo, almejando também:

A relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, manifestado através de um planejamento interdisciplinar, por exemplo, na escolha de um tema, tópicos ou ideia que perpassa todas as ciências ou um processo científico, um fenômeno natural ou um problema social que requer interpretações científicas. (IFAM, 2015, p. 19).

Neste sentido, ganha relevância o papel do educador em fortalecer a formação técnica do discente a partir do que propõe a disciplina, sem deixar de estabelecer relações com as demais áreas de conhecimento, não perdendo de vista o horizonte da Formação Humana Integral. “Como adulto da relação pedagógica, o educador é o líder da prática educativa, propondo conteúdos e atividades que, respectivamente apreendidas e exercitadas, ajudem os educandos a desenvolver-se, na perspectiva de sua própria autonomia”. (LUCKESI, 2011, p. 143).

⁴⁷ A irrigação é uma técnica milenar que tem por finalidade prover a quantidade necessária de água à planta no momento em que ela precisa e na quantidade certa. O princípio da irrigação no planeta remonta a 4.000 A.C. aproximadamente, quando no Egito, foram construídos reservatórios para armazenar a água nos períodos de cheia. A água era usada na quantidade necessária e no momento certo, resolvendo os problemas de cheias e secas. No Brasil, o primeiro projeto de irrigação ocorre somente em 1881, com a construção do reservatório Cadro para utilização da lavoura irrigada de arroz, no estado do Rio Grande do Sul. Todavia, a irrigação ganha expressão a partir de 1950 com uma área irrigada de 64.000 ha, avançando de forma contínua, atingindo no fim da década de 90 a uma área irrigada de 2.870.000 ha (CASTRO, 2003).

Tal como em relação ao programa da disciplina de Filosofia, também em Irrigação e Drenagem não constam orientações quanto a adoção de uma metodologia avaliativa/formas de avaliação proposta dentro da disciplina, conforme Quadro 3. O que nos leva igualmente a compreender que devem ser observadas as orientações gerais expressas na totalidade do PCT (2015) quanto à avaliação.

Quadro 3 – Programa da Disciplina Irrigação e Drenagem – 2ª Série/Ano, Curso de Agropecuária Integrado, 2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS <i>CAMPUS</i> EIRUNEPÉ		
I - IDENTIFICAÇÃO		
DOCENTE RESPONSÁVEL:		
Eixo tecnológico	Recursos Naturais	Ano: 2018
Curso	Técnico de Nível Médio em Agropecuária	Forma: Integrada
Disciplina	Irrigação e Drenagem	Série: 2ª
C.H. Anual	80h	Período: Anual
C.H. Semanal	02 h	
II - OBJETIVOS DA DISCIPLINA		
Objetivo Geral: Disponibilizar conceitos e informações necessárias a implantação, manutenção e avaliação de sistemas de irrigação e drenagem. Objetivos Específicos: • Conhecer os principais conceitos e termos técnicos dentro do estudo da irrigação e da drenagem. • Conhecer, implantar e manejar os principais sistemas de irrigação agrícola.		
III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
Introdução ao estudo da irrigação Conceitos e histórico da agricultura irrigada, uso e conservação da água em sistemas agrícolas, conceitos básicos (lâmina de água, Infiltração, capacidade de campo, ponto de murcha permanente, saturação do solo), Densidade aparente, evapotranspiração, balanço de água no solo, precipitação, profundidade efetiva das raízes, eficiência de aplicação de água, lâmina de irrigação, Fontes de água (tipos de fontes de água, qualidade da água de irrigação, classificação da água de irrigação, coleta de amostras de água, questões legais para o uso da água), Sistema de recalque (tubulações, conjunto motobomba), medição de vazão (método direto, método do flutuador), Sistemas de irrigação (aspersão, localizada, superfície), manejo da irrigação, Princípios e teorias da drenagem,		

Identificação e avaliação da necessidade de drenagem,

Drenagem superficial e subterrânea,

Drenagem em terras agrícolas,

Elaboração de projetos de irrigação e drenagem.

IV- BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

OLIVEIRA, R.A.; RAMOS, M.M.; LIMA F.Z.; LOPES J.D.S. Irrigação em pequenas e médias propriedades. Viçosa, CPT, 2007.

BERNARDO, S.; SOARES, A. A.; MANTOVANI, E. C. Manual de irrigação. 8. ed. Viçosa: UFV, 2006. 625p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MANTOVANI, E. C.; BERNARDO, S.; PALARETTI, L.F. Irrigação: princípios e métodos 3^o Edição. Viçosa: Editora UFV, 2009. 335p.

OLITA, ANTÔNIO FERNANDO LORDELO. 1978. Os métodos de irrigação. São Paulo: NOBEL.

Fonte: Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada (2015).

4.1.2 Planos de Ensino de Filosofia e de Irrigação e Drenagem (2018)⁴⁸

A ação de planejar, de maneira muito semelhante a ação de avaliar, se faz presente de modo frequente na vida de todo ser humano. A partir da percepção de certas aspirações ou necessidades, o ser humano estabelece metas, faz opções entre os caminhos disponíveis e reúne os recursos que julga necessários para alcançar o que se pretende. Para Luckesi (2011, p. 125) planejar “é uma “atividade-meio”, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto, orienta por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação.”

Voltando a ação de planejar para o ensino, o mesmo autor define planejamento como “o processo de tomada de decisões bem informadas que visam à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade”. (LUCKESI, 2011, p. 131).

⁴⁸ As cópias integrais dos Planos de Ensino se encontram ao final desta Dissertação em forma de anexo.

Partindo previamente destas considerações iniciais e mais genéricas sobre planejamento, nosso olhar para os planos de ensino almejou principalmente analisar como e até que ponto, entre os fins a que se propõe, poderiam estar presentes elementos indicativos de contribuição e desenvolvimento da Formação Humana Integral, mesmo que apenas implícitos, especialmente em relação à avaliação da aprendizagem. Pretendendo ainda reunir elementos que favoreçam a compreensão dos demais dados coletados, sobretudo por meio da roda de conversa e das entrevistas. A partir das quais estabelecemos nossas categorias analíticas.

A elaboração e cumprimento dos Planos de Ensino pelos docentes do IFAM, entre outras questões, visa atender uma exigência estabelecida pela Resolução 66 – CONSUP/IFAM, que no seu Artigo 3º, inciso VII, rege que os docentes deverão “elaborar e cumprir seus planos de ensino”.

Os Planos de Ensino dos componentes curriculares de Filosofia e de Irrigação e Drenagem estão estruturados a partir dos seguintes itens: identificação, perfil profissional do curso, objetivos/competências, ementa da disciplina/módulo, conteúdo programático, metodologia, avaliação, bibliografia e cronograma.

Na identificação, em ambos os planos, encontram-se informações básicas relativas ao professor, sua titulação e regime de trabalho, a disciplina e carga horária, entre outros itens de caráter puramente técnico.

No perfil profissional apresentado no Plano de Ensino de Filosofia (2018) ocorre uma replicação de um recorte do objetivo geral do Plano de Curso Técnico (2015) e não exatamente do perfil como consta no referido Plano de Curso. O que revela uma divergência de ordem técnica entre o conteúdo do Plano de Ensino da Disciplina para com o Plano de Curso ao qual se encontra vinculada. Já no Plano de Ensino de Irrigação e Drenagem o Perfil Profissional está transcrito literalmente⁴⁹ do Plano de Curso (2015). É o que indicam as informações apresentadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Perfil Profissional do Curso apresentado nos Planos de Ensino

Filosofia	Irrigação e Drenagem
O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM	O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM

⁴⁹ Dentro do “Referencial Teórico”, no item “Aspectos Históricos e Legais” já mencionamos o Perfil Profissional de Conclusão de Curso, seguido de algumas considerações a respeito da percepção de elementos contributivos da Formação Humana Integral.

<i>campus</i> Eirunepé pretende oferecer formação de profissionais capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental da calha do rio Juruá, visando ainda o desenvolvimento sustentável através do uso de técnicas adequadas que propiciem o desenvolvimento da agropecuária e seus arranjos produtivos.	<i>campus</i> Eirunepé pretende formar um profissional apto a aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos no mundo do trabalho, no que diz respeito às técnicas de produção e gestão da agropecuária e agroindústria. Na identificação de problemáticas não apenas produtivas, se apresentando como atores relevantes para as áreas sociais e culturais da sociedade na qual está inserido, para o qual deve saber articular saberes locais e técnico-científicos, desenvolvendo ações de sustentabilidade articuladas às técnicas de metodologia de pesquisa com uma postura crítica.
---	--

Fonte: Planos de Ensino – Filosofia; Irrigação e Drenagem (2018).

Entre as características contidas no perfil profissional relacionáveis com a proposta de Formação Humana Integral, destacam-se: formação de profissionais capazes do atendimento das necessidades do mundo do trabalho; promoção do desenvolvimento sustentável nas esferas econômica, social e ambiental; aplicar conhecimentos teóricos e práticos e; identificação de problemáticas não apenas produtivas. As quais estão também amparadas dentro do conceito de integração, o qual encontra-se “presente em um ideal humanista e democrático, em que todos possam ter acesso não apenas à cultura do fazer (técnica), mas também à cultura do pensar (reflexiva).” (LOTTERMANN, 2016, p. 25).

Quanto aos objetivos/competências, eles (as) estão direcionados (as) normalmente para o que se espera alcançar em relação ao estudo dos conteúdos das disciplinas. O que é indicado através de verbos como “conhecer”, “perceber”, “acompanhar”, “diferenciar”, “orientar”, “compreender” e “disponibilizar”, de acordo com o Quadro 5, abaixo apresentado:

Quadro 5 – Objetivos/Competências

Filosofia	Irrigação e Drenagem
➤ Conhecer a reviravolta causada com o advento da Idade Moderna.	➤ Disponibilizar conceitos e informações necessárias a implantação,

➤ Perceber o racionalismo e o empirismo como duas fontes de conhecimento. ➤ Acompanhar a crise da razão e a necessidade do desenvolvimento de uma teoria crítica. ➤ Diferenciar moral, ética e ética aplicada. ➤ Orientar os discentes, através de teorias (Piaget, Kohlberg), na construção de sua personalidade moral. ➤ Compreender a liberdade como uma sensação presente e ausente na existência humana.	manutenção e avaliação de sistemas de irrigação e drenagem; ➤ Conhecer os principais conceitos e termos técnicos dentro do estudo da irrigação e da drenagem; ➤ Conhecer, implantar e manejar os principais sistemas de irrigação agrícola.
---	---

Fonte: Planos de Ensino – Filosofia; Irrigação e Drenagem (2018).

De modo geral, os objetivos vinculados aos conteúdos de Filosofia, enquanto bagagem cultural para potencializar reflexões e questionamentos, são relevantes para conhecimento e apropriação pelos jovens na perspectiva de sua formação integral, objetivando a abertura de visões diversas da realidade a partir da produção filosófica pré-existente. Pois, a Filosofia trata de demandas e inquietações que abrangem o ser humano e suas relações consigo mesmo e com os outros, isto é, com a sociedade, a exemplo de questões políticas, éticas e educacionais (PRATES *et al.*, 2019).

Em Irrigação e Drenagem, os objetivos estavam mais restritos ao acesso a conhecimentos técnicos específicos ligados a disciplina. Isto, visto de modo separado, pode não representar contribuições a Formação Humana Integral. Todavia, tal como já comentamos em relação ao Programa da Disciplina (subitem 4.1.1.2), trata-se de uma preparação para o mundo do trabalho (elemento constitutivo da Formação Humana Integral) e em conjunto com diferentes disciplinas podem também agregar outras contribuições. Supondo é claro, que existe a interdisciplinaridade, tão importante para a F.H.I.

Em relação à Ementa, nas duas disciplinas, estão indicadas a síntese dos conteúdos a serem estudados e o Conteúdo Programático apresenta estes conteúdos de modo mais detalhado. Tudo dentro do mesmo padrão técnico da estrutura do formulário adotado pela

instituição para fins de formalização do Plano de Ensino, sem variações estruturais, além da diferença normal entre os conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas.

Já a metodologia, no caso de Filosofia, se encontra centrada no desenvolvimento de Rodas de Conversa com a indicação de dinâmicas a serem utilizadas (peças teatrais, paródias, músicas, etc). Em Irrigação e Drenagem está destacado a realização de aulas teóricas expositivas, aulas práticas, a participação individual e o trabalho colaborativo, conforme exposto no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Informações apresentadas na Metodologia dos Planos de Ensino

Filosofia	Irrigação e Drenagem
Os conteúdos serão ministrados através de Roda de Conversa, que acontecerão em formas de peças teatrais, paródias, músicas, etc. Após as apresentações de cada grupo, haverá momento para debates. Com o apoio dos monitores, em momento extraclasse, serão exibidos filmes e documentários acerca dos assuntos tratados em sala.	Os conteúdos serão trabalhados por meio de aulas teóricas expositivas e aulas práticas. Nas aulas teóricas, embora tenham caráter expositivo, serão estimuladas e valorizadas a participação dos discentes, seja através de manifestações verbais ou na realização de atividades escritas. Já as aulas práticas serão desenvolvidas objetivando a aplicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, motivando e orientando a participação individual e o trabalho colaborativo entre os discentes.

Fonte: Planos de Ensino – Filosofia; Irrigação e Drenagem (2018).

No contexto da disciplina de Filosofia, apesar da Roda de Conversa consistir em uma atividade que favorece a participação e o diálogo, possibilitando o debate e a percepção de ideias diversas a respeito dos conteúdos em estudo, favorecendo ainda a constituição de um olhar crítico do discente para a realidade a partir das teorias estudadas, o fato de indicá-la como principal atividade avaliativa poderá não atender aos diferentes perfis de discentes, que naturalmente compõem uma mesma turma. Requerendo, portanto, a diversificação metodológica, assim como uma variabilidade de instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Pois,

[...] para cada momento específico de avaliar requer uma diversidade de instrumentos correspondentes, inseridos numa sistemática, numa metodologia. Vale ressaltar que esse esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo

intenciona melhor compreender o objeto avaliado para melhorar sua qualidade e não classificá-lo, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir. (SILVA, 2003, p. 15).

Assim, acreditamos que o uso de instrumentos avaliativos diversificados pode certamente ampliar as possibilidades de manifestação da aprendizagem dos discentes quanto aos conteúdos da disciplina e construção de sua própria opinião diante dos fatos, sejam eles representações teóricas ou práticas ligadas a realidade em que se encontram inseridos.

Quanto a questão da metodologia em relação a disciplina de Irrigação e Drenagem, a realização de aulas teóricas expositivas, se devidamente articuladas com as aulas práticas, valorizando a participação individual e o trabalho colaborativo, traduzem-se em possibilidades de maior abrangência de aprendizagem e o desenvolvimento de valores, inclusive os relacionados ao mundo do trabalho e a Formação Humana Integral. Entretanto, percebemos um excesso de indicações de aulas teóricas em detrimento das práticas, sinalizando assim para a histórica dicotomia entre teoria e prática no Ensino Médio e, distanciando-se dos objetivos de formação humana na atuação frente a alienação. Pois, “para Marx, uma formação mais humana será construída quando o trabalhador dominar os fundamentos científicos, **teóricos e práticos** dos diversos processos do trabalho que atuam contra a alienação.” (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 4, grifo nosso).

Passando para as orientações quanto a avaliação da aprendizagem, de modo geral, elas se referem a uma cópia quase literal do que consta na Resolução nº 94-CONSUP/IFAM/2015 e no PCT de Agropecuária (2015)⁵⁰. Existem apenas pequenas variações entre os instrumentos ou estratégias a serem utilizadas. Não que seguir a Resolução supracitada ou ao PCT (2015) seja incoerente. Pelo contrário, é conveniente e salutar.

O que estes documentos estabelecem não tem o objetivo de cercear a criatividade e o espírito de inovação do docente quanto aos métodos, instrumentos e estratégias avaliativas dentro do trabalho pedagógico. Até porque, segundo Silva, J. (2019, p. 16): “Ser docente é procurar incessantemente uma organização do trabalho pedagógico que ultrapasse as exigências burocráticas, que atinja as reais necessidades de quem ensina e de quem aprende, que favoreça uma ensinagem humanizante, [...]”. Precisamos ampliar as possibilidades de aprendizagem e sucesso dos discentes. Isto, perpassa de modo inevitável a avaliação da aprendizagem que assumimos no contexto de organização do trabalho pedagógico.

⁵⁰ Tanto a concepção de avaliação apresentada na Resolução n. 94/2015 – CONSUP/IFAM como no PCT de Agropecuária (2015) já se encontram mencionadas e comentadas no Referencial Teórico, também dentro do item “Aspectos Históricos e Legais”.

Neste sentido, apresentamos no Quadro 7 os direcionamentos assumidos no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem quanto a avaliação da aprendizagem, de acordo com os Planos de Ensino.

Quadro 7 – Informações apresentadas sobre Avaliação nos Planos de Ensino

Filosofia	Irrigação e Drenagem
A avaliação da aprendizagem poderá ser teórica, prática ou a combinação das duas formas, utilizando-se quantos instrumentos forem necessários ao processo ensino e aprendizagem, respeitando a aplicação mínima de dois instrumentos avaliativos, como rege a Resolução N° 94-CONSUP/IFAM/2015. O Plano de Curso prevê que a avaliação é um processo contínuo e cumulativo, com funções diagnóstica, formativa e somativa, obtida mediante a utilização de vários instrumentos ou estratégias como as listadas abaixo: ➤ Exercícios orais ou escritos; ➤ Presença e participação nas atividades de grupo; ➤ Trabalhos individuais, escritos, quando necessário; ➤ Participação do aluno nas atividades dentro de sala de aula; ➤ Itens adicionais como pontualidade, participação, interesse e assiduidade; ➤ Prova escrita: uma obrigatória por etapa para o Ensino Médio na Forma Integrada.	A avaliação da aprendizagem poderá ser teórica, prática ou a combinação das duas formas, utilizando-se quantos instrumentos forem necessários ao processo ensino e aprendizagem, respeitando a aplicação mínima de dois instrumentos avaliativos, como prevê a Resolução N° 94-CONSUP/IFAM/2015. Esta prevê que a avaliação do rendimento acadêmico será contínua e cumulativa, com funções diagnóstica, formativa e somativa, obtida mediante a utilização diversificada de instrumentos, tais como: ➤ Provas escritas: uma obrigatória por etapa; ➤ Trabalhos individuais ou em equipe; ➤ Exercícios orais ou escritos; ➤ Artigos técnico-científicos; ➤ Produtos e processos; ➤ Pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos; ➤ Oficinas pedagógicas; ➤ Aulas prática laboratoriais; ➤ Seminários; e ➤ Auto-avaliação.

Fonte: Planos de Ensino – Filosofia; Irrigação e Drenagem (2018).

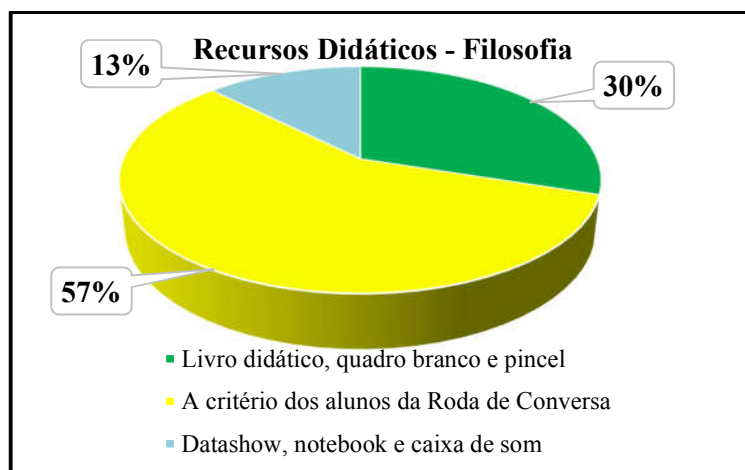
Em relação as duas disciplinas, ao considerar a avaliação como processo contínuo e cumulativo com suas diferentes funções (diagnóstica, formativa e somativa), bem como as estratégias e instrumentos diversificados, abrem-se maiores possibilidades para que os discentes possam demonstrar o que aprendem, dentro de suas diferentes características. O que também se distancia da prática de uma avaliação pontual e pragmática. Pelas características de avaliação pretendida, aliada a variedade de instrumentos, os discentes podem ter cada etapa de sua aprendizagem apreciada e valorizada no contexto da avaliação da aprendizagem. Podendo assim, também adicionar contribuições à sua Formação Humana Integral.

Por outro lado, observamos que há uma incompatibilidade entre o que está posto no Plano de Ensino de como deve ser a avaliação (Quadro 7) e do que está indicado na metodologia (Quadro 6) e no cronograma (conferir na versão completa dos Planos de Ensino – Anexos B e C desta Dissertação) dos mesmos Planos quanto aos métodos e instrumentos avaliativos a serem de fato aplicados. As orientações sobre avaliação indicam para a diversificação de estratégias e instrumentos por um lado e, por outro lado, na metodologia e no cronograma há uma limitação quanto as mesmas estratégias e instrumentos.

Já sobre a Bibliografia, no caso de Filosofia há uma ampliação das obras indicadas em relação ao Plano de Curso, passando de 03 (três) para 06 (seis) obras ao todo (básica e complementar). O que sinaliza para uma atenção maior quanto a diversificação de fontes para embasamento do Plano de Ensino e as ações dele decorrentes. Já em relação a disciplina de Irrigação e Drenagem ocorre apenas a repetição completa das fontes apresentadas no Plano de Curso, em um total de 04 (quatro) fontes.

Quanto ao último item do Plano de Ensino, o Cronograma, verificamos que em relação aos recursos didáticos, no caso de Filosofia, eles se encontram subdivididos mais especificamente em 02 (dois) grupos maiores de recursos. Um, aparentemente, mais direcionado para aulas expositivas com prevalência do papel do professor, utilizando “livro, quadro branco e pincel” (30%). Há outro grupo voltado ao protagonismo discente por meio das Rodas de Conversa, onde se indica o seguinte sobre os recursos didáticos: “A critério dos alunos da Roda de Conversa” (57%). Ocorre ainda a indicação do uso de “*datashow*, notebook e caixas de som” (13%), com frequência muito inferior as indicações dos demais recursos didáticos, conforme representamos no Gráfico 1:

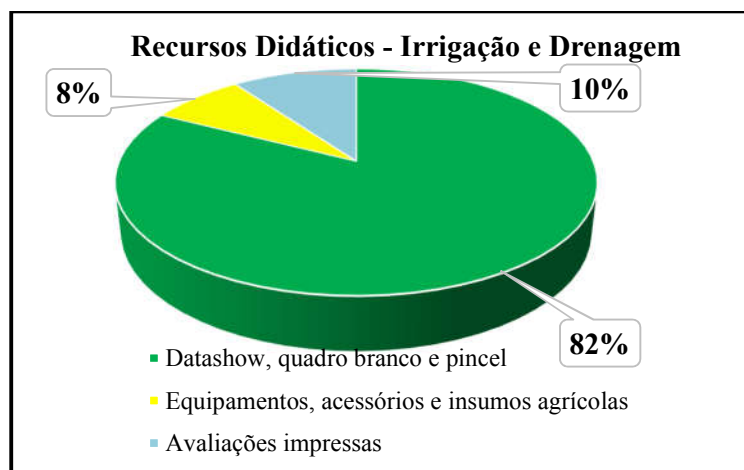
Gráfico 1 – Recursos Didáticos apresentados no Plano de Ensino de Filosofia, turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Plano de Ensino – Filosofia (2018).

Na disciplina de Irrigação, para a maioria das aulas está indicado o uso específico dos seguintes recursos: “*Datashow*, quadro branco e pincel” (82%), quando se tratam de aulas teóricas. “Equipamentos, acessórios e insumos agrícolas” (10%), para as aulas práticas. Para as avaliações indicou-se “avaliações impressas” (8%), de acordo com o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Recursos Didáticos apresentados no Plano de Ensino de Irrigação e Drenagem, turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Plano de Ensino – Irrigação e Drenagem (2018).

Em ambos os casos, a indicação de recursos didáticos apresenta-se com limitações e mais direcionado à prática de aulas expositivas com características tradicionais centradas no uso de “*datashow*, livro didático, pincel e quadro branco”. Evidentemente que não são os recursos que determinam o caráter e os resultados do processo ensino-aprendizagem, mas eles

podem adicionar aportes para o sucesso das aulas e consequentemente ampliando as possibilidades de aprendizagem, favorecendo ainda o desenvolvimento pleno dos discentes.

De modo geral, como os dados estão distribuídos ao longo dos Planos de Ensino, eles estão objetivando o atendimento de uma demanda de ordem administrativa da escola a partir de um formulário padrão. Este fator recebe críticas nas considerações de Luckesi ao fazer uma abordagem sobre a semana de planejamento escolar, dentro de sua obra “Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições”. Para ele trata-se do

[...] preenchimento de um formulário em colunas, no qual o professor deve registrar o que vai fazer durante o ano letivo na disciplina ou área de estudos que trabalha. As colunas do formulário são: objetivos, conteúdos, atividades, material didático, método de ensino, avaliação e cronograma. O preenchimento desse formulário geralmente se dá a partir da segunda coluna – conteúdos. Os conteúdos são transcritos dos índices do livro didático; a seguir, criam-se objetivos correspondentes aos conteúdos transcritos; subsequentemente, seguem as indicações das páginas do livro didático correspondentes ao conteúdo, algumas atividades que poderão ser utilizadas no trabalho diário do ensino-aprendizagem etc. Isso, de fato, não é planejar – é preencher formulário. (LUCKESI, 2011, p. 129 - 130).

Por outro lado, apesar da ocorrência de contradições entre itens de um mesmo plano de ensino, foi possível identificar elementos capazes de potencializar e contribuir com a Formação Humana Integral dos discentes, especialmente dentro do “Perfil Profissional”, “Objetivos das Disciplinas” e as propostas de “Avaliação”.

Desta forma, embora possuindo caráter de cumprimento de uma exigência administrativa (o que, por vezes, é visto como mera formalidade) e estejam vulneráveis a inconsistências de elaboração e/ou finalidades, os planos de ensino podem consistir em um importante instrumento de planejamento para as ações de ensino em cada componente curricular. Tornando-se recurso de direcionamento para o sucesso da aprendizagem, onde devem estar incluídos os propósitos de Formação Humana Integral voltados aos discentes.

4.1.3 Instrumentos Avaliativos – Filosofia; Irrigação e Drenagem (2018)

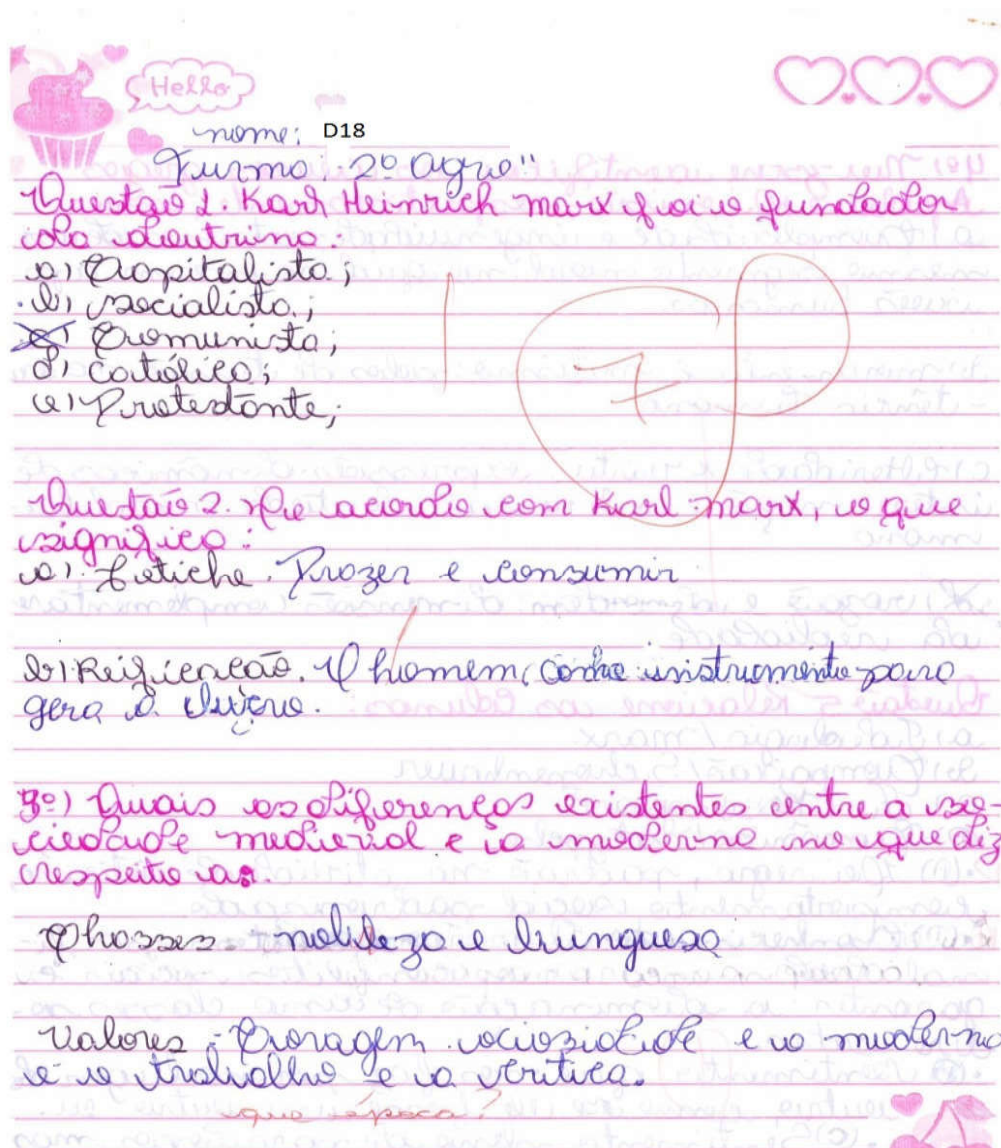
Dentro do Referencial Teórico já dedicamos algumas considerações sobre os instrumentos avaliativos a partir do posicionamento de autores como Luckesi (2011), Fernandes e Freitas (2007) e Silva (2003), além de elencarmos o que consta no PCT de Agropecuária (2015) sobre o tema. No presente subitem, nos propomos apenas a apresentar uma amostra de um instrumento avaliativo escrito relativo a cada uma das disciplinas que fazem parte desta investigação, para constataremos como ocorreram na prática o uso desses instrumentos.

A opção por apresentar amostras de instrumentos avaliativos escritos se deu em razão da exigência apresentada no Art. 32, inciso I, da Resolução 94/2015 – CONSUP/IFAM, quanto a aplicação mínima de instrumentos avaliativos, com destaque para a obrigatoriedade de 01 (um) escrito por etapa, para o Ensino Médio Integrado, conforme transcrevemos: “02 (dois) instrumentos avaliativos, **sendo 01 (um) escrito por etapa** para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada” (IFAM, 2015, p. 35, grifo nosso). Deste modo, teríamos maior possibilidade de ter acesso a esse material, que normalmente muitos discentes costumam guardar, mesmo se tratando de anos letivos anteriores. Neste intuito, selecionamos entre as cópias de instrumentos fornecidos pelos discentes, um instrumento relativo a cada componente curricular investigado.

No que condiz ao instrumento avaliativo escrito analisado do componente curricular de Filosofia, percebemos inicialmente características da avaliação clássica. “O sistema clássico de avaliação força os professores a *preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.” (PERRENOUD, 1999, p. 66, grifo do autor).

Os conhecimentos cobrados na avaliação escrita em questão, com base na estrutura das perguntas, além de se apresentarem como isoláveis, acabam exigindo bem mais memorização do que compreensão, raciocínio e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme podemos observar a partir da figura a seguir (Figura 08):

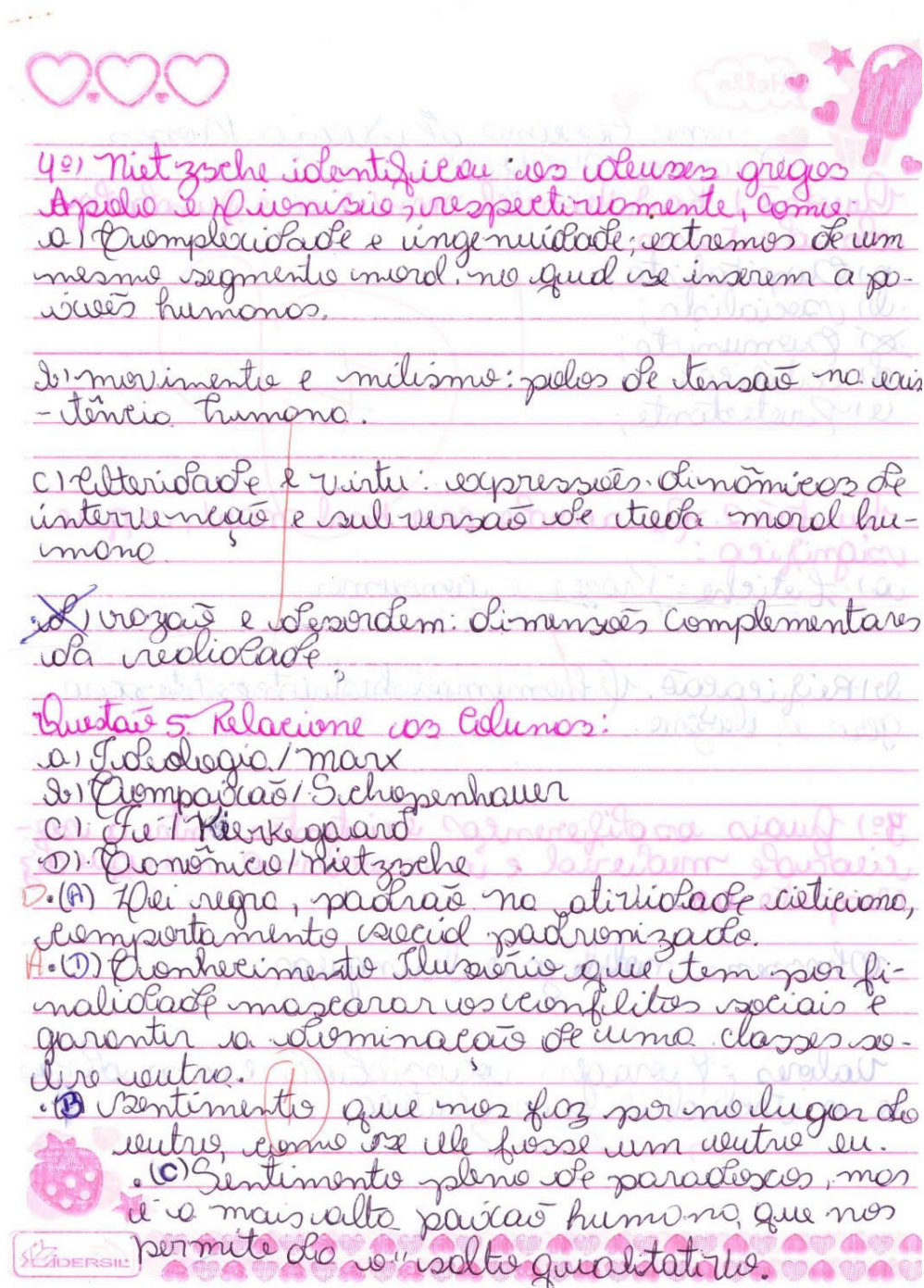
Figura 8 – Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Filosofia, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 1



Fonte: Material fornecido por um dos discentes participantes da pesquisa (2018).

A continuidade das questões que integram e completam esta amostra de instrumento avaliativo escrito (Figura 8) referente ao componente curricular de Filosofia encontra-se apresentada logo a seguir, na Figura 9:

Figura 9 – Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Filosofia, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 2 (continuidade)



Fonte: Material fornecido por um dos discentes participantes da pesquisa (2018).

É indiscutível a necessidade de acesso e domínio dos conhecimentos filosóficos culturalmente acumulados, a fim de potencializar os indivíduos para o desenvolvimento de suas próprias interpretações, percepções e desenvolvimento do senso crítico. O que

naturalmente pode ser cobrado por meio de um instrumento avaliativo escrito. No entanto, o que observamos quanto ao instrumento analisado, é o fato dos conhecimentos estarem sendo cobrados de forma exclusivamente objetiva, aparentemente não sinalizando para a possibilidade do discente estabelecer, dentro de um mesmo instrumento, relações do conhecimento teórico com sua realidade de vida ou com temáticas relevantes para a sociedade atual, por exemplo. Tal relação poderia facilitar inclusive a compreensão e assimilação melhor dos próprios conteúdos. Os quais são extremamente importantes para a vida escolar e extraescolar dos discentes.

Neste sentido, Silva (2018, p. 10) discorre que:

Assim, o que geralmente vemos são testes, trabalhos e provas que privilegiam apenas a memorização e inteligências restritas à linguística e lógico-especial, em detrimento das múltiplas inteligências, diversidade de aprendizagem e toda a gama de aprendizagem que o aluno traz consigo, ainda que empoeirada pelo desuso por tantos anos.

Quanto a amostra de avaliação escrita relativa ao componente curricular Irrigação e Drenagem, embora também esteja voltada para a fixação ou memorização de conteúdos, dentro do formato das questões apresentadas, ela já deixa uma abertura em algumas questões para que o discente possa manifestar, ainda que de forma limitada, suas percepções para além dos conteúdos sistematizados no programa da disciplina e cobrados na avaliação escrita.

Isto ocorre, por exemplo, na questão de nº 4, quando se solicita a indicação de exemplos. Pode-se assim, permitir ao discente estabelecer relações do conteúdo com conhecimentos práticos, incluindo os de origem extraescolar a partir de sua realidade de vida, tendo em vista que alguns discentes são filhos de agricultores ou de pessoas ligadas de alguma maneira ao setor primário, conforme indicamos dentro da descrição do “Perfil dos Sujeitos da Pesquisa”. Outro exemplo que favorece a manifestação particular dos discentes associada aos conteúdos se refere a questão nº 8, onde se pede que justifique a resposta dada. Com isto, ao justificar sua resposta o discente tem a possibilidade de desenvolver sua argumentação, realizando igualmente associações dos conteúdos com a prática e apresentando seu ponto de vista sobre o assunto, sem necessariamente apenas replicar o conteúdo pré-estabelecido.

Algumas informações apresentadas pelo instrumento avaliativo (Figura 10) de Irrigação e Drenagem, ainda nas “Instruções” (Não serão permitidas perguntas durante a prova; Qualquer atitude irregular (comentários, falta de postura, “cola”) durante a prova implicará na retirada da mesma que será anulada), correspondem à recomendações disciplinares extremamente arraigadas nas pedagogias jesuítica e comeniana, expressas

respectivamente na *Ratio Studiorum*⁵¹ e na Didática Magna. Estas pedagogias atravessaram séculos, permanecendo ainda muito presente em nossas escolas (LUCKESI, 2011).

Figura 10 – Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Irrigação e Drenagem, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 1

	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Eirunepé	IRRIGAÇÃO E DRENAGEM 1ª AVALIAÇÃO
Nome: D17 Professor: D.I Técnico Agropecuária 2º ano		Valor: 10,0 pontos – 1º Etapa/2018 Data: 02/04/2018
INSTRUÇÕES: ☐ Leia todas as questões atentamente; ☐ A interpretação das questões faz parte da avaliação; ☐ Não serão permitidas perguntas durante a prova; ☐ Use caneta azul ou preta para as respostas finais; ☐ Qualquer atitude irregular (comentários, falta de postura, "cola") durante a prova, implicará na retirada da mesma que será anulada;		
7,45		
<i>Calma, atenção e boa prova!</i>		
1) A irrigação é uma técnica de extrema importância para agricultura. Diante disso, conceitue irrigação: (1pto) 0,75 <i>R: É um fornecimento de água no solo, no qual o homem consegue quantidade dos nutrientes para que a planta consiga completar seu ciclo de vida e de produção, evitando perdas de água.</i>		
2) Uso da irrigação traz vários benefícios, se usada de forma correta. Apresente quatro vantagens do uso da irrigação: (1pto) 0,75 <i>+ Aumenta a produtividade</i> <i>+ melhora a qualidade da produção</i> <i>+ É garantia de produção</i> <i>+ ...</i>		
3) A irrigação tem seus pontos positivos e negativos, portanto aponte quatro limitações do uso da irrigação: (1pto) 1,0 <i>+ Dependência hídrica</i> <i>+ falta de mão de obra especializada</i> <i>+ alto consumo de água</i> <i>+ alto custo de implantação</i>		
4) Cite os três métodos de irrigação utilizados no Brasil e dê dois exemplos para cada um deles: (1,5pto) 1,5 <i>+ Superfície → é o mais antigo método, tem alto consumo de água</i> <i>+ Aspersão → Atirula uma chuva; pode ser móvel ou fixa</i> <i>+ Localizada → Alta potencial de uso eficiente de água; e menor consumo</i>		

Fonte: Material fornecido por um dos discentes participantes da pesquisa (2018).

⁵¹ Neste documento constam, entre outras coisas, normas disciplinares de como aplicar as provas e controlar os estudantes (LUCKESI, 2011).

A continuidade das questões que integram e completam esta amostra de instrumento avaliativo escrito (Figura 10) referente ao componente curricular Irrigação e Drenagem, encontra-se exposta em seguida, na Figura 11:

Figura 11 – Amostra de Instrumento Avaliativo Escrito de Irrigação e Drenagem, aplicado com a turma única de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018 / Parte 2 (continuidade)

5) Dentre os sistemas de irrigação por aspersão, qual deles é o mais utilizado para pequenas áreas? Apresente uma vantagem em relação aos demais sistemas; (1pto) *2*

6) Quais são os sistemas de irrigação localizada? Apresente duas vantagens; (1pto) *12*

R. Gottingamento e microaspersão.
 + não molha as folhas;
 + Reduz o crescimento de plantas invasoras

7) O sistema de pivô central apresenta várias características. Cite três delas; (1pto) *12*

+ não molha as plantas
 + Adapta-se a diferentes sistemas de produção
 + usado em áreas grandes

8) Qual sistema de irrigação mais recomendado para cultura do tomate? Justifique sua resposta. (1pto) *12*

R. Gottingamento porque não molha as folhas, fazendo com que não apodreça fungos e doenças. Qual sistema aplica a pressão e por isso faz os plantas crescerem, além de não haver bugs por não haver insetos e lagos.

9) No manejo da irrigação são considerados três fatores para o controle da irrigação, quais são eles? (0,5pto) *25*

R. Mol, solo, planta e clima

10) Cite os quatro fatores de importância do manejo racional da água no solo. (1pto) *9*

+ aumenta a produção
 + Fonte de emprego e renda
 + Diminui o desperdício de água
 + Contribui para o desenvolvimento da planta

VANTAGENS

Fonte: Material fornecido por um dos discentes participantes da pesquisa (2018).

A maneira como se apresentaram essas duas amostras de instrumentos avaliativos, em geral, acabaram sinalizando mais para o aspecto da verificação de conteúdos assimilados pelo aluno, sem uma vinculação clara com aspectos da realidade dos discentes, com elementos constitutivos da Formação Humana Integral ou da perspectiva da avaliação formativa. “A avaliação formativa é aquela que busca a aprendizagem dos estudantes, do professor e a organização do espaço pedagógico mais adequado para efetivar essas aprendizagens.” (BATISTA, 2011, p. 68). Pelo viés formativo, a avaliação possui um perfil mais amplo e significativo para todos os envolvidos, especialmente para os discentes. Os quais devem ser auxiliados a progredirem sempre, tendo a avaliação um importante papel quanto a este objetivo.

Devemos levar em conta que se o objetivo fundamental da avaliação é *conhecer para ajudar*, a forma como tradicionalmente as provas escritas foram desenvolvidas, pelo fato de terem caráter sancionador, estabeleceu uma dinâmica que faz com que o objetivo básico do aluno não seja dar a conhecer suas deficiências para que o professor ou a professora ajudem-no, ao contrário, demonstrar ou aparentar que sabe muito mais. (ZABALA, 1998, p. 209).

Desta maneira, pelas amostras de instrumentos apresentados e analisados, constatamos uma inclinação para a prática clássica ou tradicional da avaliação, amparada em instrumentos avaliativos que privilegiam a memorização dos conteúdos. O que favorece um distanciamento da perspectiva formativa da avaliação e de elementos constitutivos da Formação Humana Integral. Por outro lado, cabe ressaltar que estes instrumentos constituíram apenas uma parcela do conjunto de ações que integraram a avaliação da aprendizagem no contexto dos sujeitos da pesquisa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

4.2.1 Discentes

O grupo de discentes participantes da pesquisa foi composto, de modo geral, pelos 30 (trinta) discentes da turma única de 3º Ano do Curso Técnico de Nível em Agropecuária na Forma Integrada (2019) do IFAM *Campus* Eirunepé, de acordo com os critérios já apresentados dentro do “Recorte e Participantes da Pesquisa”.

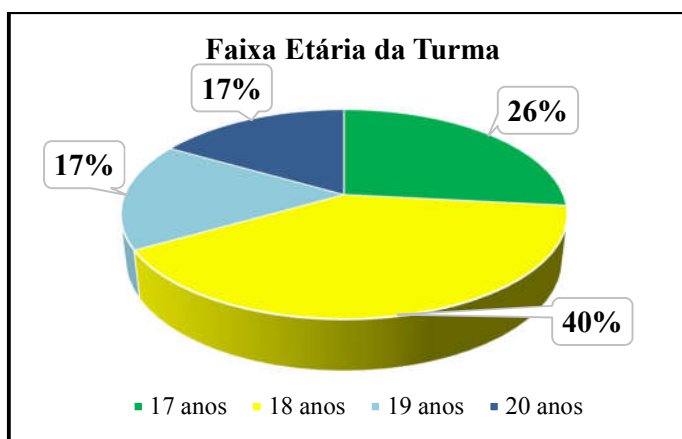
Considerando que a coleta direta de dados aconteceu de forma diferenciada no contexto da turma. Sendo que coletivamente a turma participou de uma Roda de Conversa com o pesquisador, a partir da qual apenas 10 (dez) discentes foram selecionados para as entrevistas, optamos por analisar o perfil dos discentes dentro dos respectivos níveis de

participação na pesquisa. Ou seja, a turma de modo geral que participou da Roda de Conversa e de maneira mais específica, o grupo dos 10 (dez) discentes entrevistados. A partir desta perspectiva é que analisamos e apresentamos graficamente os índices relativos ao perfil dos discentes.

A caracterização do perfil dos discentes foi direcionada ainda a partir das seguintes categorias: faixa etária, gênero, composição do grupo familiar, perfil socioeconômico com base na renda familiar bruta mensal e per capita. Estes dados foram obtidos junto ao Setor de Serviço Social do IFAM *Campus* Eirunepé, a partir da análise dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Considerando o Gráfico 3, em relação a faixa-etária⁵² constatamos que todos os 30 (trinta) discentes estavam compreendidos entre 17 e 20 anos de idade. O que revelou não haver grandes disparidades de idade entre eles, sendo 08 (oito) discentes com 17 anos, 12 (doze) com 18 anos, 05 (cinco) com 19 anos e 05 (cinco) com 20 anos de idade, conforme percentuais apresentados na sequência:

Gráfico 3 – Faixa Etária da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



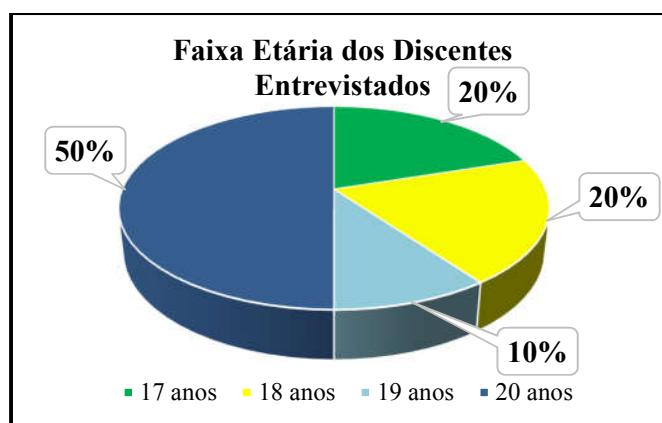
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Por outro lado, quando analisamos apenas a faixa etária dos discentes que foram selecionados para as entrevistas, aconteceram algumas variações em relação ao cenário acima. Sendo que passamos a ter apenas 02 (dois) discentes com 17 anos, 02 (dois) com 18 anos, 01 (um) com 19 anos e 05 (cinco) com 20 anos de idade. Considerando os critérios estabelecidos

⁵² Para efeito de identificação da faixa etária dos discentes, tomamos como referência a data limite de 10 de dezembro de 2019, último dia letivo do referido ano, conforme Calendário Acadêmico do IFAM *Campus* Eirunepé (2019). Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/eirunepe/ensino/calendario-academico>. Acesso em: 25 fev. 2020.

para a seleção dos discentes entrevistados, especialmente quanto ao nível de interesse e motivação pela pesquisa demonstrado no contexto da Roda de Conversa, conforme justificamos anteriormente, verificamos que todos os discentes identificados com a maior faixa etária (20 anos) atenderam os referidos critérios e, conseqüentemente participaram das entrevistas, de acordo com dados apresentados no Gráfico 4, abaixo:

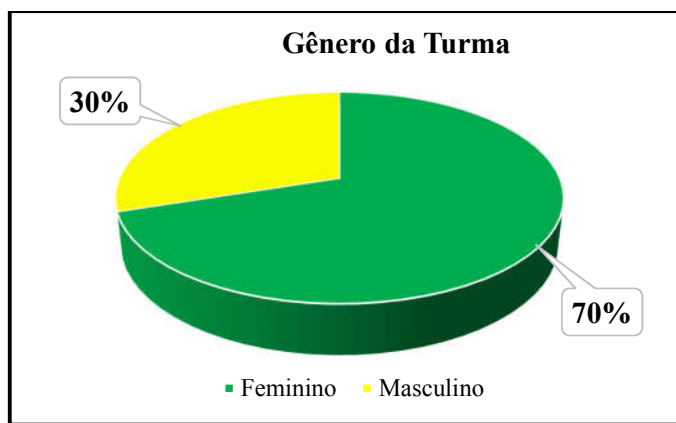
Gráfico 4 – Faixa Etária dos discentes entrevistados, pertencentes à turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Passando da faixa etária para o gênero, percebemos que havia uma grande desproporcionalidade entre homens e mulheres. Do total de 30 (trinta) discentes, apenas 09 (nove) eram do sexo masculino e a grande maioria, 21 (vinte e um) discentes pertenciam ao sexo feminino, os quais representamos em percentuais no Gráfico 5:

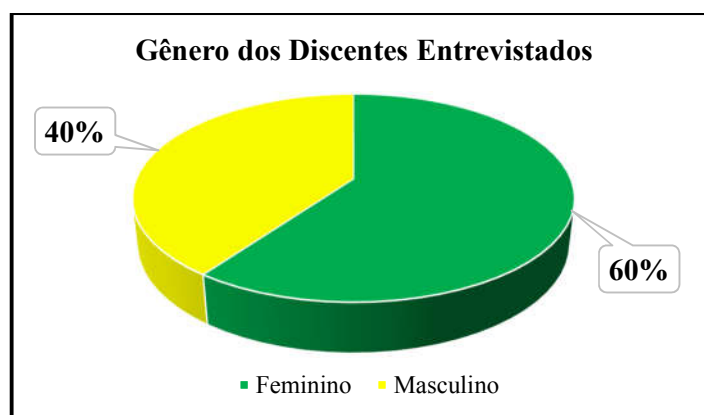
Gráfico 5 – Gênero da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Voltando-se para os discentes selecionados para as entrevistas, esta diferença se reduz, embora a quantidade de discentes do gênero feminino (06 discentes) tenha permanecido superior ao masculino (04 discentes). Dada a configuração de gênero da turma, acaba sendo proporcionalmente natural a expectativa da presença de uma quantidade maior de discentes do gênero feminino nas entrevistas, segundo demonstração subsequente (Gráfico 6):

Gráfico 6 – Gênero dos discentes entrevistados, pertencentes à turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019

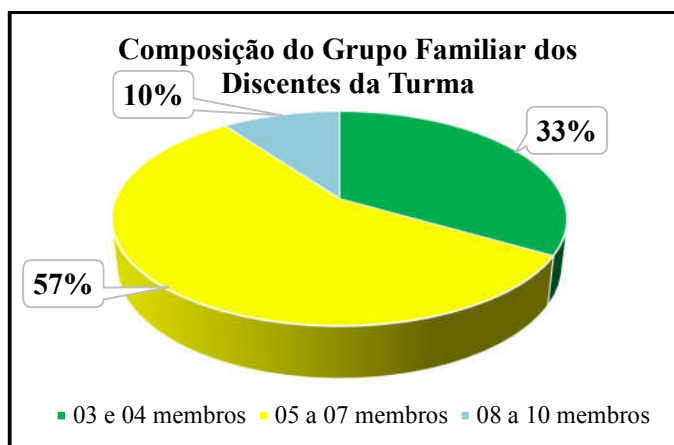


Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação/Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Avançando para a análise do perfil socioeconômico, fizemos previamente a identificação da quantidade de membros do grupo familiar de cada discente integrante da pesquisa. De modo que constatamos a existência de discentes oriundos de famílias compostas entre 03 (três) e 10 (dez) membros⁵³, prevalecendo a maioria (57%) pertencentes a grupos familiares integrados por 05 (cinco) a 07 (sete) membros, conforme apresentamos no Gráfico 7, na sequência:

⁵³ Neste caso, estamos nos referindo apenas ao grupo familiar do discente que compartilha com ele a mesma moradia.

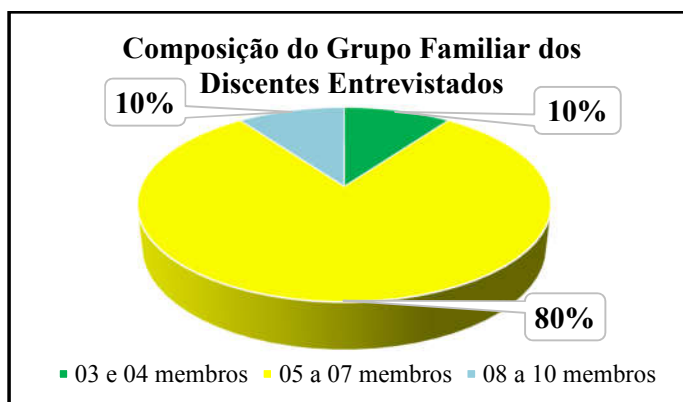
Gráfico 7 – Composição do Grupo Familiar dos discentes da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Considerando o padrão de análise adotado nos gráficos anteriores, também em relação a composição familiar, optamos por diferenciar entre o perfil geral da turma e a configuração específica dos grupos familiares dos discentes entrevistados. Quanto a estes últimos obtivemos os seguintes resultados (Gráfico 8):

Gráfico 8 – Composição do Grupo Familiar dos discentes entrevistados da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



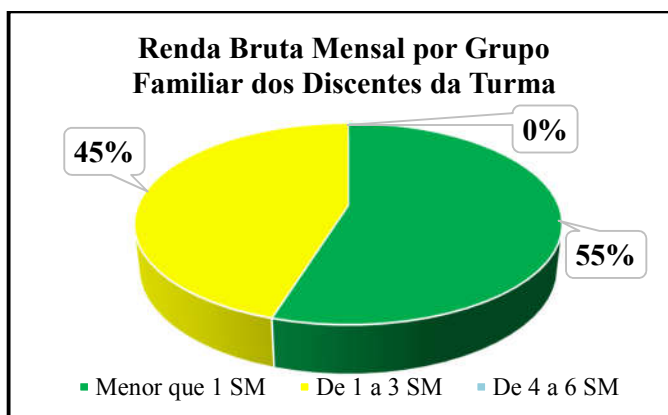
Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Também a partir do questionário socioeconômico⁵⁴ respondido pelos discentes ao Serviço Social do IFAM *Campus* Eirunepé coletamos e apresentamos abaixo (Gráfico 9) a

⁵⁴ O referido questionário é, normalmente, respondido pelos discentes no ato da matrícula e/ou a cada semestre letivo para fins de prestar informações ao Serviço Social do IFAM e/ou pleitear os benefícios socioassistenciais disponibilizados aos discentes via Edital.

renda familiar bruta mensal, onde prevalece um total de 55% (cinquenta e cinco por cento) de discentes pertencentes a grupos familiares com renda bruta mensal inferior a 01 (um) Salário Mínimo – SM.

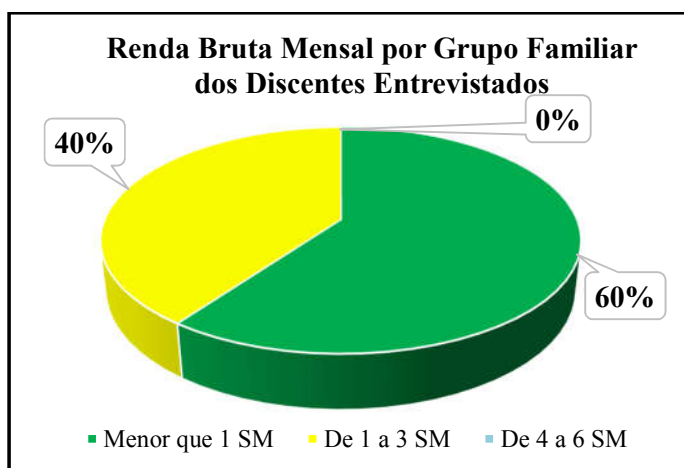
Gráfico 9 – Renda Bruta Mensal por Grupo Familiar dos discentes da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Dirigindo-se novamente apenas ao grupo de discentes entrevistados, não houveram grandes oscilações para um ou outro indicativo de rendimento financeiro anteriormente apresentados em relação a toda a turma, conforme expressado no Gráfico 10. Com isto, tivemos o seguinte perfil de renda bruta mensal dos grupos familiares relativos aos respectivos sujeitos submetidos às entrevistas:

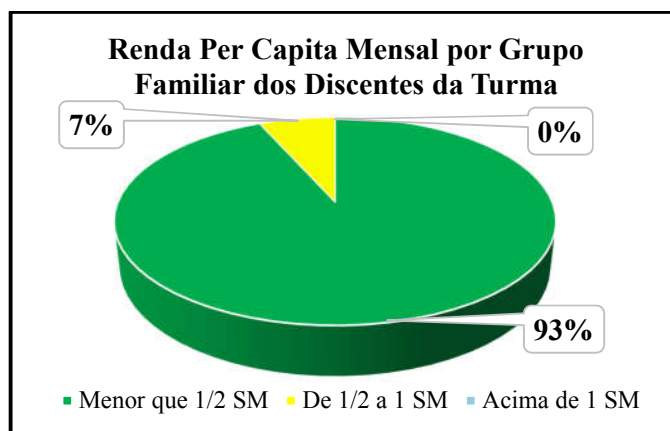
Gráfico 10 – Renda Bruta Mensal por Grupo Familiar dos discentes entrevistados da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Almejando ainda detalhar de forma mais aprofundada as condições socioeconômicas dos discentes, também fizemos a análise da renda *per capita* (renda por cabeça)⁵⁵, o que nos conduziu a constatação ainda mais crítica em relação a situação financeira dos discentes e seus familiares, em que a grande maioria (93%) “sobrevive” com renda mensal per capita inferior a 1/2 Salário Mínimo, dentro do universo de brasileiros considerados de baixa renda. É o que nos revela o Gráfico 11:

Gráfico 11 – Renda Per Capita Mensal por Grupo Familiar dos discentes da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019

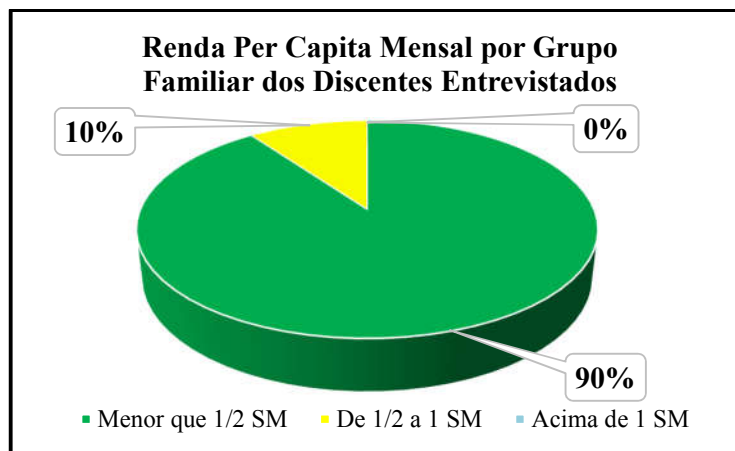


Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Quanto ao recorte específico dos 10 (dez) discentes entrevistados (Gráfico 12), não há significativas alterações em relação a renda per capita de seus grupos familiares em comparação a totalidade da turma. De modo que os parâmetros apresentaram percentuais bem próximos aos exibidos no gráfico anterior, conforme expomos abaixo:

⁵⁵ Trata-se do valor da renda média por pessoa no país. A renda per capita familiar considera todas as pessoas que vivem em uma mesma casa. Para fazer o cálculo basta dividir o valor da renda total da família pelo número de pessoas que moram na casa. Disponível em: <https://www.significados.com.br/renda-per-capita/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

Gráfico 12 – Renda Per Capita Mensal por Grupo Familiar dos discentes entrevistados da turma única de 3º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2019



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos Formulários de Renovação / Reopção de Benefício Socioassistencial (2019).

Observamos que nenhum dos discentes desenvolvia qualquer atividade remunerada, apesar de já se encontrarem em idade economicamente ativa⁵⁶. Estando todos em total dependência financeira de seu grupo familiar.

O fato de não desempenharem atividade remunerada encontra-se também relacionado à condição de estudantes do IFAM, uma vez que durante o 1º e 2º Ano (2017 e 2018) tiveram atividades letivas em dois turnos (matutino e vespertino), pelo menos duas vezes por semana (terças e quintas-feiras) e durante o 3º Ano (2019), apesar de não disporem de atividades letivas regulares em sala de aula nos dois turnos (matutino e vespertino) em nenhum dia da semana, eles precisaram se dedicar a realização de um Estágio ou ao desenvolvimento de um Projeto de Conclusão de Curso Técnico - PCCT. O que demandou tempo e empenho dos estudantes para além das atividades em sala de aula. Todavia, a cada semestre o IFAM *Campus* Eirunepé lança regularmente editais para concessão de benefícios socioassistenciais aos estudantes, especialmente para aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social.

Quanto aos demais membros dos grupos familiares, identificamos que existia uma quantidade expressiva deles, que embora também estivessem em idade economicamente ativa,

⁵⁶ É chamada de População Economicamente Ativa (PEA) a parcela da população que pode ser empregada no setor produtivo e que contribui com a força de trabalho. No Brasil é compreendida entre 15 e 65 anos. Legalmente, a atividade entre 15 e 18 anos é permitida somente em caráter de aprendiz. A idade de 65 anos é o limite para a aposentadoria no País. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/populacao-economicamente-ativa-pea/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

não estavam desempenhando nenhuma atividade remunerada. O que pode indicar falta de oportunidade de trabalho e emprego no município de Eirunepé. No entanto, não consideramos relevante para o momento aprofundar este aspecto, tendo em vista divergir dos objetivos da presente pesquisa. Por outro lado, fica ao leitor a sinalização de um campo de pesquisa que poderá ser estudado e explorado por outros pesquisadores.

Como principais fontes de renda dos grupos familiares dos discentes estavam o bolsa família, aposentadorias e a prestação de serviços no setor primário como agricultor (a) e pescador (a), dentre outras atividades profissionais mais diversificadas e identificadas em menor número.

Desta forma, com base no objetivo geral da pesquisa e na análise do perfil dos discentes a partir das categorias relacionadas no início deste subitem, foi possível estabelecer uma visão geral dos respectivos sujeitos. Isto se tornou fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Pois, não seria adequado analisar os demais dados coletados com os sujeitos da pesquisa, sem conhecer previamente o perfil dos discentes, bem como dos 02 (dois) docentes a serem detalhados na sequência.

4.2.2 Docentes

Quanto aos docentes que colaboraram com a coleta de dados, tivemos apenas os 02 (dois) que ministraram os componentes curriculares de Filosofia e de Irrigação e Drenagem durante o 2º Ano (2018) para a turma participante da pesquisa. Os quais, tal como em relação aos discentes, já foram percorridos sobre os critérios de escolha também dentro do “Recorte e Participantes da Pesquisa”.

Para a caracterização do perfil dos docentes tomamos como base as seguintes categorias: formação acadêmica inicial, titulação, tempo de experiência docente, tempo de experiência no Ensino Médio Integrado e formação pedagógica complementar.

Tais categorias nos forneceram elementos relevantes que, adicionados aos demais dados coletados, colaboraram para a análise dos processos avaliativos por eles implementados no contexto dos referidos componentes curriculares.

Neste sentido, verificamos que dentro do perfil do docente de Filosofia, entre outras características, está contemplada na sua formação acadêmica inicial um curso de Licenciatura na referida área de atuação, o que caracteriza um aspecto potencialmente relevante para o exercício da docência, conforme apresentado a seguir (Tabela 4):

Tabela 4 – Perfil do Docente do Componente Curricular Filosofia, Turma de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018

Categorias	Descrição
Formação Acadêmica Inicial	Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil - PHENIX.
Titulação	Especialista em Ensino de Filosofia pela Faculdade PROMINAS.
Tempo de experiência docente	08 anos e 08 meses
Tempo de experiência docente no Ensino Médio Integrado	04 anos e 08 meses
Formação Pedagógica Complementar	Não possui.
Capacitação para atuar no Ensino Médio Integrado	Participou de reuniões e planejamentos pedagógicos durante seu tempo de atuação no IFAM.

Fonte: Informações prestadas pelo docente (2019).

Quanto ao docente que ministrou o componente curricular Irrigação e Drenagem constatamos, entre outras coisas, que sua formação acadêmica inicial consiste em um curso de Engenharia e que não possui formação pedagógica complementar. Mas, por outro lado já possui a titulação de Doutor, o que potencialmente pode ampliar suas possibilidades de atuação e domínio de conhecimentos, conforme descrevemos na Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Perfil do Docente do Componente Curricular Irrigação e Drenagem, Turma de 2º Ano, Curso Agropecuária Integrado, 2018

Categorias	Descrição
Formação Acadêmica Inicial	Engenharia Agrônoma pelo Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado-MG.
Titulação	Especialização em Produção de Oleaginosas e Biodiesel pela Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG. Possui Mestrado e Doutorado em Produção Vegetal com ênfase em manejo de coberturas vegetais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Tempo de experiência docente	04 anos e 09 meses

Tempo de experiência docente no Ensino Médio Integrado	04 anos e 09 meses
Formação Pedagógica Complementar	Não possui.
Capacitação para atuar no Ensino Médio Integrado	Participou de encontros, reuniões e planejamentos pedagógicos durante seu tempo de atuação no IFAM.

Fonte: Informações prestadas pelo docente (2019).

A caracterização do perfil dos 02 (dois) docentes atuantes na EPT, particularmente no que condiz a categoria “formação acadêmica inicial”, está em consonância com o que observou Silva (2012, p. 4) sobre a geração de inúmeros debates em torno desta questão:

A atuação de dois tipos de docentes em relação a formação inicial (professores de disciplinas profissionalizantes – tecnólogos, bacharéis e engenheiros – e de disciplinas da formação geral – licenciados) nos cursos integrados tem levantado inúmeros debates sobre qual formação proporcionará a construção de saberes necessários para a realização de práticas pedagógicas que sejam potencialmente capazes de dar concretude à proposta da formação omnilateral e politécnica de uma escola unitária.

A formação acadêmica inicial dos docentes atuantes na EPT apresenta-se como um indicativo de perfis distintos de profissionais que ministram as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, bem como para a Formação Técnica, dentro de cada Eixo Tecnológico. Desta forma, tem-se dois subgrupos estabelecidos: i) licenciados e; ii) tecnólogos, bacharéis e engenheiros. O que naturalmente demanda uma atenção peculiar quanto à necessidade de formação continuada, especialmente formação pedagógica complementar aos não licenciados e formação específica relacionada a atuação na EPT para todos. Uma vez que, geralmente, as graduações ofertadas no país não costumam contemplar disciplinas voltadas para a EPT.

Essa diversidade de formações dos docentes requer, da gestão de ensino e principalmente das equipes técnico-pedagógicas, um acompanhamento cada vez mais contínuo, a fim de proporcionar o suporte necessário para o sucesso da ação docente.

Sobre a formação de professores para a EPT, Machado (2011, p. 690) considera que ela “é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável”.

No Art. 40 da Res. 06.2012, de 20.09.2012, (DCNEPTNM), embora sucintamente, a Formação de Professores para o Ensino Médio Integrado é destacada; estabelecendo, entre outras questões, que:

[...] A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. [...] §2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas [...]. (BRASIL, 2012, p. 12).

Desta forma, ainda que tenhamos enfatizado a categoria “formação acadêmica inicial” no contexto de caracterização do perfil dos docentes, ressaltamos que as demais categorias elencadas também possuem relevância para o processo de investigação desenvolvido nesta pesquisa, em torno da avaliação da aprendizagem e sua contribuição para a Formação Humana Integral. Uma vez que, embora a graduação constitua o pré-requisito básico para ingresso na docência no âmbito da EPT, dentro de cada área de conhecimento específica de atuação, também a “titulação”, o “tempo de experiência docente” (dentro ou fora do Ensino Médio Integrado), a “formação pedagógica complementar” e a “Capacitação para atuar no Ensino Médio Integrado” constituem elementos que naturalmente também podem gerar influências sobre o papel desenvolvido pelos docentes no contexto geral do processo ensino-aprendizagem e especificamente na implementação da avaliação da aprendizagem no âmbito de cada componente curricular, levando-se em conta, prioritariamente o seu caráter formativo.

4.3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO OLHAR DOS SUJEITOS

Todas as informações até então apresentadas nesta Dissertação estiveram gradualmente contribuindo com o desenvolvimento desta pesquisa na direção dos objetivos pretendidos. No entanto, foi por meio dos dados coletados, sobretudo, através da roda de conversa e das entrevistas, que emergiram as experiências e percepções dos sujeitos acerca da temática em estudo, nos possibilitando conhecer as reais condições e intensões do processo avaliativo, para então realizarmos as inferências necessárias em consonância com os objetivos da pesquisa.

Deste modo, com base nas informações oriundas da roda de conversa e das entrevistas, neste item discorreremos acerca dos resultados da pesquisa, apresentando o entendimento preponderante sobre avaliação da aprendizagem, as possíveis interferências do processo avaliativo no processo ensino-aprendizagem ou vice-versa, bem como os impactos diversos sobre a avaliação e sua contribuição para a Formação Humana Integral dos discentes.

Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Para essa autora, este método de análise consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Dentro deste itinerário analítico, passamos a nos debruçar a seleção, leitura e análise de todas as mensagens/informações coletadas. Neste intuito, iniciando o que Bardin (2016) denominou de Pré-Análise⁵⁷, e para dar apoio às nossas análises, organizamos o seguinte quadro de referências, conforme exposto no Quadro 8:

Quadro 8 - Principais referências empregadas nas análises / leitura interpretativa

ARAÚJO, A. C. A.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios . Brasília: IFB, 2017.
BATISTA, C. O (Org.). A Dimensão Dialógica da Avaliação Formativa . Jundiaí: Paço Editorial, 2011.
DEPRESBITETIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. Educação e Seleção . n.19. 1989. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2639/2590 . Acesso em: 03 jan. 2019.
ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo . 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
ESTRELA, S. C. Educação Profissional e Formação Omnilateral: Das Escolas de Artífices ao Projeto de Ensino Integrado do Instituto Federal Goiano - Campus Posse. In: VI Seminário Nacional sobre Profissionalização Docente , 2017, Curitiba. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119_13252.pdf . Acesso em: 19 jun. 2019.
FERNANDES, C. de O. Avaliação Escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo . 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
HOFFMANN, J. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista . 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
LOPES, J.; SILVA, H. S. 50 Técnicas de Avaliação Formativa . Lisboa: Lidel, 2012.
LUCK, H. Gestão de aprendizagem pelo professor . Petrópolis: Vozes, 2019.
LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico . 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições . 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo . 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

⁵⁷ Dentro do subitem 3.2.5 (Análise de Dados) apresentamos a conceituação de Pré-Análise em Bardin (2016).

SILVA, J. F. da. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Estes referenciais estiveram devidamente alinhados ao conjunto do Referencial Teórico discutido inicialmente no contexto desta Dissertação e nos permitiram fundamentar e discutir as informações proporcionadas pelos sujeitos, para a consequente emissão de conclusões decorridas a partir desta pesquisa.

Posterior a esta etapa de organização das referências para amparo das análises, definimos que os dados a comporem o *corpus*⁵⁸ da pesquisa seriam integrados basicamente pelas informações oriundas da roda de conversa e das entrevistas. Todavia, a partir destes dados realizamos associações e comparações com informações extraídas (julgadas pertinentes aos objetivos da pesquisa) dos documentos antes aludidos no âmbito da pesquisa e análise documental indicados nesta dissertação.

Concluída a Pré-Análise, passamos para a segunda fase ou polo cronológico da análise de conteúdo em Bardin (2016), a Exploração do Material. A qual, conforme já mencionamos anteriormente, com base nesta mesma autora, implica fundamentalmente em atividades de codificação, decomposição ou enumeração, em razão de normas antecipadamente estabelecidas.

Neste contexto, recorrendo aos dados levantados, especialmente aos recortes das falas apresentadas na roda de conversa e entrevistas estabelecemos inicialmente nossas unidades de registro dirigidas para a análise temática. De acordo com Bardin (2016, p. 134), unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Quanto a análise temática, a mesma autora afirma que: “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135).

Após a organização e leitura do conjunto das informações levantadas, almejando emergir as unidades de registro, selecionamos e recortamos as mensagens extraídas da Roda

⁵⁸ Reafirmando nossas considerações apresentadas anteriormente, para Bardin (2016) o *corpus* corresponde ao conjunto de documentos avaliados como significativos para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

de Conversa e das Entrevistas em conformidade com a temática e os objetivos da pesquisa. Daí obtivemos as seguintes unidades de registro, conforme apresentadas no Quadro 9, na sequência:

Quadro 9 – Unidades de Registro a partir de Temas oriundos da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes

Temas	Observações
1 - A concepção de avaliação a partir do olhar de discentes e docentes	Reunimos nestas unidades de registro os principais temas que emergiram das falas e percepções dos sujeitos no contexto da roda de conversa e das entrevistas, tomando por base o problema e os objetivos da pesquisa.
2 – Influência da diversificação de instrumentos e critérios nos resultados da avaliação da aprendizagem	
3 – A percepção predominante sobre os conteúdos de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	
4 – A qualidade do processo ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	
5 – As interferências da avaliação no processo ensino-aprendizagem	
6 – Fatores motivadores da autoavaliação	
7 – Influência da integração teoria e prática para a aprendizagem e a F.H.I	
8 – Contribuições da avaliação da aprendizagem para a F.H.I	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Dentro desta fase de “Exploração do Material”, após identificadas nossas unidades de registro, passamos para o processo de categorização. Segundo Bardin (2016, p. 147, grifo do autor):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Este entendimento é reforçado por GIL (2017, p. 122) ao afirmar que: “categorias são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam. O estabelecimento de categorias dá-se geralmente pela comparação sucessiva dos dados.”

Amparados por estas concepções teóricas, especialmente as advindas de Bardin (2016), a quem elegemos como base principal de sustentação da análise de conteúdo para esta pesquisa, iniciamos nossa categorização instituindo a classificação e o agrupamento de elementos com características comuns vinculados às unidades de registro para estabelecimento de nossas categorias iniciais. As quais, segundo Silva e Fossá (2015, p. 8), “configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada.”

Considerando nossas duas principais fontes de dados empíricos (a roda de conversa e as entrevistas) optamos por apresentar inicialmente dois quadros distintos de categorias iniciais relacionadas respectivamente a cada uma das fontes ou instrumentos de coleta de dados, uma vez que emergiram algumas informações similares dessas duas fontes, possibilitando uma comparação e composição prévia dos dados no contexto das categorias iniciais. Somente após a apresentação destes dois quadros é que constituiremos um quadro único com a síntese de todas as nossas categorias iniciais. Assim, o Quadro 10, exibido em seguida, nos apresenta as categorias iniciais resultantes dos dados coletados com a Roda de Conversa:

Quadro 10 - Categorias iniciais obtidas a partir da Roda de Conversa com os discentes

Categorias Iniciais	Trechos Selecionados
1 – Avaliação relacionada a aplicação de instrumentos avaliativos	D05: “Avaliação são as provas, os exercícios que fazemos valendo ponto, as rodas de conversa, a correção que o professor faz do nosso caderno.” D24: “Avaliar pra mim são os testes, as provas escritas, orais, seminários, os trabalhos de grupo, todas essas coisas que os professores fazem valendo nota pra gente passar de ano.” D13: “Avaliação é quando fazemos atividades para os professores verem se a gente absorveu o que ele passou pra ele poder dar nota pra gente.”
2 – Percepção negativa da avaliação	D03: “Pra mim avaliação é uma coisa muito complicada, um terror. Eu já não fico bem desde um dia antes da prova, principalmente quando tem mais de uma prova ou trabalho naquele dia. Eu fico sem saber para qual estudar, às vezes nem durmo direito, com medo de tirar nota baixa e ter que fazer recuperação.”

	D09: “Pra mim, quando estou fazendo uma prova eu me sinto como estivesse de castigo, como se tivesse feito alguma coisa errada e tivesse que pagar meus erros.”
3 – Flexibilizar a metodologia de trabalho pode ampliar as possibilidades de aprendizagem	D27: “É importante que os professores procurem também mudar o método deles ensinar, não só no método padrão, só eles virem aí, ler o assunto, aí a gente não entende.” D29: “Era preciso que os professores compreendessem um pouco mais os alunos, que nem todos podem aprender no método deles.” D20: “Verdade, as vezes a maioria da turma não entende, tira nota baixa, mas o professor continua a dar aula do mesmo jeito.”
4 – Percepções inversas de importância quanto aos conteúdos de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	D17: “Eu acho legal. Tem alguns temas que eu gosto, mas tem temas que eu não gosto. Mesmo assim eu respeito.” (Filosofia) D21: “Os conteúdos são interessantes, fazem a gente pensar. Mas muitas vezes tem coisas que não consigo entender direito”. (Filosofia) D07: “Realmente tem temas que vai funcionar pra vida da gente, flui. Já tem coisas que não tem nada a ver”. (Filosofia) D25: “Eu também vejo coisas que até tem relação com a nossa vida. Já outras coisas estão muito longe da nossa realidade. Pra mim são conteúdos mais ou menos.” (Filosofia) D11: “Eu gosto é de prática e em Filosofia só se falam de coisas distantes, da imaginação de alguns homens que viveram não sei quanto tempo antes de nós. Mas as vezes até vejo algum significado, mas na maioria das vezes não vejo.” (Filosofia) D26: “Alguns conteúdos são realmente muito necessários para a vida da gente. Mas tem outros, que não tem nada a ver. Por exemplo: o que é felicidade?” (Filosofia) D08: “Eu particularmente acho Filosofia uma coisa sem importância.” (Filosofia) D18: “Tiraram História, Geografia do terceiro ano, porque não tiraram Filosofia e deixaram essas?” (Filosofia) D20: “Desnecessário”. (Filosofia) D27: “Para mim, todos os conteúdos trabalhados foram bons, me ajudaram a entender melhor sobre as técnicas de irrigação. O que é mais correto para fazer de acordo com o jeito do solo ou do ambiente.” (Irrigação e Drenagem) D17: “Os conteúdos, apesar de alguns envolverem matemática, o que dificultava um pouco, eles falavam sempre das coisas que precisaremos fazer como técnicos e os trabalhos de irrigação do solo e das plantas são muito importantes.” (Irrigação e Drenagem) D20: “Os conteúdos de Irrigação foram muito importantes e eu aprendi muita coisa. Eu tenho certeza que se eu for atuar na área, eu estou preparada para contribuir com o desenvolvimento de um projeto de irrigação, entende.” (Irrigação e Drenagem) D18: “As disciplinas da parte mais prática do curso, não só Irrigação, mas neste caso os conteúdos de Irrigação, eles foram muito bons, deu pra aprender bastante, as técnicas, os conceitos, eu gostei muito, vou levar para a minha vida profissional.” (Irrigação e Drenagem)
	D28: “Faltam mais esclarecimentos sobre o próprio método e os conteúdos.” (Filosofia)

5 - Percepções inversas sobre a qualidade das ações de ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	D01: “Precisaria de mais explicações. Só entendo se me explicarem bem o assunto.” (Filosofia) D08: “As explicações não são muito claras pra gente”. (Filosofia) D06: “Mais explicação do assunto seria fundamental” (Filosofia) D23: “A gente não consegue entender direito também o que é considerado para avaliar e dar as notas” (Filosofia) D14: “A forma de avaliar não é muita clara” (Filosofia) D04: “O método era ótimo, era avaliado o caderno em até dez pontos e eram feitas perguntas para a gente estudar para a prova.” (Irrigação e Drenagem) D27: “Os conteúdos eram muito bem explicados. Tinham também aulas práticas. Isso ajudava a gente a aprender mais. Eu aprendi bastante coisas.” (Irrigação e Drenagem). D03: “As explicações dos conteúdos eram excelentes [...]” (Irrigação e Drenagem).
6 – Aulas práticas e a relação de conteúdos com a vida e a realidade ampliam as possibilidades de aprendizagem	D17: “Precisaria de mais aulas práticas.” D15: “Quando tem prática eu consigo ir lembrando de muita coisa que o professor falou na sala de aula na hora da explicação, aí eu não esqueço mais.” D28: “É importante que os conteúdos das disciplinas sejam relacionados com nossa vida, nossa realidade, que tenham significado pra nós.” D01: “Eu também concordo, a gente entende melhor quando o professor coloca os conteúdos dentro do nosso dia a dia, eu entendo mais assim.”

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

A roda de conversa se constituiu em um espaço significativo de expressão do pensamento, percepções e expectativas dos sujeitos em relação ao problema de pesquisa e todo contexto envolvido. A partir das referidas expressões, reunimos as informações de acordo com a proximidade de assuntos e estabelecemos as 06 (seis) categorias iniciais acima elencadas.

Dentro da nossa proposta de pesquisa para a coleta de dados, em momento posterior a roda de conversa realizamos as entrevistas com os sujeitos anteriormente identificados. Os quais ampliaram as informações decorrentes da roda de conversa, igualmente nos permitindo o estabelecimento de um novo quadro de categorias iniciais. Todavia, as referidas categorias, apesar de representarem uma amplitude maior de informações, trouxeram algumas similaridades com as categorias decorrentes da roda de conversa. Daí a necessidade já indicada de composição de um quadro síntese das categorias iniciais a partir da roda de conversa e das entrevistas (Quadro 13).

No que se refere ao quadro de categorias iniciais estabelecidas a princípio, somente a partir das entrevistas com os sujeitos, houve uma ampliação de informações. Fato que pode

ser verificado pelo aumento no número de categorias iniciais, totalizado em 11 (onze) categorias, conforme apresentado abaixo (Quadro 11):

Quadro 11 - Categorias iniciais obtidas a partir das entrevistas com discentes e docentes

Categorias Iniciais	Trechos Selecionados
1 - Avaliação como medida de aprendizagem	D27: “Eu entendo por avaliação da aprendizagem como um fator assim para determinar o conhecimento adquirido né. O professor passa os conhecimentos e de tal forma ele vai querer ver se a gente aprendeu mesmo. E para isso tem que ter uma avaliação.” D17: “É tipo assim: avaliação né, é quando o professor passa um trabalho ou exercício. E é baseado nesse trabalho ou exercício que ele vai ver nossa aprendizagem.” D15: “É, eu entendo avaliação da aprendizagem como um método do professor testar se o que ele aplicou foi adquirido pelos alunos, se foi absorvido. É também uma forma dele poder observar o rendimento da turma.” D04: “É tipo, avaliação pra mim é, o professor usa esse método pra medir os nossos conhecimentos né, a maioria deles é pra ver se realmente a gente entendeu o assunto, se a gente prestou atenção, se a gente conseguiu fixar alguma coisa.” D18: “É um meio de avaliar nosso aprendizado. Tipo se a gente tá saindo bem, se a gente tá absorvendo o conteúdo. Aí os professores passam avaliação pra ver se a gente tá aprendendo realmente o assunto.” D28: “Avaliação da aprendizagem é tipo um método do professor avaliar o conhecimento que adquirimos como no decorrer da matéria, dos assuntos que ele passa.” D.F: “Eu diria como uma necessidade do professor saber como está o aprendizado do aluno, porque é através da avaliação que eu sei se o aluno está aprendendo ou não.”
2 – Embasamento da avaliação da aprendizagem: instrumentalização do processo avaliativo	D27: “O D.I, que dava aulas ano passado, ele se baseava em prova escrita. Agora o D.F era Seminário e Prova.” D17: “O D.F., desde o primeiro ano ele sempre dizia como era que ele ia avaliar a gente, ele falava que era um seminário e uma prova. Irrigação eu também gostava, porque ele pegava o caderno valendo uma nota, passava uma prova e o exercício. Valendo 30 pontos, 10, 10, 10.” D15: “Normalmente de Irrigação e Drenagem era mais trabalho e avaliação escrita. Filosofia não, ele avaliava muito a participação do aluno na turma. Ele fazia bastante seminários.” D04: “O professor de Filosofia, usava muito seminário e prova. E o professor de Irrigação ele avaliava mais por prova.” D18: “No começo de 2018 o professor de Filosofia tinha um método de fazer prova objetiva. E de Irrigação e Drenagem também era mais prova objetiva.” D28: “O professor de Filosofia sempre falou que ele gostava de avaliar pela participação. Agora o D.I., só pela prova mesmo.”

	D20: “Irrigação, sempre se baseava em prova e trabalho também. Filosofia, era seminário, participação e prova.”
3 - Clareza quanto aos instrumentos e imprecisão de critérios avaliativos	D27: “Toda etapa eles explicavam o tipo de prova ou trabalho que cobriam, sempre faziam. Mas assim, só falavam que era prova ou trabalho e pronto.” D15: “Eles mostravam quais seriam as avaliações. Só chegavam com a forma deles e diziam. Eles já diziam isso no começo da etapa e do semestre. Só não explicavam assim o que eles estavam querendo mesmo que a gente aprendesse através de uma prova, por exemplo.” D04: “Explicavam sempre no início tudo que eles iam fazer valendo nota.” D18: “O D.I. explicava o método dele de avaliar, que era tipo a participação durante as aulas, a prova também e trabalhos escritos. Aí o D.F. ele falava que era mais por livros, questões de livro e tal.” D08: “O D.I. era só por prova. Já o D.F. ele era também por seminários. Mas não dava pra saber muito bem o que eles queriam de nós não, tipo o que era pra gente colocar no papel daquele conteúdo estudado.” D28: “O D.F., falava que era prova e seminário. E o D.I. sempre falava que ele gostava de fazer prova e trabalho mesmo.”
4 – A falta de flexibilidade no uso de instrumentos ou critérios avaliativos pode representar um entrave para a melhoria dos resultados da aprendizagem	D15: “Normalmente a gente reclama, eles falam que vão mudar, mas geralmente pouca coisa muda.” D18: “Sempre foram as mesmas ideias. Normalmente quando pediam a nossa opinião era mais no começo do ano, eles falavam o que vocês querem que aconteça no decorrer do ano, tipo seminários, provas e trabalhos escritos, debates.” D26: “Alguns professores quando percebiam que aquele método não foi eficaz aí mudavam. Quando muda a turma melhora, porque sei lá, dá uma interação entre si, entendeu. Não, só o professor, a gente percebe que o professor não quer eliminar a gente de certa forma, ele quer ajudar.” D01: “Fazia a prova não dava certo, fazia a recuperação com a mesma prova, não dava certo.”
5 - A avaliação gera expectativas e estimula sentimentos diversos entre os sujeitos	D15: “Sempre quando é o dia de avaliação, quando é o dia de seminário, apresentação de trabalho, normalmente dá aquele frio na barriga, aquele nervosismo.” D04: “Eu fico nervosa. Eu fico preocupada também né, porque tem coisas que cai numa avaliação que a gente é pega de surpresa, a gente não sabe.” D18: “Então as vezes me dá tristeza realmente porque tem que passar a noite estudando para as avaliações e também preocupação se você vai passar ou não.” D08: “Eu fico nervosa e muito ansiosa.” D26: “Pra mim é um dia, sei lá, que eu me sinto mais desconfortável, porque é uma coisa que a nota ela influencia muito, porque a gente vai perceber se a gente tira uma nota ruim, a gente vai pensar que a gente é insuficiente, eu me sinto assim.” D20: “Pra mim só causa medo quando eu não estudo ou quando eu tô muito insegura ou nervosa com a prova.”

	D01: “Bom. Tem momentos que na hora que ele vai avaliar, a gente fica assim meio com nervoso. Mas é bom sempre o professor avaliar a gente, porque o assunto que ele tá passando, se ele for avaliar ele vai ver que nós estamos conseguindo absorver bastante.” D.I: “Nessa prática eu não me sinto desconfortável. Pelo contrário. Eu fico motivado e ao mesmo tempo ansioso em ver se esse aluno no momento de ser avaliado, se ele vai dar o retorno que o professor espera que é tirando uma nota boa num determinado tipo de avaliação. Então é uma expectativa que eu crio quando eu vou aplicar uma avaliação, no sentido de que a gente espera que todos os alunos vão bem nessa avaliação e conseqüentemente é uma forma da gente rever se as minhas aulas foram bem aplicadas para essa turma.” D.F: “Eu me sinto desafiado, principalmente depois que a nota é lançada, porque normalmente depois que a nota é lançada os alunos questionam o método de avaliação. E normalmente chegam já dizendo que o professor é injusto, porque não levou em consideração tudo que devia levar, sendo que principalmente quando é roda de conversa, que é uma das metodologias que eu uso para a avaliação, eu considero principalmente a exposição.”
6 - Avaliação é necessária e fundamental	D27: “Dentro da quantidade de conteúdo que a gente tem a avaliação é necessária. Eu acho que ela ajuda.” D20: “As formas de avaliação como um todo, são todas fundamentais.”
7 - A avaliação como estímulo para estudar	D17: “É... me ajuda a aprender porque assim nas provas né eu estudo mesmo aí eu tiro nota boa, mas quando eu não estudo assim que tá muito carregado, muita coisa acumulada aí eu tiro um quatro, um cinco, mas na recuperação eu consigo recuperar.” D15: “Elas interferem positivamente, porque querendo ou não pra gente fazer uma avaliação, um trabalho a gente tem que estudar, a gente tem que se esforçar e a gente vai adquirindo mais conhecimentos.” D04: “Me ajuda, porque antes de eu fazer a avaliação eu vou estudar né, e conseqüentemente vai fixar alguma coisa na minha cabeça, então vai me ajudar.” D18: “Ela ajuda a gente aprender mais, porque de qualquer maneira a gente tem que estudar pra sair bem na prova e já ajuda a gente estudar e ter mais conhecimento daquilo.” D01: “Porque eu estudo né.” D08: “Pra mim ela é de suma importância, por que tipo as vezes você não dar nem muito valor quando o professor tá explicando, mas quando você vai fazer a prova você tem que estudar pra avaliação, senão você vai ficar reprovado. Eu vejo avaliação como um estímulo.” D.F: “Essa é a minha intenção. Que a forma de avaliar interfira na forma dele aprender. Mas é onde eu insisto muito, a questão da leitura e acreditando que em um dado momento eles vão perceber que a leitura faz diferença no processo ensino-aprendizagem.”
	D27: “Tipo quando eu tiro uma nota baixa né, eu penso em mudar o jeito que eu tô na sala, de aprender os conteúdos. Porque eu sei que não é culpa do professor, porque se todo mundo tirasse a nota baixa

8 - A nota baixa individual e o desempenho da turma como fatores motivadores da autoavaliação.	era culpa do professor, mas como só eu que tirei e os outros não, é eu que tenho que mudar o meu jeito de ver a aula. Se esforçar mais.” D15: “Sim. Particularmente eu não suporto tirar uma nota baixa. Quando eu tiro nota baixa eu fico revoltado. É um motivo que eu tenho para na próxima tentar fazer diferente. Eu me esforço muito mais.” D04: “Eu fiz a recuperação [...] e tirei 3,5 eu fiquei muito mal e ainda estou. Aí eu estou pensando como eu vou fazer pra recuperar a nota e toda vez que eu tiro nota baixa assim sabe eu fico muito triste, todo mundo fica, mas tem gente que não liga muito, mas eu fico bastante, aí eu fico pensando como eu vou fazer pra mim mudar pra tentar melhorar da próxima vez”. D18: “Sim. Porque quando eu realmente estudo e vejo que a minha nota não foi boa, eu me pergunto: porque que eu não fui boa, deixei algo a desejar. Eu faço esse tipo de pergunta pra mim mesmo. No que eu posso melhorar. O que eu posso falar, o que eu não posso falar”. D20: “Sempre quando eu recebo a nota, eu avalio aquela nota e tiro pelo meu comportamento diante da avaliação. Eu sempre penso será se essa nota que eu recebi foi merecida. Eu sempre penso. Não só diante da avaliação, mas de tudo que eu faço.” D01: “Isso. Quando eu recebo o resultado da prova eu sempre fico analisando em qual forma eu errei. Se tem como eu voltar e ajeitar. Aí na próxima prova eu estudo mais do que da primeira.” D.I: “Então sempre quando eu faço uma avaliação para uma determinada turma e a turma toda não teve êxito, então a gente rever alguns pontos, se aquela forma foi a melhor forma de avaliar aquele conteúdo. E dentro da nossa legislação também do Ifam nós temos que a cada atividade avaliativa, o aluno também tem direito a fazer uma recuperação dessa avaliação. Então aí é o momento que a gente prepara uma nova avaliação de uma forma diferenciada para que esse aluno demonstre o que ele aprendeu de uma forma positiva. Eu sempre tento fazer uma autoavaliação a cada turma que eu ministro aula pra ver se aquela metodologia foi a melhor aplicada para aquela turma. Então, meu ponto de vista que a gente tem que repensar sempre nessa autoavaliação, buscando atender e passar o máximo de aprendizagem para aqueles alunos de acordo com o perfil de cada turma.”
9 - Teoria e prática a favor da aprendizagem.	D27: “Para que o aluno aprenda mais eu vejo assim o: que o conteúdo passado ele deve ser junto com a prática para obter melhor os conteúdos, a aprendizagem. Principalmente na matéria de Irrigação, ter tipo passar o conteúdo e logo em seguida fazer uma prática sobre aquilo. Por exemplo, vou usar da disciplina de Irrigação, o professor passa lá sobre o sistema de irrigação pra gente, aí ir lá no campo mesmo demonstrar aquilo, aí ajuda a aprender, até a montar o sistema. Porque só na teoria não dar pra ver como faz realmente. Precisa teoria e prática atrelada uma a outra.” D20: “Irrigação e Drenagem era sempre mais voltado para a prática. Eu sempre absorvia melhor os conhecimentos.” D.I: “Como é uma disciplina que envolve muito cálculo, a principal avaliação dessa disciplina, como eu havia dito, é o desenvolvimento

	de relatórios práticos e ao final cada grupo de alunos vai entregar um projeto. Esse projeto é muito interessante, porque o aluno, além dele juntar a parte teórica que ele viu em sala de aula, ele vai fazer uma pesquisa de mercado dentro da sociedade onde ele está inserido, levantando preços, por exemplo, de determinados tubos, conexões. Então ele está vivenciando todo aquele material que precisa para montar um sistema de irrigação. Então além dele conhecer e entender todos os sistemas que tem dentro da disciplina, ele vai também em busca dessas informações, desse material, ver se tem no mercado, valores. E aí com esse levantamento dessas informações e o desenvolvimento da simulação de um projeto para um produtor, ele consegue fortalecer o que ele viu em sala de aula e ao mesmo tempo desenvolver e assimilar melhor o conteúdo da disciplina que envolve muito cálculo matemático.” D.F: “O desafio até que eu faço para eles é na hora da leitura tentar lembrar do cotidiano. Em algum momento do cotidiano deles já aconteceu o que está escrito ali naquele papel, o que ele está lendo.”
10 - Integração teoria e prática: uma das condições fundamentais para a Formação Humana Integral	D18: “Ajuda sim, principalmente quando as avaliações envolvem práticas, porque através de práticas a gente aprende mais e também a gente leva conhecimento para outras pessoas, tipo para os agricultores daqui. E como cidadã também.” D20: “Sim. É o que eu falei anteriormente, a questão da prática e da teoria. A prática se complementa pela teoria. Então as duas são muito importantes, tanto para minha formação como para minha vida pessoal também.” D.I: “No meu ponto de vista as primeiras avaliações elas são teóricas para avaliar o conteúdo básico e depois o aluno já vai diretamente para a prática, porque na prática ele está pegando ali, ele está vendo, visualizando e desenvolvendo o relatório, consequentemente essa forma de avaliação penso eu que é uma forma positiva de ele agregar mais e assimilar mais o conteúdo. Então é um processo positivo de avaliação.”
11 - Influência da avaliação sobre aspectos relacionados à	D15: “Ajuda sim, porque lá fora a gente vai tá sendo constantemente avaliado. No mercado de trabalho a gente é constantemente avaliado, como a gente vai se portar com as pessoas. E de certa forma a gente vai ter que se adaptar a situações, igual a sala de aula.” D27: “Ajuda sim, porque com as avaliações né cai muito em vestibulares as questões aqui e ajuda muito pelo conteúdo passado, e tipo pra pessoa ser uma pessoa melhor lá fora entendeu.” D15: “Para saber se a gente tá realmente preparado pro que tem na vida lá fora, pela concorrência que vai ter.” D01: “Ajuda mesmo, bastante. Elas me dão uma preparação para ser um cidadão e um técnico bem qualificado.” D.I: “Então dentro dessa dinâmica o aluno vai aprimorar esses conhecimentos do lado profissional vinculados ao Curso de Agropecuária. Quanto ao exercício da cidadania, dentro das formas de avaliação e das atividades da disciplina estimula principalmente o trabalho em equipe, a convivência com os colegas, a questão da responsabilidade de trabalhar em grupos de trabalho, então tem

Formação Humana Integral	valores aí que o aluno, ele desenvolve e fortalece dentro das próprias avaliações e dentro das atividades práticas da disciplina. A questão da responsabilidade de chegar no horário correto para as aulas práticas, o desenvolvimento de trabalho em equipe, enfim, são valores que não vão ficar somente dentro da disciplina e sim que vão levar para a vida toda. Então é praticado também alguns valores aí que vai estimular e fortalecer o desenvolvimento desse aluno no decorrer da vida dele, não só na escola.” D.F: “Estabeleço a relação do conteúdo de Filosofia com o Curso de Agropecuária, principalmente buscando exemplos. E o Curso de Agropecuária, principalmente, é fácil de ter exemplos. Tipo quando a gente está estudando lá os pré-socráticos, que fala sobre os quatro elementos, que fala sobre água, tipo Tales de Mileto que observa o rio Nilo, a subida e a descida d’água, o que acontecia no rio Nilo acontece no Juruá, esse tipo de coisa. Eu uso muito esses exemplos. E a questão da cidadania ou então eu diria da humanidade, isso aí eu reforço muito desde o começo até o fim, desde o primeiro até o terceiro ano, eu vivo dizendo, não basta ser um bom técnico, tem que ser uma boa pessoa, tem que ser um bom ser humano. Eu até uso muito uma palavra: empatia. Porque assim, na hora que a gente está no nosso trabalho, a gente muitas vezes tem que se pôr no lugar do que está sendo atendido por nós. E aí a gente tem que usar, além do conhecimento adquirido na sala de aula, a gente tem que ser humano bom. Isso eu considero na avaliação também.”
--------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Diante do conjunto das categorias iniciais decorrentes separadamente da roda de conversa e das entrevistas ficou perceptível uma similaridade maior entre 04 (quatro) categorias de cada uma das fontes de dados. Neste sentido, demonstramos no próximo quadro (Quadro 12), a relação estabelecida entre essas categorias e o emergir de quatro novas categorias iniciais.

Quadro 12 - Correlacionando algumas⁵⁹ categorias iniciais da roda de conversa com outras das entrevistas, até a geração de novas categorias emergentes

Categorias iniciais obtidas a partir da roda de conversa	Categorias iniciais obtidas a partir das entrevistas	Similaridades	Nova categoria, ou categoria emergente
1 – Avaliação relacionada a aplicação de instrumentos avaliativos	1 - Avaliação como medida de aprendizagem	Instrumentos avaliativos / medida de aprendizagem	Avaliação como instrumento para medir a aprendizagem

⁵⁹ Não encontramos similaridades suficientes nas demais categorias que justificassem a composição de novas categorias iniciais além destas.

2 – Percepção negativa da avaliação	5 - A avaliação gera expectativas e estimula sentimentos diversos entre os sujeitos	Percepção negativa / Sentimentos diversos	A avaliação entre percepções negativas, expectativas e sentimentos variados
3 – Flexibilizar a metodologia de trabalho pode ampliar as possibilidades de aprendizagem	4 – A falta de flexibilidade no uso de instrumentos ou critérios avaliativos pode representar um entrave para a melhoria dos resultados da aprendizagem	Flexibilidade na metodologia, instrumentos e critérios avaliativos	É importante flexibilizar o uso de recursos que envolvem a avaliação para vislumbrar melhores resultados
6 – Aulas práticas e a relação de conteúdos com a vida e a realidade ampliam as possibilidades de aprendizagem	9 - Teoria e prática a favor da aprendizagem.	Teoria e prática	A integração teoria prática contribui para a aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Somente após esta composição ou resumo apriorístico de categorias, a partir de suas respectivas fontes, é que então chegamos a uma síntese de nossas categorias iniciais, totalizando 13 (treze) categorias, conforme demonstramos em seguida (Quadro 13):

Quadro 13 – Síntese geral das Categorias Iniciais a partir da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes

Categorias Iniciais	Trechos Selecionados
1 - Avaliação como instrumento para medir a aprendizagem	D05: “Avaliação são as provas, os exercícios que fazemos valendo ponto, as rodas de conversa, a correção que o professor faz do nosso caderno.” D24: “Avaliar pra mim são os testes, as provas escritas, orais, seminários, os trabalhos de grupo, todas essas coisas que os professores fazem valendo nota pra gente passar de ano.” D13: “Avaliação é quando fazemos atividades para os professores verem se a gente absorveu o que ele passou pra ele poder dar nota pra gente.” D27: “Eu entendo por avaliação da aprendizagem como um fator assim para determinar o conhecimento adquirido né. O professor passa os conhecimentos e de tal forma ele vai querer ver se a gente aprendeu mesmo. E para isso tem que ter uma avaliação.” D17: “É tipo assim: avaliação né, é quando o professor passa um trabalho ou exercício. E é baseado nesse trabalho ou exercício que ele vai ver nossa aprendizagem.”

	D15: “É, eu entendo avaliação da aprendizagem como um método do professor testar se o que ele aplicou foi adquirido pelos alunos, se foi absorvido. É também uma forma dele poder observar o rendimento da turma.” D04: “É tipo, avaliação pra mim é, o professor usa esse método pra medir os nossos conhecimentos né, a maioria deles é pra ver se realmente a gente entendeu o assunto, se a gente prestou atenção, se a gente conseguiu fixar alguma coisa.” D18: “É um meio de avaliar nosso aprendizado. Tipo se a gente tá saindo bem, se a gente tá absorvendo o conteúdo. Aí os professores passam avaliação pra ver se a gente tá aprendendo realmente o assunto.” D28: “Avaliação da aprendizagem é tipo um método do professor avaliar o conhecimento que adquirimos como no decorrer da matéria, dos assuntos que ele passa.” D.F: “Eu diria como uma necessidade do professor saber como está o aprendizado do aluno, porque é através da avaliação que eu sei se o aluno está aprendendo ou não.”
2 – Embasamento da avaliação da aprendizagem: instrumentalização do processo avaliativo	D27: “O D.I, que dava aulas ano passado, ele se baseava em prova escrita. Agora o D.F era Seminário e Prova.” D17: “O D.F., desde o primeiro ano ele sempre dizia como era que ele ia avaliar a gente, ele falava que era um seminário e uma prova. Irrigação eu também gostava, porque ele pegava o caderno valendo uma nota, passava uma prova e o exercício. Valendo 30 pontos, 10, 10, 10.” D15: “Normalmente de Irrigação e Drenagem era mais trabalho e avaliação escrita. Filosofia não, ele avaliava muito a participação do aluno na turma. Ele fazia bastante seminários.” D04: “O professor de Filosofia, usava muito seminário e prova. E o professor de irrigação ele avaliava mais por prova.” D18: “No começo de 2018 o professor de Filosofia tinha um método de fazer prova objetiva. E de Irrigação e Drenagem também era mais prova objetiva.” D28: “O professor de Filosofia sempre falou que ele gostava de avaliar pela participação. Agora o D.I., só pela prova mesmo.” D20: “Irrigação, sempre se baseava em prova e trabalho também. Filosofia, era seminário, participação e prova.”
3 - Clareza quanto aos instrumentos e imprecisão de critérios avaliativos	D27: “Toda etapa eles explicavam o tipo de prova ou trabalho que cobriam, sempre faziam. Mas assim, só falavam que era prova ou trabalho e pronto.” D15: “Eles mostravam quais seriam as avaliações. Só chegavam com a forma deles e diziam. Eles já diziam isso no começo da etapa e do semestre. Só não explicavam assim o que eles estavam querendo mesmo que a gente aprendesse através de uma prova, por exemplo.” D04: “Explicavam sempre no início tudo que eles iam fazer valendo nota.” D18: “O D.I. explicava o método dele de avaliar, que era tipo a participação durante as aulas, a prova também e trabalhos escritos. Aí o D.F. ele falava que era mais por livros, questões de livro e tal.”

	D08: “O D.I. era só por prova. Já o D.F. ele era também por seminários. Mas não dava pra saber muito bem o que eles queriam de nós não, tipo o que era pra gente colocar no papel daquele conteúdo estudado.” D28: “O D.F., falava que era prova e seminário. E o D.I. sempre falava que ele gostava de fazer prova e trabalho mesmo.”
4 - É importante flexibilizar o uso de recursos que envolvem a avaliação para vislumbrar melhores resultados da aprendizagem	D27: “É importante que os professores procurem também mudar o método deles ensinar, não só no método padrão, só eles virem aí, ler o assunto, aí a gente não entende.” D29: “Era preciso que os professores compreendessem um pouco mais os alunos, que nem todos podem aprender no método deles.” D20: “Verdade, as vezes a maioria da turma não entende, tira nota baixa, mas o professor continua a dar aula do mesmo jeito.” D15: “Normalmente a gente reclama, eles falam que vão mudar, mas geralmente pouca coisa muda.” D18: “Sempre foram as mesmas ideias. Normalmente quando pediam a nossa opinião era mais no começo do ano, eles falavam o que vocês querem que aconteça no decorrer do ano, tipo seminários, provas e trabalhos escritos, debates.” D26: “Alguns professores quando percebiam que aquele método não foi eficaz aí mudavam. Quando muda a turma melhora, porque sei lá, dá uma interação entre si, entendeu. Não, só o professor, a gente percebe que o professor não quer eliminar a gente de certa forma, ele quer ajudar.” D01: “Fazia a prova não dava certo, fazia a recuperação com a mesma prova, não dava certo.”
5 - Percepções inversas de importância quanto aos conteúdos de Filosofia e de	D17: “Eu acho legal. Tem alguns temas que eu gosto, mas tem temas que eu não gosto. Mesmo assim eu respeito.” (Filosofia) D21: “Os conteúdos são interessantes, fazem a gente pensar. Mas muitas vezes tem coisas que não consigo entender direito”. (Filosofia) D07: “Realmente tem temas que vai funcionar pra vida da gente, flui. Já tem coisas que não tem nada haver”. (Filosofia) D25: “Eu também vejo coisas que até tem relação com a nossa vida. Já outras coisas estão muito longe da nossa realidade. Pra mim são conteúdos mais ou menos.” (Filosofia) D11: “Eu gosto é de prática e em Filosofia só se falam de coisas distantes, da imaginação de alguns homens que viveram não sei quanto tempo antes de nós. Mas as vezes até vejo algum significado, mas na maioria das vezes não vejo.” (Filosofia) D26: “Alguns conteúdos são realmente muito necessários para a vida da gente. Mas tem outros, que não tem nada haver. Por exemplo: o que é felicidade?” (Filosofia) D08: “Eu particularmente acho Filosofia uma coisa sem importância.” (Filosofia) D18: “Tiraram História, Geografia do terceiro ano, porque não tiraram Filosofia e deixaram essas?” (Filosofia) D20: “Desnecessário”. (Filosofia) D27: “Para mim, todos os conteúdos trabalhados foram bons, me ajudaram a entender melhor sobre as técnicas de irrigação. O que é

Irrigação e Drenagem	mais correto para fazer de acordo com o jeito do solo ou do ambiente.” (Irrigação e Drenagem) D17: “Os conteúdos, apesar de alguns envolverem matemática, o que dificultava um pouco, eles falavam sempre das coisas que precisaremos fazer como técnicos e os trabalhos de irrigação do solo e das plantas são muito importantes.” (Irrigação e Drenagem) D20: “Os conteúdos de Irrigação foram muito importantes e eu aprendi muita coisa. Eu tenho certeza que se eu for atuar na área, eu estou preparada para contribuir com o desenvolvimento de um projeto de irrigação, entende.” (Irrigação e Drenagem) D18: “As disciplinas da parte mais prática do curso, não só Irrigação, mas neste caso os conteúdos de Irrigação, eles foram muito bons, deu pra aprender bastante, as técnicas, os conceitos, eu gostei muito, vou levar para a minha vida profissional.” (Irrigação e Drenagem)
6 - Percepções inversas sobre a qualidade das ações de ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	D28: “Faltam mais esclarecimentos sobre o próprio método e os conteúdos.” (Filosofia) D01: “Precisaria de mais explicações. Só entendo se me explicarem bem o assunto.” (Filosofia) D08: “As explicações não são muito claras pra gente.” (Filosofia) D06: “Mais explicação do assunto seria fundamental.” (Filosofia) D23: “A gente não consegue entender direito também o que é considerado para avaliar e dar as notas” (Filosofia) D14: “A forma de avaliar não é muita clara” (Filosofia) D04: “O método era ótimo, era avaliado o caderno em até dez pontos e eram feitas perguntas para a gente estudar para a prova.” (Irrigação e Drenagem) D27: “Os conteúdos eram muito bem explicados. Tinham também aulas práticas. Isso ajudava a gente a aprender mais. Eu aprendi bastante coisas.” (Irrigação e Drenagem) D03: “As explicações dos conteúdos eram excelentes [...]” (Irrigação e Drenagem)
7 - A avaliação como estímulo para estudar	D17: “É, me ajuda a aprender porque assim nas provas né eu estudo mesmo aí eu tiro nota boa, mas quando eu não estudo assim que tá muito carregado, muita coisa acumulada aí eu tiro um quatro, um cinco, mas na recuperação eu consigo recuperar.” D15: “Elas interferem positivamente, porque querendo ou não pra gente fazer uma avaliação, um trabalho a gente tem que estudar, a gente tem que se esforçar e a gente vai adquirindo mais conhecimentos.” D04: “Me ajuda, porque antes de eu fazer a avaliação eu vou estudar né, e consequentemente vai fixar alguma coisa na minha cabeça, então vai me ajudar.” D18: “Ela ajuda a gente aprender mais, porque de qualquer maneira a gente tem que estudar pra sair bem na prova e já ajuda a gente estudar e ter mais conhecimento daquilo.” D01: “Porque eu estudo né.” D08: “Pra mim ela é de suma importância, por que tipo as vezes você não dar nem muito valor quando o professor tá explicando, mas quando você vai fazer a prova você tem que estudar pra avaliação,

	senão você vai ficar reprovado. Eu vejo avaliação como um estímulo.” D.F: “Essa é a minha intenção. Que a forma de avaliar interfira na forma dele aprender. Mas é onde eu insisto muito, a questão da leitura e acreditando que em um dado momento eles vão perceber que a leitura faz diferença no processo ensino aprendizagem.”
8 - A nota baixa individual e o desempenho da turma como fatores motivadores da autoavaliação.	D27: “Tipo quando eu tiro uma nota baixa né, eu penso em mudar o jeito que eu tô na sala, de aprender os conteúdos. Porque eu sei que não é culpa do professor, porque se todo mundo tirasse a nota baixa era culpa do professor, mas como só eu que tirei e os outros não, é eu que tenho que mudar o meu jeito de ver a aula. Se esforçar mais.” D15: “Sim. Particularmente eu não suporto tirar uma nota baixa. Quando eu tiro nota baixa eu fico revoltado. É um motivo que eu tenho para na próxima tentar fazer diferente. Eu me esforço muito mais.” D04: “Eu fiz a recuperação [...] e tirei 3,5 eu fiquei muito mal e ainda estou. Aí eu estou pensando como eu vou fazer pra recuperar a nota e toda vez que eu tiro nota baixa assim sabe eu fico muito triste, todo mundo fica, mas tem gente que não liga muito, mas eu fico bastante, aí eu fico pensando como eu vou fazer pra mim mudar pra tentar melhorar da próxima vez”. D18: “Sim. Porque quando eu realmente estudo e vejo que a minha nota não foi boa, eu me pergunto: porque que eu não fui boa, deixei algo a desejar. Eu faço esse tipo de pergunta pra mim mesmo. No que eu posso melhorar. O que eu posso falar, o que eu não posso falar”. D20: “Sempre quando eu recebo a nota, eu avalio aquela nota e tiro pelo meu comportamento diante da avaliação. Eu sempre penso será se essa nota que eu recebi foi merecida. Eu sempre penso. Não só diante da avaliação, mas de tudo que eu faço.” D01: “Isso. Quando eu recebo o resultado da prova eu sempre fico analisando em qual forma eu errei. Se tem como eu voltar e ajeitar. Aí na próxima prova eu estudo mais do que da primeira.” D.I: “Então sempre quando eu faço uma avaliação para uma determinada turma e a turma toda não teve êxito, então a gente rever alguns pontos, se aquela forma foi a melhor forma de avaliar aquele conteúdo. E dentro da nossa legislação também do Ifam nós temos que a cada atividade avaliativa, o aluno também tem direito a fazer uma recuperação dessa avaliação. Então aí é o momento que a gente prepara uma nova avaliação de uma forma diferenciada para que esse aluno demonstre o que ele aprendeu de uma forma positiva. Eu sempre tento fazer uma autoavaliação a cada turma que eu ministro aula pra ver se aquela metodologia foi a melhor aplicada para aquela turma. Então, meu ponto de vista que a gente tem que repensar sempre nessa autoavaliação, buscando atender e passar o máximo de aprendizagem para aqueles alunos de acordo com o perfil de cada turma.”
	D03: “Pra mim avaliação é uma coisa muito complicada, um terror. Eu já não fico bem desde um dia antes da prova, principalmente quando tem mais de uma prova ou trabalho naquele dia. Eu fico sem

9 - A avaliação entre percepções negativas, expectativas e sentimentos variados	saber para qual estudar, às vezes nem durmo direito, com medo de tirar nota baixa e ter que fazer recuperação.” D09: “Pra mim, quando estou fazendo uma prova eu me sinto como estivesse de castigo, como se tivesse feito alguma coisa errada e tivesse que pagar meus erros.” D15: “Sempre quando é o dia de avaliação, quando é o dia de seminário, apresentação de trabalho, normalmente dá aquele frio na barriga, aquele nervosismo.” D04: “Eu fico nervosa. Eu fico preocupada também né, porque tem coisas que cai numa avaliação que a gente é pega de surpresa, a gente não sabe.” D18: “Então as vezes me dá tristeza realmente porque tem que passar a noite estudando para as avaliações e também preocupação se você vai passar ou não.” D08: “Eu fico nervosa e muito ansiosa.” D26: “Pra mim é um dia, sei lá, que eu me sinto mais desconfortável, porque é uma coisa que a nota ela influencia muito, porque a gente vai perceber se a gente tira uma nota ruim, a gente vai pensar que a gente é insuficiente, eu me sinto assim.” D20: “Pra mim só causa medo quando eu não estudo ou quando eu tô muito insegura ou nervosa com a prova.” D01: “Bom. Tem momentos que na hora que ele vai avaliar, a gente fica assim meio com nervoso. Mas é bom sempre o professor avaliar a gente, porque o assunto que ele tá passando, se ele for avaliar ele vai ver que nós estamos conseguindo absorver bastante.” D.I: “Nessa prática eu não me sinto desconfortável. Pelo contrário. Eu fico motivado e ao mesmo tempo ansioso em ver se esse aluno no momento de ser avaliado, se ele vai dar o retorno que o professor espera que é tirando uma nota boa num determinado tipo de avaliação. Então é uma expectativa que eu crio quando eu vou aplicar uma avaliação, no sentido de que a gente espera que todos os alunos vão bem nessa avaliação e consequentemente é uma forma da gente rever se as minhas aulas foram bem aplicadas para essa turma.” D.F: “Eu me sinto desafiado, principalmente depois que a nota é lançada, porque normalmente depois que a nota é lançada os alunos questionam o método de avaliação. E normalmente chegam já dizendo que o professor é injusto, porque não levou em consideração tudo que devia levar, sendo que principalmente quando é roda de conversa, que é uma das metodologias que eu uso para a avaliação, eu considero principalmente a exposição.”
10 - Avaliação é necessária e fundamental	D27: “Dentro da quantidade de conteúdo que a gente tem a avaliação é necessária. Eu acho que ela ajuda.” D20: “As formas de avaliação como um todo, são todas fundamentais.”
	D17: “Precisaria de mais aulas práticas.” D15: “Quando tem prática eu consigo ir lembrando de muita coisa que o professor falou na sala de aula na hora da explicação, aí eu não esqueço mais.”

11 - A integração teoria prática contribui para a aprendizagem	D28: “É importante que os conteúdos das disciplinas sejam relacionados com nossa vida, nossa realidade, que tenham significado pra nós.” D01: “Eu também concordo, a gente entende melhor quando o professor coloca os conteúdos dentro do nosso dia a dia, eu entendo mais assim.” D27: “Para que o aluno aprenda mais eu vejo assim o: que o conteúdo passado ele deve ser junto com a prática para obter melhor os conteúdos, a aprendizagem. Principalmente na matéria de Irrigação, ter tipo passar o conteúdo e logo em seguida fazer uma prática sobre aquilo. Por exemplo, vou usar da disciplina de Irrigação, o professor passa lá sobre o sistema de irrigação pra gente, aí ir lá no campo mesmo demonstrar aquilo, aí ajuda a aprender, até a montar o sistema. Porque só na teoria não dar pra ver como faz realmente. Precisa teoria e prática atrelada uma a outra.” D20: “Irrigação e Drenagem era sempre mais voltado para a prática. Eu sempre absorvia melhor os conhecimentos.” D.I: “Como é uma disciplina que envolve muito cálculo, a principal avaliação dessa disciplina, como eu havia dito, é o desenvolvimento de relatórios práticos e ao final cada grupo de alunos vai entregar um projeto. Esse projeto é muito interessante, porque o aluno, além dele juntar a parte teórica que ele viu em sala de aula, ele vai fazer uma pesquisa de mercado dentro da sociedade onde ele está inserido, levantando preços, por exemplo, de determinados tubos, conexões. Então ele está vivenciando todo aquele material que precisa para montar um sistema de irrigação. Então além dele conhecer e entender todos os sistemas que tem dentro da disciplina, ele vai também em busca dessas informações, desse material, ver se tem no mercado, valores. E aí com esse levantamento dessas informações e o desenvolvimento da simulação de um projeto para um produtor, ele consegue fortalecer o que ele viu em sala de aula e ao mesmo tempo desenvolver e assimilar melhor o conteúdo da disciplina que envolve muito cálculo matemático.” D.F: “O desafio até que eu faço para eles é na hora da leitura tentar lembrar do cotidiano. Em algum momento do cotidiano deles já aconteceu o que está escrito ali naquele papel, o que ele está lendo.”
12 - Integração teoria e prática: uma das condições fundamentais para a Formação Humana Integral	D18: “Ajuda sim, principalmente quando as avaliações envolvem práticas, porque através de práticas a gente aprende mais e também a gente leva conhecimento para outras pessoas, tipo para os agricultores daqui. E como cidadão também.” D20: “Sim. É o que eu falei anteriormente, a questão da prática e da teoria. A prática se complementa pela teoria. Então as duas são muito importantes, tanto para minha formação como para minha vida pessoal também.” D.I: “No meu ponto de vista as primeiras avaliações elas são teóricas para avaliar o conteúdo básico e depois o aluno já vai diretamente para a prática, porque na prática ele está pegando ali, ele está vendo, visualizando e desenvolvendo o relatório, consequentemente essa forma de avaliação penso eu que é uma forma positiva de ele agregar

	mais e assimilar mais o conteúdo. Então é um processo positivo de avaliação.”
13 - Influência da avaliação sobre aspectos relacionados à Formação Humana Integral	D15: “Ajuda sim, porque lá fora a gente vai tá sendo constantemente avaliado. No mercado de trabalho a gente é constantemente avaliado, como a gente vai se portar com as pessoas. E de certa forma a gente vai ter que se adaptar a situações, igual a sala de aula.” D27: “Ajuda sim, porque com as avaliações né cai muito em vestibulares as questões aqui e ajuda muito pelo conteúdo passado, e tipo pra pessoa ser uma pessoa melhor lá fora entendeu.” D15: “Para saber se a gente tá realmente preparado pro que tem na vida lá fora, pela concorrência que vai ter.” D01: “Ajuda mesmo, bastante. Elas me dão uma preparação para ser um cidadão e um técnico bem qualificado.” D.I: “Então dentro dessa dinâmica o aluno vai aprimorar esses conhecimentos do lado profissional vinculados ao Curso de Agropecuária. Quanto ao exercício da cidadania, dentro das formas de avaliação e das atividades da disciplina estimula principalmente o trabalho em equipe, a convivência com os colegas, a questão da responsabilidade de trabalhar em grupos de trabalho, então tem valores aí que o aluno, ele desenvolve e fortalece dentro das próprias avaliações e dentro das atividades práticas da disciplina. A questão da responsabilidade de chegar no horário correto para as aulas práticas, o desenvolvimento de trabalho em equipe, enfim, são valores que não vão ficar somente dentro da disciplina e sim que vão levar para a vida toda. Então é praticado também alguns valores aí que vai estimular e fortalecer o desenvolvimento desse aluno no decorrer da vida dele, não só na escola.” D.F: “Estabeleço a relação do conteúdo de Filosofia com o Curso de Agropecuária, principalmente buscando exemplos. E o Curso de Agropecuária, principalmente, é fácil de ter exemplos. Tipo quando a gente está estudando lá os pré-socráticos, que fala sobre os quatro elementos, que fala sobre água, tipo Tales de Mileto que observa o rio Nilo, a subida e a descida d’água, o que acontecia no rio Nilo acontece no Juruá, esse tipo de coisa. Eu uso muito esses exemplos. E a questão da cidadania ou então eu diria da humanidade, isso aí eu reforço muito desde o começo até o fim, desde o primeiro até o terceiro ano, eu vivo dizendo, não basta ser um bom técnico, tem que ser uma boa pessoa, tem que ser um bom ser humano. Eu até uso muito uma palavra: empatia. Porque assim, na hora que a gente está no nosso trabalho, a gente muitas vezes tem que se pôr no lugar do que está sendo atendido por nós. E aí a gente tem que usar, além do conhecimento adquirido na sala de aula, a gente tem que ser humano bom. Isso eu considero na avaliação também.”

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Após este primeiro refinamento dos dados que resultou nas categorias iniciais, começamos um novo processo de agrupamento das categorias para dar origem a uma quantidade mais simplificada de elementos, ou seja, a criação das categorias intermediárias.

As quais, na sequência contribuirão para o estabelecimento das nossas categorias finais, conforme destacam Silva e Fossá (2015, p. 8): “As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais.”

Guiados por estas orientações e respeitando-se a similaridade temática e semântica indicadas nas categorias iniciais, emergiram 06 (seis) categorias intermediárias, de acordo com o Quadro 14, apresentando na sequência:

Quadro 14 - Categorias Intermediárias obtidas a partir das categorias iniciais oriundas da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
1 - Avaliação como instrumento para medir a aprendizagem	A avaliação confundida com instrumentos avaliativos.	I - A concepção de avaliação centrada nos instrumentos avaliativos.
2 - Embasamento da avaliação da aprendizagem: instrumentalização do processo avaliativo	Ênfase nos instrumentos avaliativos para efetivar a avaliação.	
3 - Clareza quanto aos instrumentos e imprecisão de critérios avaliativos	Ambiguidade entre aspectos do processo avaliativo.	II - Clareza, diversidade de instrumentos e critérios avaliativos a favor da aprendizagem.
4 - É importante flexibilizar o uso de recursos que envolvem a avaliação para vislumbrar melhores resultados da aprendizagem	A importância da diversidade de recursos empregados na avaliação da aprendizagem.	
5 - Percepções inversas de importância quanto aos conteúdos de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	Nível de importância dos conteúdos a partir do olhar do discente.	III - Impressões preponderantes sobre o processo ensino-aprendizagem
6 - Percepções opostas sobre a qualidade das ações de ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	A qualidade do processo ensino-aprendizagem a partir do olhar discente.	
7 - A avaliação como estímulo para estudar	Contribuições da avaliação para o processo ensino-aprendizagem.	IV - Interferências da avaliação no processo de aprendizagem
8 - A nota baixa individual e o desempenho da turma como fatores motivadores da autoavaliação.	Autoavaliação: umas das características da avaliação formativa.	
9 - A avaliação entre percepções negativas,	A percepção da avaliação sob diferentes olhares.	

expectativas e sentimentos variados		V – Impactos e nível de importância da avaliação para a aprendizagem
10 - Avaliação é necessária e fundamental	Relevância da avaliação.	
11 - A integração teoria e prática contribui para a aprendizagem	Relevância da integração teoria e prática para a aprendizagem.	VI – Integração teoria e prática no contexto avaliativo e o desenvolvimento da F.H.I.
12 - Integração teoria e prática: uma das condições fundamentais para a Formação Humana Integral	Importância da integração teoria e prática para a Formação Humana Integral.	
13 - Influência da avaliação sobre aspectos relacionados a Formação Humana Integral	Contribuições da avaliação para a Formação Humana Integral	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Para a devida progressão das categorias, realizamos o reagrupamento das categorias intermediárias para originar nossas três categorias finais. As quais convergiram respectivamente na direção dos três primeiros objetivos específicos desta pesquisa, que associados ao quarto objetivo (desenvolvimento de um produto educacional) nos possibilitaram a condução da pesquisa para analisar a contribuição da avaliação da aprendizagem para a Formação Humana Integral dos discentes do Ensino Médio Integrado, em atenção ao nosso objetivo geral.

Neste sentido, após todo processo analítico de exploração do material coletado, estabelecemos as seguintes categorias finais: 1 – O entendimento controverso da avaliação e a necessidade de diversificação de recursos a seu favor; 2 – As interferências simultâneas entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem e; 3 – A avaliação da aprendizagem entre impactos e contribuições para a Formação Humana Integral, conforme detalhamento apresentado no Quadro 15, abaixo:

Quadro 15 - Progressão das Categorias envolvendo as categorias iniciais, intermediárias e finais, decorrentes da Roda de Conversa com os discentes e das Entrevistas com discentes e docentes

Iniciais	Intermediárias	Finais
1 - Avaliação como instrumento para medir a aprendizagem	I - A concepção de avaliação centrada nos instrumentos avaliativos.	1 – O entendimento controverso da avaliação e a necessidade de
2 – Embasamento da avaliação da aprendizagem: instrumentalização do processo avaliativo		

3 - Clareza quanto aos instrumentos e imprecisão de critérios avaliativos	II – Clareza, diversidade de instrumentos e critérios avaliativos a favor da aprendizagem.	diversificação de recursos a seu favor
4 - É importante flexibilizar o uso de recursos que envolvem a avaliação para vislumbrar melhores resultados da aprendizagem		
5 – Percepções inversas de importância quanto aos conteúdos de Filosofia e de Irrigação e Drenagem	III – Impressões preponderantes sobre o processo ensino-aprendizagem	2 – As interferências simultâneas entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem
6 - Percepções opostas sobre a qualidade das ações de ensino-aprendizagem no contexto das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem		
7 - A avaliação como estímulo para estudar	IV – Interferências da avaliação no processo de aprendizagem	
8 - A nota baixa individual e o desempenho da turma como fatores motivadores da autoavaliação.		
9 - A avaliação entre percepções negativas, expectativas e sentimentos variados	V – Impactos e nível de importância da avaliação para a aprendizagem	3 – A avaliação da aprendizagem entre impactos e contribuições para a Formação Humana Integral
10 - Avaliação é necessária e fundamental		
11 - A integração teoria e prática contribui para a aprendizagem	VI – Integração teoria e prática no contexto avaliativo e o desenvolvimento da F.H.I.	
12 - Integração teoria e prática: uma das condições fundamentais para a Formação Humana Integral		
13 - Influência da avaliação sobre aspectos relacionados à Formação Humana Integral		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Percorrendo o processo analítico proposto por Bardin (2016), após alcançarmos a identificação de nossas categorias finais iremos para a terceira fase da análise de conteúdo, que consiste no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A este respeito, de modo análogo a nossa autora de referência para esta análise em curso, Silva e Fossá (2015, p. 4, grifo do autor) argumentam que:

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e **interpretação**, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Neste sentido, na sequência passamos a inferir e interpretar os resultados da pesquisa, com base em todo material coletado, a partir de cada uma das três categorias finais estabelecidas nesta fase de exploração do material.

4.3.1 Categoria 1: O entendimento controverso da avaliação e a necessidade de diversificação de recursos a seu favor

Uma das motivações que justificaram esta pesquisa, conforme demonstramos dentro da introdução desta dissertação, demandou de nossas experiências e percepções a partir da atuação profissional na EPTNM. Onde percebemos um certo grau de inquietação com o *modus operandi* (modo de operação) da avaliação da aprendizagem entre os sujeitos do processo escolar, especialmente os discentes.

Deste modo, uma das nossas primeiras preocupações ao iniciar a coleta de dados junto aos sujeitos, tanto por meio da roda de conversa como pelas entrevistas, foi buscar identificar e conhecer previamente qual o entendimento preponderante a respeito da avaliação. O que entendem, como definem e qual a percepção que de fato possuem a respeito da avaliação da aprendizagem? Este despontar investigativo esteve ainda amparado nas considerações de Hoffmann (2014, p. 22), para quem: “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.”

Neste intuito, no âmbito da Roda de Conversa, inicialmente motivamos os discentes a se manifestarem espontaneamente sobre o que pensavam sobre avaliação. Já nas entrevistas semiestruturadas aos discentes foi perguntado: O que você entende por avaliação da aprendizagem? De modo semelhante foi questionado aos docentes: Como você define avaliação da aprendizagem?

Do conjunto das manifestações dos sujeitos se sobressaiu um entendimento de avaliação como medida de aprendizagem, geralmente associada a aplicação de instrumentos avaliativos. “Avaliar tem se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo

professor ou professora. O ensino tem sido a referência para atribuição de valor à aprendizagem.” (STEBAN, 2003, p. 81).

É o que demonstram os excertos das falas dos sujeitos abaixo elencadas:

D05: “Avaliação são as provas, os exercícios que fazemos valendo ponto, as rodas de conversa, a correção que o professor faz do nosso caderno.”

D24: “Avaliar pra mim são os testes, as provas escritas, orais, seminários, os trabalhos de grupo, todas essas coisas que os professores fazem valendo nota pra gente passar de ano.”

D13: “Avaliação é quando fazemos atividades para os professores verem se a gente absorveu o que ele passou pra ele poder dar nota pra gente.”

D27: “Eu entendo por avaliação da aprendizagem como um fator assim para determinar o conhecimento adquirido né. O professor passa os conhecimentos e de tal forma ele vai querer ver se a gente aprendeu mesmo. E para isso tem que ter uma avaliação.”

D17: “É tipo assim: avaliação né, é quando o professor passa um trabalho ou exercício. E é baseado nesse trabalho ou exercício que ele vai ver nossa aprendizagem.”

D15: “É, eu entendo avaliação da aprendizagem como um método do professor testar se o que ele aplicou foi adquirido pelos alunos, se foi absorvido. É também uma forma dele poder observar o rendimento da turma.”

D04: “É tipo, avaliação pra mim é, o professor usa esse método pra medir os nossos conhecimentos né, a maioria deles é pra ver se realmente a gente entendeu o assunto, se a gente prestou atenção, se a gente conseguiu fixar alguma coisa.”

D18: “É um meio de avaliar nosso aprendizado. Tipo se a gente tá saindo bem, se a gente tá absorvendo o conteúdo. Aí os professores passam avaliação pra ver se a gente tá aprendendo realmente o assunto.”

D28: “Avaliação da aprendizagem é tipo um método do professor avaliar o conhecimento que adquirimos como no decorrer da matéria, dos assuntos que ele passa.”

D.F: “Eu diria como uma necessidade do professor saber como está o aprendizado do aluno, porque é através da avaliação que eu sei se o aluno está aprendendo ou não.”

Esta ampla percepção dos sujeitos sobre a avaliação direcionada para medir a aprendizagem por meio de instrumentos avaliativos não constitui um fato inédito ou recente em nossa sociedade e no interior de nossas escolas. Esse fato nos remete às origens históricas da avaliação escolar atrelada a prática de exames.

Neste intuito, além do que já apresentamos dentro do Referencial Teórico a respeito das origens históricas da avaliação ligada à pedagogia tradicional e à prática de exames a partir das pedagogias jesuítica e comeniana no decurso do século XVI e início do século XVII

(LUCKESI, 2011), bem como em razão do início da divisão do ensino em turmas (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016), Depresbiteris (1989, p. 5, grifo do autor) amplia nossas discussões ao afirmar que:

As primeiras idéias sobre avaliação *da* aprendizagem estavam ligadas a idéia de medir. O uso da avaliação como medida vem de longa data. Através de Ebel, tem-se o relato de Kuo sobre a presença de exames, *já* em 2.205 a.C. Nessa época, o Grande “Shun”, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de *os* promover ou demitir.

O que demonstra, em comparação com as manifestações dos sujeitos, que apesar do tempo transcorrido, a geração atual permanece fortemente marcada pela percepção de avaliação simplesmente como medida a partir do uso de instrumentos avaliativos, muito similar as suas origens históricas.

Além deste entendimento mais enfático sobre avaliação surgiram outras manifestações. Porém, em quantidade inferior. Entre elas destacamos uma visão de avaliação como “algo mais geral”, uma ação que ocorre não só na escola, mas em outras circunstâncias da vida, para “além dos muros escolares”. O que foi expresso nas falas dos discentes D07: “avaliar é um método de avaliar algo ou um acontecimento” e D10: “avaliação é o julgamento das coisas que fazemos no nosso dia a dia.”

De modo semelhante e ao mesmo tempo ampliando esta visão, Vasconcellos (2014, p. 53) considera que: “A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.”

Uma outra percepção identificada, particularmente na fala de um dos docentes entrevistados, sinalizou para um caráter ainda mais amplo e significativo da avaliação, não só para o aluno, mas também para o professor, como um “*feedback*” (realimentar, dar uma resposta) no sentido de verificação da metodologia de trabalho, conforme destacamos abaixo:

D.I: “Avaliação da aprendizagem no meu ponto de vista é um momento importante, tanto para o docente quanto para o aluno, porque é o momento que a gente avalia se a nossa metodologia está sendo bem aplicada aos alunos e que a partir dessa avaliação nós vamos ter uma observação quanto se o conhecimento que a gente está tentando passar para o aluno está sendo eficiente e também serve para mim como professor ter uma ideia se essa forma de avaliação está sendo correta. Então esse é um ponto importante de avaliação da aprendizagem.”

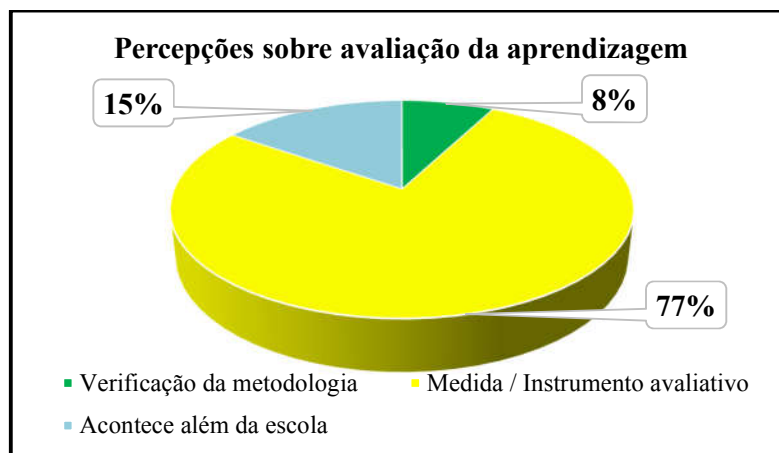
A definição de avaliação apresentada por Vasconcellos (2014) bem como a opinião do D.I. caminha na contramão do posicionamento majoritário. Ao mesmo tempo que se aproximam da perspectiva formativa da avaliação. Uma proposta, portanto, contrária ao aspecto instrumental e de medida da avaliação.

A perspectiva formativa da avaliação é marcada por um processo de interpretação-intervenção em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem almejando assegurá-lo, aperfeiçoá-lo, redirecioná-lo, proporcionando meios efetivos a fim de que o ensino e a aprendizagem aconteçam com sucesso, informando professores e alunos, na condição de principais atores do processo, a respeito do desenvolvimento de ambos. O professor tem a possibilidade de avaliar seu trabalho pedagógico. O aluno passa a ter consciência de sua condição, tendo a oportunidade e a capacidade de encontrar seus próprios caminhos (LUIS, 2003).

É pondo em paralelo o aspecto de medida e instrumental da avaliação em relação a perspectiva formativa da avaliação que se inicia nossa percepção da existência de um sentido controverso da avaliação, no entendimento da maioria dos sujeitos.

Com base nas manifestações diretas sobre avaliação da aprendizagem apresentadas pelos sujeitos constatamos que: 8% dos sujeitos classificaram avaliação como forma de “verificar a metodologia”; 15% como algo mais geral, que “acontece além da escola” e; 77% associam ou confundem o termo avaliação simplesmente com “medida / instrumento avaliativo”, conforme demonstramos no gráfico a seguir (Gráfico 13):

Gráfico 13 – Percepções sobre avaliação da aprendizagem apresentadas pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2020).

Luckesi (2011) considera que atualmente no contexto da atividade escolar, utilizamos a designação de avaliação, mas na verdade praticamos provas e exames, considerando que estes encontram-se mais compatibilizados ao senso comum requerido pela sociedade burguesa, tornando-se assim, mais simplificada a execução. Provas e exames sugerem julgamento que resulta em exclusão; já a avaliação implica acolhimento, vislumbrando a transformação.

Considerando esta visão mais ampla, tal como sinalizamos em relação aos propósitos da perspectiva formativa da avaliação, é que consideramos como controverso o entendimento de avaliação relacionada simplesmente a possibilidade de medir a aprendizagem ou o nível de conhecimento adquirido pelos discentes por meio da aplicação de instrumentos avaliativos.

A este respeito, reiterando o que já apresentamos dentro do nosso Referencial Teórico, a principal normativa interna do IFAM, que trata da Organização Didático-Acadêmica, a Resolução nº 94/2015-CONSUP/IFAM também deixa claro quais devem ser os propósitos da avaliação da aprendizagem. Os quais também transcendem a realidade instrumental e de medida indicada pelos sujeitos. Devendo, portanto, a avaliação do rendimento acadêmico ocorrer de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, possibilitando ao discente o desenvolvimento da pesquisa, da atitude reflexiva, da criatividade e de sua plena formação (IFAM, 2015).

Pelas recomendações apresentadas, além de favorecerem a consolidação de uma aprendizagem mais ampla e significativa, a Resolução igualmente sinaliza em direção a Formação Humana Integral dos sujeitos. Podendo, portanto, agregar contribuições neste sentido e não apenas voltar-se para a aplicação rotineira de provas ou trabalhos com a finalidade de somente medir o nível de rendimento dos discentes.

Dentro desta prevalência do caráter de medida instrumental associado a avaliação da aprendizagem no olhar dos sujeitos, naturalmente também emergiu o entendimento de que a avaliação, no contexto das duas disciplinas investigadas (Filosofia e Irrigação e Drenagem) esteve embasada na aplicação de instrumentos avaliativos. O que pode ser constatado nos recortes das falas dos discentes listadas a seguir, que foram obtidas a partir de uma das perguntas realizadas nas entrevistas:

D27: “O D.I, que dava aulas ano passado, ele se baseava em prova escrita. Agora o D.F era Seminário e Prova.”

D17: “O D.F., desde o primeiro ano ele sempre dizia como era que ele ia avaliar a gente, ele falava que era um seminário e uma prova. Irrigação eu também gostava, porque ele pegava o caderno valendo

uma nota, passava uma prova e o exercício. Valendo 30 pontos, 10, 10, 10.”

D15: “Normalmente de Irrigação e Drenagem era mais trabalho e avaliação escrita. Filosofia não, ele avaliava muito a participação do aluno na turma. Ele fazia bastante seminários.”

D04: “O professor de Filosofia, usava muito seminário e prova. E o professor de Irrigação ele avaliava mais por prova.”

D18: “No começo de 2018 o professor de Filosofia tinha um método de fazer prova objetiva. E de Irrigação e Drenagem também era mais prova objetiva.”

D28: “O professor de Filosofia sempre falou que ele gostava de avaliar pela participação. Agora o D.I., só pela prova mesmo.”

D20: “Irrigação, sempre se baseava em prova e trabalho também. Filosofia, era seminário, participação e prova.”

Por outro lado, pelas falas dos docentes, eles demonstraram possuir naturalmente uma percepção mais ampla de alcance da avaliação da aprendizagem, ao apontarem, por exemplo para o aspecto “qualitativo”. No entanto, ficaram mantidos alguns aspectos comuns em relação ao que disseram os discentes, particularmente sobre o uso de instrumentos (“avaliação teórica” - D.I; “fazendo prova” – D.F), de acordo com as seguintes manifestações:

D.I: “As avaliações da disciplina que eu ministro, ela é embasada principalmente em cima da ementa da disciplina, do conteúdo programático que está dentro da ementa. E essas avaliações elas são de diferentes formas, desde uma avaliação teórica, avaliação de desenvolvimento de projetos e também a avaliação qualitativa desses alunos durante as atividades de aulas práticas.

D.F: “O fundamento que eu levo em consideração é avaliar o aluno de forma qualitativa e quantitativa. Por isso que normalmente eu uso duas maneiras, uma é fazendo prova para ver o quantitativo e outra é pedindo uma exposição ou uma fala para eu poder avaliar o qualitativo do aluno.”

A compreensão dos discentes, parcialmente acrescidas de pontos específicos das falas dos docentes, acabam fortalecendo ainda mais a percepção da avaliação associada aos instrumentos e a finalidade de medir a aprendizagem, nos deixando evidente este entendimento preponderante e controverso da avaliação da aprendizagem. Zabala (1998) acrescenta aos professores e alunos, as administrações e os pais quanto a existência de uma compreensão da avaliação na perspectiva instrumental e também sancionadora. Para o autor, os seguimentos citados consideram a avaliação como:

[...] o instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. (ZABALA, 1998, p. 195).

Apesar da visão mais restrita a respeito da avaliação equiparada a instrumentos avaliativos com caráter sancionador, emergiram fortemente também, entre as informações coletadas, a necessidade de diversificação de recursos a favor da avaliação da aprendizagem, sejam os próprios instrumentos, métodos, técnicas ou estratégias avaliativas. Foi o que ficou explícito nos posicionamentos subscritos:

D27: “É importante que os professores procurem também mudar o método deles ensinar, não só no método padrão, só eles virem aí, ler o assunto, aí a gente não entende.”

D29: “Era preciso que os professores compreendessem um pouco mais os alunos, que nem todos podem aprender no método deles.”

D20: “Verdade, as vezes a maioria da turma não entende, tira nota baixa, mas o professor continua a dar aula do mesmo jeito.”

D15: “Normalmente a gente reclama, eles falam que vão mudar, mas geralmente pouca coisa muda.”

D18: “Sempre foram as mesmas ideias. Normalmente quando pediam a nossa opinião era mais no começo do ano, eles falavam o que vocês querem que aconteça no decorrer do ano, tipo seminários, provas e trabalhos escritos, debates.”

D26: “Alguns professores quando percebiam que aquele método não foi eficaz aí mudavam. Quando muda a turma melhora, porque sei lá, dá uma interação entre si, entendeu. Não, só o professor, a gente percebe que o professor não quer eliminar a gente de certa forma, ele quer ajudar.”

D01: “Fazia a prova não dava certo, fazia a recuperação com a mesma prova, não dava certo.”

Esta necessidade apontada pelos discentes, até com certo clamor, quanto a diversificação de instrumentos e/ou critérios, entre outros recursos no processo de avaliação da aprendizagem, já se encontra pré-estabelecida pela Resolução 94/2015-CONSUP/IFAM. Os dados, por sua vez, demonstram que as orientações normativas advindas desta Resolução ainda não estão sendo efetivadas integralmente no contexto escolar. Uma vez que, o referido documento é bem claro quanto às indicações do que deve ser adotado, tanto em relação aos instrumentos, quanto aos critérios avaliativos (Quadro 16):

Quadro 16 - Critérios e Instrumentos avaliativos indicados pela Resolução 94/2015 – CONSUP/IFAM

<u>Critérios</u>	<u>Instrumentos</u>
Art. 136. Os critérios de avaliação da aprendizagem serão estabelecidos pelos docentes nos Planos de Ensino e deverão ser discutidos com os discentes no início do semestre letivo, destacando-se o desenvolvimento:	Art. 137. A Avaliação da Aprendizagem deverá ser diversificada, podendo ser realizada, dentre outros instrumentos, por meio de:
I – do raciocínio; II – do senso crítico; III – da capacidade de relacionar conceitos e fatos; IV – de associar causa e efeito; V – de analisar e tomar decisões; VI – de inferir; e VII – de síntese.	I – provas escritas; II – trabalhos individuais ou em equipe; III – exercícios orais ou escritos; IV – artigos técnico-científicos; V – produtos e processos; VI – pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos; VII – oficinas pedagógicas; VIII – aulas práticas laboratoriais; IX – seminários; e X – Autoavaliação.

Fonte: Adaptado de: Resolução nº. 94/2015-CONSUP/IFAM.

Comparando as orientações da Resolução supramencionada com as informações coletadas junto aos sujeitos, especialmente em relação aos instrumentos, notamos que existiu uma ênfase em relação a aplicação de “provas” (principalmente escritas), seguida da realização de “seminários”. Estes não foram os únicos instrumentos utilizados pelos docentes. Outros foram citados, porém em menor frequência, conforme apresentamos nas falas dos sujeitos em páginas precedentes.

Quanto aos critérios, não foi possível identificar claramente na fala dos discentes uma percepção ou compreensão a este respeito. Quando questionados sobre critérios, suas falas estavam sempre direcionadas para o uso dos instrumentos. Por outro lado, os docentes, dentro do que já indicamos no recorte de suas falas anteriormente, enfatizaram os aspectos “qualitativos” na fala de D.I e “quanti-qualitativo” na manifestação de D.F. Todavia, também não foram feitas associações diretas aos critérios recomendados pela Resolução em questão ou a qualquer outra base de orientação teórica ou metodológica.

Para Luckesi (2011, p. 411):

Critérios são os padrões de expectativa com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na execução. Os critérios que definem *o que* ensinar e *o que* aprender e a sua qualidade desejada determina *o que* e como avaliar na aprendizagem escolar.

Deste contexto, por um lado é importante destacar que a não diversificação de instrumentos e a adoção insuficiente ou inadequada de critérios avaliativos pode estar cerceando a capacidade de desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e retardando a transformação da visão da própria avaliação por parte dos sujeitos. A respeito dos instrumentos, Fernandes e Freitas (2007, p. 28) nos alerta que:

É importante ressaltar ainda que a simples utilização de instrumentos diferenciados de provas e testes (memorial, portfólio, caderno de aprendizagens etc.) já propicia uma vivência de avaliação distinta da tradicional. O que queremos dizer é que, muitas vezes, a prática concreta leva a uma posterior mudança de concepção de avaliação.

Por outro lado, retomando uma de nossas abordagens feitas dentro do Referencial Teórico quanto aos instrumentos avaliativos, apoiado nas ideias de Silva, Jansen (2003) temos que: não é suficiente apenas diversificar; a variedade de instrumentos deve se encontrar imersa sistematicamente, atendendo uma metodologia específica da teoria e da prática da avaliação educacional ajustada ao caráter do objeto avaliado. Esta ação não pode se dar de maneira aleatória, ela ocorre dentro de um caráter pedagógico atendendo a uma intencionalidade a partir de objetivos e critérios que se pretende atingir.

Embora a proposta de avaliação da aprendizagem para o Ensino Médio Integrado encontre na Resolução 94/2015-CONSUP/IFAM as orientações voltadas para um processo avaliativo significativo e diversificado, os dados mostraram que efetivamente ela permanece ligada a propositura da prática de exames vinculada à pedagogia tradicional, que nos moldes identificados, ainda não estão contribuindo suficientemente para o desenvolvimento da aprendizagem, além de se distanciarem da perspectiva formativa da avaliação e da possibilidade de desenvolvimento da Formação Humana Integral.

Desta forma, a análise desta primeira categoria analítica nos permitiu identificar: o entendimento controverso da avaliação atrelado a ideia de medida por meio de instrumentos avaliativos; a necessidade de diversificação de recursos a favor da própria avaliação e; simultaneamente, atender ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, que consistiu em “Identificar critérios e/ou instrumentos de avaliação da aprendizagem segundo a óptica discente e docente em conformidade com as recomendações contidas nos documentos balizadores e/ou normativas internas do IFAM.”

4.3.2 Categoria 2: As interferências simultâneas entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem

Os dados e as discussões que geraram esta segunda categoria analítica foram levantados inicialmente almejando desvelar e apresentar de que forma o processo avaliativo interfere no processo ensino-aprendizagem dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, em atenção ao nosso segundo objetivo específico.

Para tanto, uma parte das informações foram coletadas durante a roda de conversa, associada a observação participante, e outro montante, pelas entrevistas semiestruturadas. As informações, além de nos esclarecerem o objetivo estabelecido, nos conduziram a outras descobertas relevantes para a sistemática da avaliação da aprendizagem, enquanto um dos componentes constituintes do processo ensino-aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem constitui entre seus componentes a avaliação, a qual deve ser adotada e trabalhada da melhor forma possível com o objetivo de verificar se o aluno está adquirindo o conhecimento necessário e proposto, além de servir para o professor verificar se seus objetivos estão sendo alcançados. A aferição da aprendizagem por meio da avaliação não busca a aprovação ou reprovação, e sim, o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento. (CORDEIRO; CARNEIRO E CORDEIRO, 2017, p. 71).

Na busca por compreender possíveis interferências da avaliação no direcionamento e desenvolvimento da aprendizagem é que dentro da roda de conversa, estimulamos a discussão a respeito de elementos específicos ligados ao processo ensino-aprendizagem (conteúdos, métodos e instrumentos avaliativos) relativos as disciplinas que serviram de base para o processo investigativo em torno do nosso problema de pesquisa. Ao fazer isto, intencionamos verificar possíveis relações destes com a avaliação da aprendizagem ou vice-versa. Optamos por tomar como base apenas estes três elementos, tendo em vista a impossibilidade de abranger toda a conjuntura que envolve o processo ensino-aprendizagem. Uma vez que, por seu caráter e seus objetivos, o processo ensino-aprendizagem compreende uma diversidade de elementos, das mais variadas ordens (LUCK, 2019).

Esta mesma autora nos acrescenta que o processo ensino-aprendizagem consiste em um processo complexo e dinâmico, por abranger, de maneira interativa, pessoas que agem sob influência e estímulos diversos, elementos e fatores de inúmeras ordens (biológicos, sociológicos, psicológicos, entre outros) manifestos de modo particular por cada discente em suas experiências educacionais (LUCK, 2019).

Dentro das experiências educacionais dos discentes participantes da pesquisa, em relação aos conteúdos de Filosofia, descrevemos abaixo as principais manifestações surgidas.

As quais foram relacionadas ao nível de importância (Importante - I, Parcialmente Importante – P.I., Sem Importância – S.I.) atribuída pelos discentes, conforme o teor das falas, sumarizadas no quadro abaixo (Quadro 17).

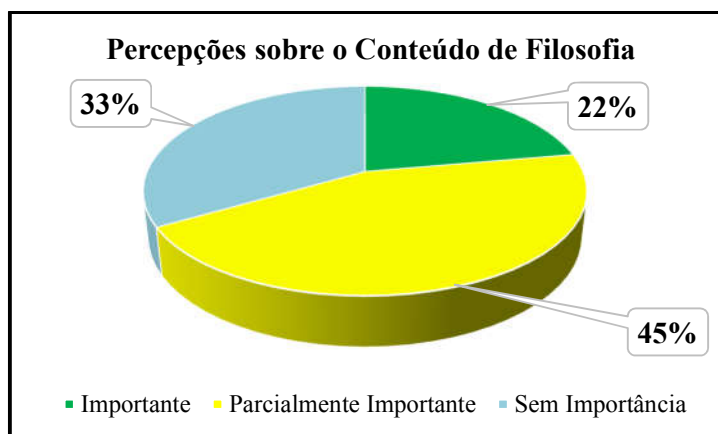
Quadro 17 - Percepções sobre os conteúdos de Filosofia, a partir das falas dos discentes durante a Roda de Conversa

Fala dos discentes	Nível de Importância
D17: “Eu acho legal. Tem alguns temas que eu gosto, mas tem temas que eu não gosto. Mesmo assim eu respeito.”	I.
D21: “Os conteúdos são interessantes, fazem a gente pensar. Mas muitas vezes tem coisas que não consigo entender direito.”	
D07: “Realmente tem temas que vai funcionar pra vida da gente, flui. Já tem coisas que não tem nada haver.”	P. I.
D25: “Eu também vejo coisas que até tem relação com a nossa vida. Já outras coisas estão muito longe da nossa realidade. Pra mim são conteúdos mais ou menos.”	
D11: “Eu gosto é de prática e em Filosofia só se falam de coisas distantes, da imaginação de alguns homens que viveram não sei quanto tempo antes de nós. Mas as vezes até vejo algum significado, mas na maioria das vezes não vejo.”	
D26: “Alguns conteúdos são realmente muito necessários para a vida da gente. Mas tem outros, que não tem nada a ver. Por exemplo: o que é felicidade?”	
D08: “Eu particularmente acho Filosofia uma coisa sem importância.”	S.I.
D18: “Tiraram História, Geografia do terceiro ano, porque não tiraram Filosofia e deixaram essas?”	
D20: “Desnecessário.”	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2020).

Diante da análise das falas identificamos que apenas 22% dos discentes que compuseram nosso universo amostral sinalizaram para compreensão de importância geral dos conteúdos de Filosofia. No outro extremo dos dados, 33% considera os conteúdos sem importância. E os outros 45% percebem os conteúdos como parcialmente importantes, de acordo com dados abaixo apresentados no Gráfico 14:

Gráfico 14 – Percepções sobre os conteúdos de Filosofia a partir das falas dos discentes durante a Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2020).

Quanto ao D.F, buscando uma de suas falas durante a entrevista, a qual podemos correlacionar aos conteúdos de Filosofia e naturalmente com sua importância para a vida dos discentes, ele manifestou o seguinte:

“Aí eu até digo para eles: como é que um assunto que trata da nossa vida vocês não entendem. Será que vocês não entendem a própria vida. Porque a maioria dos conteúdos de Filosofia tratam da existência humana. Desde as questões cosmológicas até as questões existenciais. Todas elas dizem respeito a nossa própria vida.” (D.F).

A fala do docente, ao contrário do que pensam a maioria dos discentes, não deixou dúvidas quanto ao elevado grau de importância atribuído aos conteúdos de Filosofia e convergiu na mesma direção do pensamento de Morin (2002, p. 54), para quem: “A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida”.

Quanto ao método, as informações apresentadas pelos discentes, em determinados momentos da Roda de Conversa, se mostraram confusas, pois em geral, assim como em relação a abordagem feita sobre os critérios anteriormente, eles constantemente associavam o entendimento sobre método com os instrumentos avaliativos, como se representassem as mesmas coisas.

Existem relações, mas não significam a mesma coisa. Método, de modo geral, corresponde ao “conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade”. (FONSECA, 2011, p. 97). E no caso de métodos no campo da avaliação, geralmente eles correspondem aos processos empregados para investigar e demonstrar o quanto os discentes aprenderam ou não (caráter de medida, pouco formativo) a

partir do estabelecimento de determinados objetivos ou parâmetros. Para tanto, qualquer que seja o método utilizado, serão necessários à utilização de instrumentos avaliativos ou de coleta de dados para a avaliação nos termos defendidos por Luckesi (2011), conforme já discorremos dentro do Referencial Teórico deste estudo.

Neste sentido, surgiram declarações que giraram em torno das seguintes características principais: necessidade de ampliação das explicações dos conteúdos; maior clareza nos critérios avaliativos e adequação ao tempo de aula disponível.

Listamos abaixo as falas que ratificam cada uma das características elencadas acima:

a) Necessidade de ampliação da explicação dos conteúdos:

D28: “Faltam mais esclarecimentos sobre o próprio método e os conteúdos.”

D01: “Precisaria de mais explicações. Só entendo se me explicarem bem o assunto”

D08: “As explicações não são muito claras pra gente.”

D06: “Mais explicação do assunto seria fundamental.”

b) Maior clareza nos critérios avaliativos:

D23: “A gente não consegue entender direito também o que é considerado para avaliar e dar as notas.”

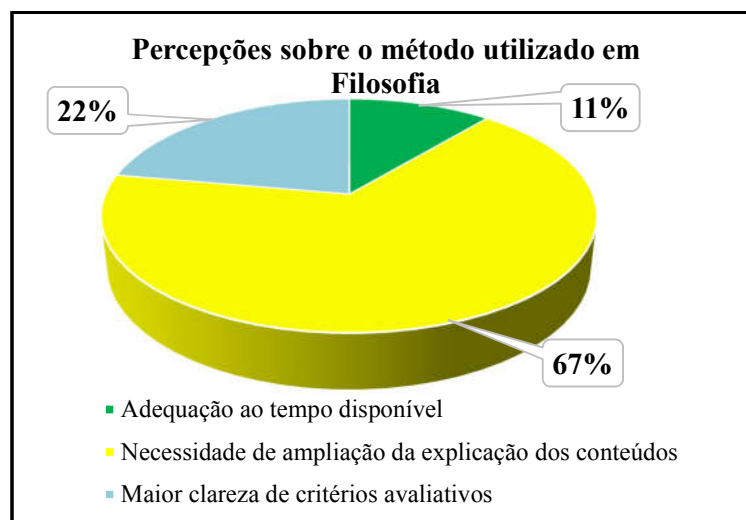
D14: “A forma de avaliar não é muito clara.”

c) Adequação ao tempo disponível:

D15: “Eu defendo o método utilizado. Porque na verdade o professor tem um tempo por semana, são cinquenta minutos, se ele for pra li pra frente como rotineiramente todos os professores fazem, ele não vai ter tempo de passar conteúdo pra gente. O que ele quer é que a gente vá estudar no livro, que a gente vá buscar no livro o que ele tem que passar, o mais importante. Ele traz para gente o mais importante.”

Deste modo, verificamos a incidência dos seguintes percentuais correspondentes a cada uma das características enumeradas em relação a percepção dos discentes quanto ao método (Gráfico 15):

Gráfico 15 – Percepções sobre o método utilizado em Filosofia a partir das falas dos discentes durante a Roda de Conversa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados da pesquisa (2020).

Quanto aos instrumentos mais utilizados na disciplina em questão foram indicados: prova escrita e seminário. Em relação a estes, por sua vez, foram mencionadas algumas dificuldades quanto a aplicação e seus resultados junto à turma. O que se deu mais em razão da necessidade de ampliação da explicação dos conteúdos e maior clareza nos critérios avaliativos para atribuição de notas.

Para a superação de problemas em torno desta dimensão do processo ensino-aprendizagem e colaboração com o processo de transformação da realidade da avaliação escolar, Vasconcellos (2014) sugere uma metodologia de trabalho na perspectiva dialética-transformadora. A qual deve compreender os seguintes elementos:

- Partir da Prática – ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação;
- Refletir sobre a Prática – através da reflexão crítica e coletiva, buscar subsídios, procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido de sua transformação;
- Transformar a prática – atuar, coletiva e organizadamente sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada. (VASCONCELLOS, 2014, p. 25-26).

Voltando-se para a disciplina de Irrigação e Drenagem, quanto aos elementos selecionados (conteúdo, método e instrumentos) para nortear nossa análise sobre o processo ensino-aprendizagem e sua relação com a avaliação da aprendizagem, os discentes relataram que de modo geral não tiveram grandes dificuldades em relação a maneira de avaliar, embora reconheçam algumas barreiras relativas aos conteúdos, dentre os quais, uma parte envolveu cálculos matemáticos.

Os conteúdos foram indicados como importantes para a formação enquanto futuros profissionais da área de Agropecuária. “Para mim, todos os conteúdos trabalhados foram bons, me ajudaram a entender melhor sobre as técnicas de irrigação. O que é mais correto para fazer de acordo com o jeito do solo ou do ambiente”, disse D27. Na mesma linha de raciocínio também esteve a fala de D17, para quem “os conteúdos, apesar de alguns envolverem matemática, o que dificultava um pouco, eles falavam sempre das coisas que precisaremos fazer como técnicos e os trabalhos de irrigação do solo e das plantas são muito importantes”.

Do exposto, apesar das ressalvas feitas sobre dificuldades com os conteúdos que envolveram Matemática, 100% dos discentes classificaram os conteúdos como importantes.

De modo similar, também o método adotado no âmbito da disciplina foi indicado como 100% satisfatório. O que pode ser constatado em falas como a da discente D04: “O método era ótimo, era avaliado o caderno em até dez pontos e eram feitas perguntas para a gente estudar para a prova”. Outro discente reforçou o mesmo entendimento ao dizer que: “Os conteúdos eram muito bem explicados. Tinham também aulas práticas. Isso ajudava a gente a aprender mais. Eu aprendi bastante coisas.” (D27).

Embora haja a indicação de total satisfação com o método de trabalho, nota-se que a informação apresentada pela discente D04 volta-se para uma prática mais tradicional de ensino, amparada basicamente em dois instrumentos: avaliação do caderno e uso de questionários para preparar para a prova. O que pode trazer uma certa comodidade para o discente, limitando as possibilidades de desenvolvimento de outras potencialidades, além da absorção de conteúdos apresentados em um questionário ou pela capacidade de organização de um caderno. Por outro lado, a fala do outro discente, sinalizada especialmente para a realização de práticas, agrega maior relevância ao método de trabalho adotado na disciplina. Sobretudo por se tratar de uma disciplina específica da formação profissional.

Por conseguinte, os principais instrumentos avaliativos indicados pela turma foram as provas escritas, seguida da avaliação do caderno. Conforme já relatado, não oferecia empecilhos para a aprendizagem e composição do rendimento da turma.

Independente de uma ou outra disciplina específica, verificamos que a avaliação é vista também como um estímulo para estudar. Neste sentido, embora com caráter pragmático, ela acaba, de algum modo gerando uma interferência positiva no processo ensino-aprendizagem, à medida que requer maior atenção e dedicação aos estudos por parte dos discentes. Esta percepção foi extraída dos excertos abaixo relacionados:

D17: “É, me ajuda a aprender porque assim nas provas né eu estudo mesmo aí eu tiro nota boa, mas quando eu não estudo assim que tá

muito carregado, muita coisa acumulada aí eu tiro um quatro, um cinco, mas na recuperação eu consigo recuperar.”

D15: “Elas interferem positivamente, porque querendo ou não pra gente fazer uma avaliação, um trabalho a gente tem que estudar, a gente tem que se esforçar e a gente vai adquirindo mais conhecimentos.”

D04: “Me ajuda, porque antes de eu fazer a avaliação eu vou estudar né, e consequentemente vai fixar alguma coisa na minha cabeça, então vai me ajudar.”

D18: “Ela ajuda a gente aprender mais, porque de qualquer maneira a gente tem que estudar pra sair bem na prova e já ajuda a gente estudar e ter mais conhecimento daquilo.”

D01: “Porque eu estudo né.”

D08: “Pra mim ela é de suma importância, por que tipo as vezes você não dar nem muito valor quando o professor tá explicando, mas quando você vai fazer a prova você tem que estudar pra avaliação, senão você vai ficar reprovado. Eu vejo avaliação como um estímulo.”

D.F: “Essa é a minha intenção. Que a forma de avaliar interfira na forma dele aprender. Mas é onde eu insisto muito, a questão da leitura e acreditando que em um dado momento eles vão perceber que a leitura faz diferença no processo ensino aprendizagem.”

Por outro lado, não é a postura ideal que se deseja despertar nos sujeitos em relação a avaliação da aprendizagem. Estudar somente em razão da avaliação e pela nota a ser alcançada. Pois, isto pode gerar um interesse apenas momentâneo e utilitarista do estudo, podendo efetivamente não suscitar aprendizagem, mas apenas uma preparação provisória para obter resultados em uma prova. Consequentemente o desenvolvimento da aprendizagem poderá não avançar muito, já que o interesse ou interferência da avaliação na aprendizagem pode se encerrar após a realização de cada atividade avaliativa.

Como contraponto para o despertar de uma postura de interesse e colaboração ampla da avaliação para o processo ensino-aprendizagem, apresenta-se a perspectiva formativa da avaliação. Esta, segundo Fernandes (2003, p. 97):

[...] refere-se ao processo de avaliação que sirva para o aluno aprender. A avaliação formativa acontece todo o tempo, fazendo parte do aprendizado cotidiano do aluno e englobando tanto as aprendizagens relativas aos conhecimentos, tanto nas dimensões conceitual e procedimental quanto no nível do aprendizado de valores e atitudes.

Esta proposta de avaliação apresenta elementos e características que ultrapassam a mera realização de atividades avaliativas ou examinativas e, simultaneamente, convergem para gerar interferências significativas no processo ensino-aprendizagem (“acontece a todo tempo”, “aprendizado cotidiano do aluno”, “aprendizagens relativas aos conhecimentos”) e contribuições para a Formação Humana Integral (“nível do aprendizado de valores e atitudes”).

Outro dado relevante neste entrelaçamento de interferências entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem foi a indicação pelos sujeitos a respeito do papel da autoavaliação. Para Vasconcellos (2014, p. 86): “a auto-avaliação deve ser feita sem vínculo com a nota, de forma a que possa constituir-se efetivamente num importante instrumento de formação do educando.”

Todavia, principalmente por parte dos discentes não é isto que acontece. Novamente temos um olhar mais pragmático. Ou seja, os discentes em geral relataram que fazem uma outoavaliação quase sempre quando se deparam com notas baixas. O aspecto qualitativo da aprendizagem quase não aparece, prevalecendo o quantitativo. Este aspecto acaba sendo um reflexo também do caráter instrumental da avaliação identificado na Categoria 1. Pois, geralmente cada instrumento utilizado visa o estabelecimento de uma nota. Consequentemente isso vai ficando impregnado na consciência dos sujeitos e acaba que, ao não conseguir essa nota tida como ideal, o faz conduzir-se para uma autoavaliação em razão da nota e não exatamente do nível de aprendizagem alcançada ou desejada.

Foi o que indicaram as seguintes falas:

D27: “Tipo quando eu tiro uma nota baixa né, eu penso em mudar o jeito que eu tô na sala, de aprender os conteúdos. Porque eu sei que não é culpa do professor, porque se todo mundo tirasse a nota baixa era culpa do professor, mas como só eu que tirei e os outros não, é eu que tenho que mudar o meu jeito de ver a aula. Se esforçar mais.”

D15: “Sim. Particularmente eu não suporto tirar uma nota baixa. Quando eu tiro nota baixa eu fico revoltado. É um motivo que eu tenho para na próxima tentar fazer diferente. Eu me esforço muito mais.”

D04: “Eu fiz a recuperação [...] e tirei 3,5 eu fiquei muito mal e ainda estou. Aí eu estou pensando como eu vou fazer pra recuperar a nota e toda vez que eu tiro nota baixa assim sabe eu fico muito triste, todo mundo fica, mas tem gente que não liga muito, mas eu fico bastante, aí eu fico pensando como eu vou fazer pra mim mudar pra tentar melhorar da próxima vez”.

D18: “Sim. Porque quando eu realmente estudo e vejo que a minha nota não foi boa, eu me pergunto: porque que eu não fui boa, deixei algo a desejar. Eu faço esse tipo de pergunta pra mim mesmo. No que eu posso melhorar. O que eu posso falar, o que eu não posso falar”.

D20: “Sempre quando eu recebo a nota, eu avalio aquela nota e tiro pelo meu comportamento diante da avaliação. Eu sempre penso será se essa nota que eu recebi foi merecida. Eu sempre penso. Não só diante da avaliação, mas de tudo que eu faço.”

D01: “Isso. Quando eu recebo o resultado da prova eu sempre fico analisando em qual forma eu errei. Se tem como eu voltar e ajeitar. Aí na próxima prova eu estudo mais do que da primeira.”

Com uma abrangência maior de percepção da autoavaliação, D.I. nos traz um posicionamento indicando outros desdobramentos mais voltados para a própria revisão da atividade docente na condição de avaliador e pensando na aprendizagem dos discentes.

D.I: “Então sempre quando eu faço uma avaliação para uma determinada turma e a turma toda não teve êxito, então a gente rever alguns pontos, se aquela forma foi a melhor forma de avaliar aquele conteúdo. E dentro da nossa legislação também do Ifam nós temos que a cada atividade avaliativa, o aluno também tem direito a fazer uma recuperação dessa avaliação. Então aí é o momento que a gente prepara uma nova avaliação de uma forma diferenciada para que esse aluno demonstre o que ele aprendeu de uma forma positiva. Eu sempre tento fazer uma autoavaliação a cada turma que eu ministro aula pra ver se aquela metodologia foi a melhor aplicada para aquela turma. Então, meu ponto de vista que a gente tem que repensar sempre nessa autoavaliação, buscando atender e passar o máximo de aprendizagem para aqueles alunos de acordo com o perfil de cada turma.”

Para além do quesito nota ou rendimento, Batista (2011), em sua obra “A Dimensão Dialógica da Avaliação Formativa” nos chama a atenção para o verdadeiro sentido que deve ser dado a avaliação do trabalho pedagógico e a autoavaliação por docentes e discentes. Segundo esta autora: “A avaliação do trabalho pedagógico e a autoavaliação propiciam ao professor e ao aluno serem responsáveis pela própria formação e pelo desenvolvimento da aprendizagem. Por isso o aluno e professor necessitam praticar a autoavaliação e a avaliação do trabalho pedagógico.” (BATISTA, 2011, p. 29).

Este sentido de responsabilidade coletiva dos sujeitos a respeito do sucesso do processo ensino-aprendizagem, a partir da compreensão apresentada de autoavaliação, permanece quase imperceptível, sobretudo por parte dos discentes. A concentração de interesses e esforços está quase sempre inclinada para os resultados da aplicação dos instrumentos avaliativos e não para os reais níveis de progressos alcançados dentro do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, com base na análise dos elementos (conteúdo, método e instrumentos avaliativos das disciplinas que fizeram parte deste estudo) relacionados ao processo ensino-aprendizagem, constatamos inicialmente que é este que exerce interferências sobre o processo avaliativo. Posteriormente, ao ampliar nossas análises, foi possível verificar também a existência de interferências do processo avaliativo no processo ensino-aprendizagem. Isto se deu basicamente a partir de dois aspectos apresentados nas falas dos sujeitos: a avaliação como estímulo para estudar e a nota baixa ou rendimento da turma como fator motivador da autoavaliação.

Com isto, constatamos a existência de interferências simultâneas entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, alcançamos nosso segundo objetivo específico que incidiu em “Apresentar de que forma o processo avaliativo está interferindo no processo ensino-aprendizagem dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.”

4.3.3 Categoria 3: A avaliação da aprendizagem entre impactos e contribuições para a Formação Humana Integral

A avaliação da aprendizagem e suas contribuições para a F.H.I constituíram necessariamente a questão central desta pesquisa. Por outro lado, dentro do nosso itinerário investigativo algumas outras questões relevantes e diretamente relacionadas com a avaliação se levantaram. Uma delas se refere aos impactos que a avaliação acaba causando nos sujeitos, despertando inclusive sentimentos negativos, entre outras percepções ou expectativas.

Com isto, esta categoria emergiu principalmente a partir destes dois pontos fundamentais: I – Sentimentos ou expectativas despertadas (impactos) nos sujeitos em razão da avaliação e; II – Contribuições da avaliação da aprendizagem para a F.H.I. Além disso, ela conseqüentemente convergiu na direção do nosso terceiro objetivo específico que versou sobre “Averiguar como a avaliação da aprendizagem pode contribuir com a Formação Humana Integral dos discentes, estabelecendo uma correlação com o contexto avaliativo das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem, a partir das manifestações de discentes e docentes.”

Neste intuito, algumas informações surgiram no contexto da roda de conversa, já outras se explicitaram durante as entrevistas, onde em relação ao primeiro ponto foi perguntado aos discentes: “Como se sente ao ser avaliado?” Aos docentes, de modo análogo, foi questionado: “Como se sente ao avaliar os discentes?” Para o segundo ponto questionamos os discentes se: “Considera que a avaliação da aprendizagem está ajudando na sua formação como cidadão (ã) e futuro (a) Técnico (a) em Agropecuária?” Quanto aos docentes dirigimos a seguinte pergunta: “Em sua opinião, a avaliação da aprendizagem agrega contribuições à Formação Humana Integral dos discentes?”

No que condiz aos impactos traduzidos em sentimentos negativos e expectativas diversas junto aos sujeitos, para alguns discentes a avaliação se apresenta como algo nocivo, surgindo até expressões como “terror” e “castigo”. O que revela uma carga de negatividade

com caráter punitivo, nos fazendo reportar as origens da avaliação no âmbito escolar ligada a prática de exames decorrente das pedagogias jesuítica e comeniana, dentro do que já discorreremos no subitem “Aspectos Históricos e Legais” do “Referencial Teórico” desta Dissertação. É o que podemos constatar na afirmação do discente D03:

“Pra mim avaliação é uma coisa muito complicada, um terror. Eu já não fico bem desde um dia antes da prova, principalmente quando tem mais de uma prova ou trabalho naquele dia. Eu fico sem saber para qual estudar, às vezes nem durmo direito, com medo de tirar nota baixa e ter que fazer recuperação.”

Quanto ao uso da expressão castigo acerca da avaliação, D09 expressou o seguinte:

“Pra mim, quando estou fazendo uma prova eu me sinto como estivesse de castigo, como se tivesse feito alguma coisa errada e tivesse que pagar meus erros.”

Outros impactos ou sentimentos despertados nos discentes por meio da avaliação foram “nervosismo”, “preocupação”, “tristeza”, “ansiedade”, “desconforto”, “insuficiência” e “insegurança”, conforme nos revelam as seguintes manifestações:

D15: “Sempre quando é o dia de avaliação, quando é o dia de seminário, apresentação de trabalho, normalmente dá aquele frio na barriga, aquele nervosismo.”

D04: “Eu fico nervosa. Eu fico preocupada também né, porque tem coisas que cai numa avaliação que a gente é pega de surpresa, a gente não sabe.”

D18: “Então as vezes me dá tristeza realmente porque tem que passar a noite estudando para as avaliações e também preocupação se você vai passar ou não.”

D08: “Eu fico nervosa e muito ansiosa.”

D26: “Pra mim é um dia, sei lá, que eu me sinto mais desconfortável, porque é uma coisa que a nota ela influencia muito, porque a gente vai perceber se a gente tira uma nota ruim, a gente vai pensar que a gente é insuficiente, eu me sinto assim.”

D20: “Pra mim só causa medo quando eu não estudo ou quando eu tô muito insegura ou nervosa com a prova.”

D01: “Bom. Tem momentos que na hora que ele vai avaliar, a gente fica assim meio com nervoso. Mas é bom sempre o professor avaliar a gente, porque o assunto que ele tá passando, se ele for avaliar ele vai ver que nós estamos conseguindo absorver bastante.”

Ao relatarem o que sentiam quando submetidos à avaliação, em geral os discentes foram muito enfáticos em suas declarações quanto as percepções negativas narradas, revelando com isto um elevado nível de pressão causada pela avaliação. A este respeito, para Vasconcellos (2014), a prática da avaliação escolar atinge um grau assustador de pressão sobre os alunos, ocasionando distúrbios físicos e emocionais, tais como mal-estar, dor de cabeça, tensão, medo, angústia, insônia, pesadelo, vergonha, ansiedade, nervoso, esquecimento,

preocupação, “frio na barriga”, decepção, introjeção de autoimagem negativa, entre outras situações.

A incidência de algumas das situações apresentadas por Vasconcellos junto aos discentes participantes da pesquisa nos impelem a refletir sobre a qualidade e as reais condições da prática avaliativa adotada no interior de nossas escolas atualmente. Nos revelando, por conseguinte, que um ato de avaliar que gera impactos nos termos relatados ainda se encontra distante do viés formativo da avaliação, consequentemente também longe de contribuir efetivamente com a aprendizagem e Formação Humana Integral dos discentes.

Quanto aos impactos junto aos docentes, um deles enfatizou as sensações de motivação e ansiedade relacionadas a ação de avaliar os discentes. Já o outro indicou a sensação de desafio, conforme verificamos abaixo:

D.I: “Nessa prática eu não me sinto desconfortável. Pelo contrário. Eu fico motivado e ao mesmo tempo ansioso em ver se esse aluno no momento de ser avaliado, se ele vai dar o retorno que o professor espera que é tirando uma nota boa num determinado tipo de avaliação. Então é uma expectativa que eu crio quando eu vou aplicar uma avaliação, no sentido de que a gente espera que todos os alunos vão bem nessa avaliação e consequentemente é uma forma da gente rever se as minhas aulas foram bem aplicadas para essa turma.”

D.F: “Eu me sinto desafiado, principalmente depois que a nota é lançada, porque normalmente depois que a nota é lançada os alunos questionam o método de avaliação. E normalmente chegam já dizendo que o professor é injusto, porque não levou em consideração tudo que devia levar, sendo que principalmente quando é roda de conversa, que é uma das metodologias que eu uso para a avaliação, eu considero principalmente a exposição.”

A fala do D.I. reapresentou um termo que nas manifestações dos discentes sinalizou no sentido negativo (ansiedade). Todavia, agora este mesmo termo é utilizado associado a motivação e expectativa quanto ao retorno (*feedback*) por parte dos alunos através dos resultados da avaliação e, buscando ao mesmo tempo se certificar da qualidade das aulas ministradas em relação ao professor. Neste intuito, o discurso deste docente traz aproximações com a perspectiva formativa da avaliação. Pois, segundo Lopes e Silva (2012, p. 22, grifo do autor): “Se um professor usa as informações de uma avaliação para acompanhar a aprendizagem, dar *feedback* aos alunos e ajustar as estratégias de ensino com o objetivo de que estes avancem em direção às metas de aprendizagem, o professor está a realizar uma avaliação formativa.”

Por outro lado, a fala do D.F apenas destacou a sensação de desafio imposta pela avaliação, em razão dos questionamentos dos discentes diante dos resultados. Este fato acaba

nos remetendo e ratificando as manifestações discutidas ainda dentro da segunda categoria analítica quanto a indicação dos dados em relação a insatisfação dos discentes com o método de trabalho estabelecido no âmbito da disciplina de Filosofia. Com isto, não identificamos relações do posicionamento deste docente quanto às características de acompanhamento, regulação, *feedback* ou redimensionamento do processo ensino-aprendizagem dentro do que preconiza a avaliação formativa nos termos defendidos por autores como Perrenoud (1999); Luis (2003), Batista (2011), Lopes e Silva (2012) e Silva (2019), entre outros.

Apesar das características dos impactos inicialmente apresentados, geralmente com uma certa carga de negatividade relacionada a avaliação da aprendizagem junto aos sujeitos, especialmente os discentes, ao direcionarmos nosso olhar aos dados do segundo ponto gerador da presente categoria analítica (Contribuições da avaliação da aprendizagem para a F.H.I), passamos a nos deparar com posicionamentos ou expectativas dos sujeitos de forma mais promissora e centrados na “importância da integração teoria e prática no contexto avaliativo”, na “avaliação como forma de preparação para o exercício profissional e demais desafios posteriores à vida escolar”, bem como para o “exercício da cidadania e formação humana”. É o que retratam os seguintes excertos das falas desses sujeitos:

D18: “Ajuda sim, principalmente quando as avaliações envolvem práticas, porque através de práticas a gente aprende mais e também a gente leva conhecimento para outras pessoas, tipo para os agricultores daqui. E como cidadã também.”

D20: “Sim. É o que eu falei anteriormente, a questão da prática e da teoria. A prática se complementa pela teoria. Então as duas são muito importantes, tanto para minha formação como para minha vida pessoal também.”

D15: “Ajudam sim, porque lá fora a gente vai tá sendo constantemente avaliado. No mercado de trabalho a gente é constantemente avaliado, como a gente vai se portar com as pessoas. E de certa forma a gente vai ter que se adaptar a situações, igual a sala de aula.”

D27: “Ajuda sim, porque com as avaliações né cai muito em vestibulares as questões aqui e ajuda muito pelo conteúdo passado, e tipo pra pessoa ser uma pessoa melhor lá fora entendeu.”

D01: “Ajuda mesmo, bastante. Elas me dão uma preparação para ser um cidadão e um técnico bem qualificado.”

D.I: “Então dentro dessa dinâmica o aluno vai aprimorar esses conhecimentos do lado profissional vinculados ao Curso de Agropecuária. Quanto ao exercício da cidadania, dentro das formas de avaliação e das atividades da disciplina estimula principalmente o trabalho em equipe, a convivência com os colegas, a questão da responsabilidade de trabalhar em grupos de trabalho, então tem valores aí que o aluno, ele desenvolve e fortalece dentro das próprias avaliações e dentro das atividades práticas da disciplina. A questão da responsabilidade de chegar no horário correto para as aulas práticas, o

desenvolvimento de trabalho em equipe, enfim, são valores que não vão ficar somente dentro da disciplina e sim que vão levar para a vida toda. Então é praticado também alguns valores aí que vai estimular e fortalecer o desenvolvimento desse aluno no decorrer da vida dele, não só na escola.”

D.F: “Estabeleço a relação do conteúdo de Filosofia com o Curso de Agropecuária, principalmente buscando exemplos. E o Curso de Agropecuária, principalmente, é fácil de ter exemplos. Tipo quando a gente está estudando lá os pré-socráticos, que fala sobre os quatro elementos, que fala sobre água, tipo Tales de Mileto que observa o rio Nilo, a subida e a descida d’água, o que acontecia no rio Nilo acontece no Juruá, esse tipo de coisa. Eu uso muito esses exemplos. E a questão da cidadania ou então eu diria da humanidade, isso aí eu reforço muito desde o começo até o fim, desde o primeiro até o terceiro ano, eu vivo dizendo, não basta ser um bom técnico, tem que ser uma boa pessoa, tem que ser um bom ser humano. Eu até uso muito uma palavra: empatia. Porque assim, na hora que a gente está no nosso trabalho, a gente muitas vezes tem que se pôr no lugar do que está sendo atendido por nós. E aí a gente tem que usar, além do conhecimento adquirido na sala de aula, a gente tem que ser humano bom. Isso eu considero na avaliação também.”

A observação dos discentes quanto a importância da integração teoria e prática também no contexto da avaliação da aprendizagem se apresentou como um dado relevante, uma vez que a busca pela superação da dualidade e a consequente integração destas duas importantes dimensões do processo ensino-aprendizagem compõe umas das preocupações e objetivos principais da proposta de Ensino Médio Integrado e Formação Humana Integral. A expectativa dos discentes vai ao encontro de umas das recomendações previstas nas DCNEPTNM apresentadas na Resolução nº. 06/2012 – CNE, que entre os princípios que devem nortear a EPTNM, estão a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2012).

Em defesa da integração teoria e prática, Araújo e Silva (2017) consideram que a educação se configura como um ambiente plausível para superar a dualidade entre teoria e prática, articulando-as e fazendo do conhecimento e das competências aliados para solucionar problemas. Tendo o Ensino Médio Integrado, entre seus objetivos, a finalidade de promover a união teoria e prática como preparação para prosseguir nos estudos e para o exercício profissional.

Ao relacionarem a “avaliação como forma de preparação para o exercício profissional e demais desafios posteriores a vida escolar”, ainda que os discentes tenham reforçado um aspecto mais pragmático da avaliação, como é o caso de preparação para os vestibulares, eles também sinalizaram para características relacionáveis com a avaliação formativa e a proposta

de Formação Humana Integral, ao mencionarem, por exemplo “pra pessoa ser uma pessoa melhor lá fora” (D27) e “para ser um cidadão e um técnico bem qualificado” (D01).

Embora estas características apresentadas ainda sejam “tímidas” diante da abrangência da proposta de Formação Humana Integral, elas nos dão uma demonstração da existência de percepções e expectativas nos sujeitos dentro do processo avaliativo e do processo ensino-aprendizagem que convergem na direção de uma formação mais ampla e mais significativa para todos. Pois, pelo simples fato de vislumbrarem serem melhores nos espaços extraescolares, bem como encararem a formação escolar e o processo avaliativo como uma preparação para serem cidadãos e técnicos bem qualificados, já ultrapassam a barreira histórica de mera preparação para a prática de um ofício ou simplesmente como ensino propedêutico para o posterior ingresso no ensino superior, conforme já discutimos dentro do “Referencial Teórico” desta dissertação.

Neste contexto, a avaliação formativa, tendo a função de regular o processo ensino-aprendizagem, tem potencial para adicionar contribuições para o desenvolvimento dos discentes, ajudando-os a verificar se estão atingindo os progressos esperados e encontrando os caminhos necessários para que alcancem as metas estabelecidas (LOPES; SILVA, 2012).

Olhando particularmente para as considerações dos docentes, o D.I. destaca o desenvolvimento de valores dentro da avaliação, como “trabalho em equipe”, “convivência” e “responsabilidade” no sentido de fortalecer o exercício da cidadania. Já o D.F. enfatiza a necessidade de se formar, além de bons técnicos, “seres humanos bons” e imbuídos de “empatia”. O que, respectivamente se encontram contemplados pela proposta de Formação Humana Integral, sobretudo quando nos reportamos a inteireza e múltiplas dimensões do ser humano.

Formação humana integral também se refere à compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, a tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. (BRASIL, 2013, p. 32).

De maneira semelhante, Estrela (2017) reforça e amplia esta definição de formação humana ao destacar a necessidade de integração de todas as dimensões da vida, como o trabalho, lazer, ciência e cultura, sendo capazes de proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, na condição de uma educação que promova a emancipação e participação na vida social, superando a histórica dualidade.

É neste contexto que a avaliação formativa, à medida que dispensa um olhar mais completo e contínuo para o desenvolvimento da aprendizagem durante todo percurso do discente e não simplesmente para a obtenção de resultados pontuais, se aproxima e tem potencial para

agregar contribuições à Formação Humana Integral, dado que esta também está preocupada com a totalidade, o sucesso e desenvolvimento amplo dos discentes.

Contudo, é desta forma que a avaliação, apesar dos impactos negativos gerados, também tem potencial para exercer contribuições ao desenvolvimento da aprendizagem e Formação Humana Integral dos discentes do Ensino Médio Integrado, conforme os próprios sujeitos participantes da pesquisa nos sinalizaram através de aspectos relacionáveis com a legislação da EPTNM e o posicionamento de vários teóricos que abordam sobre a Formação Humana Integral. Consequentemente, esta categoria atendeu ao terceiro objetivo específico assumido nesta pesquisa e complementou nosso suporte investigativo para nos direcionar ao desenvolvimento do produto educacional.

5 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os Cursos de Mestrados Profissionais estão entrelaçados por uma importante peculiaridade e obrigatoriedade, fato que os diferenciam e potencializam para gerar contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento, por meio do desenvolvimento de ideias e sua materialização nos mais diferentes produtos. É neste contexto que se encontram e destacam-se os mestrados profissionais na área de ensino e educação. Para estes, “é imperativo que as pesquisas realizadas resultem em um produto educacional com potencial de inserção na Educação Básica, Profissional e Ensino Superior.” (GONÇALVES et al, 2019, p. 74).

De modo similar e, especificamente, em relação aos mestrados profissionais na área de ensino, Chisté (2018, p. 331) discorre que eles

[...] necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais em sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino [...]

E segundo Umpierre e Silva (2017, p. 4) “os produtos educacionais são aplicações dos resultados dos conhecimentos que foram adquiridos em forma de atualização, com o intuito de auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica ou superior.”

Estes breves recortes teóricos nos fornecem elementos básicos que expressam a abrangência e importância dos mestrados profissionais em relação ao desenvolvimento dos produtos educacionais, sua aplicabilidade e impactos quanto a melhorias junto a área de conhecimento e público-alvo a que se destinam.

O documento que trata da área de ensino da CAPES, indica algumas possibilidades de produtos educacionais, entre as quais estão contempladas: mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, etc.), protótipos educacionais, materiais para atividades experimentais, propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, etc.), material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos ou paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares), materiais interativos e atividades de extensão (BRASIL, 2013).

No âmbito desta pesquisa, nosso produto educacional trata-se de um material textual, um Percurso Avaliativo em formato de Cartilha (Apêndice A), intitulado “Um diálogo sobre avaliação da aprendizagem: a caminho da Formação Humana Integral nos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada”, tendo como público-alvo os docentes que atuam na EPTNM. Seu objetivo consiste em instigar uma reflexão com vistas ao fortalecimento e/ou

redimensionamento da avaliação da aprendizagem, inclinada a superar percepções controversas e impactos negativos, agregando assim, contribuições à Formação Humana Integral dos discentes do Ensino Médio Integrado.

O uso do termo “diálogo”, associado a avaliação da aprendizagem, no título e no contexto do material desenvolvido se deu por duas razões: I – São apresentados diferentes pontos de vista no texto, articulados entre si, incluindo as bases teóricas, o posicionamento de docentes, discentes e os comentários dos autores da cartilha; II – Estimular cada leitor (a), sobretudo os docentes, a dialogarem com o conteúdo da cartilha.

Já a utilização da palavra “caminho” tem a finalidade de fazer alusão a avaliação da aprendizagem como um itinerário pelo qual os discentes necessariamente passam, podendo receber contribuições para o desenvolvimento da sua F.H.I. Neste caso, a avaliação situa-se como um fator interveniente com potencial para impulsionar ou retardar a caminhada, dependendo das opções pedagógico-avaliativas assumidas no contexto escolar.

Consideramos relevante repensar continuamente as práticas escolares para responder adequadamente às necessidades de aprendizagem de discentes e o aprimoramento da ação docente. A este respeito, o material produzido detém, ainda, potencial para dar suporte à construção de um planejamento coletivo e democrático quanto aos processos avaliativos emancipatórios, a partir da adoção da avaliação formativa.

A leitura da cartilha, embora destinada aos docentes, naturalmente também poderá proporcionar aos discentes e demais leitores (as) a identificação de elementos balizadores e instrucionais para o desenvolvimento de uma avaliação favorável a F.H.I. Neste intuito, o material desenvolvido se tornará, ainda, uma fonte contínua para consulta em meios digitais.

A opção por elaborar um material (sobre avaliação da aprendizagem relacionada à F.H.I) em formato de texto (cartilha), com caráter formativo aos docentes, se deu em resposta ao problema e aos resultados da pesquisa, que indicaram, entre outras coisas, uma percepção acentuada sobre avaliação relacionada apenas à aplicação de instrumentos avaliativos, assim como a existência de um distanciamento de ações avaliativas alinhadas à proposta de avaliação formativa e F.H.I.

A cartilha, enquanto compêndio elementar⁶⁰, está estruturada em pequenos tópicos que se inter-relacionam, de maneira simplificada, procurando fornecer elementos que favoreçam um diálogo formativo ao leitor (a), a partir dos teóricos referenciados e do posicionamento de

⁶⁰ Significado de cartilha. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cartilha>
Acesso em: 15 jun. 2020.

discentes e docentes participantes da pesquisa. Para estimular o diálogo, ao final de cada tópico, encontram-se indagações voltadas a incentivar a reflexão e autoavaliação docente em relação as práticas avaliativas assumidas na esfera particular de cada disciplina e ambiente escolar. Neste sentido, apresentamos informações que caracterizam a F.H.I., a avaliação da aprendizagem, relacionando-as e indicando a perspectiva formativa da avaliação como a mais adequada a propiciar meios favoráveis a formação plena do discente.

Para a construção da cartilha, em coerência aos posicionamentos teóricos assumidos no decurso da pesquisa, mantivemos a mesma base teórica que deu sustentação ao desenvolvimento geral da dissertação, especialmente a partir de autores como: Ciavatta (2005); Luckesi (2000; 2011), Moura, Lima Filho e Silva (2015); Perrenoud (1999); Ramos (2008); Silva (2003; 2019) e Vasconcellos (2014), entre outros.

Para destacar a associação da base teórica com a prática da avaliação da aprendizagem vivenciada por docentes e discentes, de acordo com o contexto dos tópicos trabalhados na cartilha, são apresentadas algumas falas desses sujeitos que foram coletadas durante a pesquisa.

Neste sentido, as informações intituladas “Dialogando com os Discentes” e “Dialogando com os Docentes”, que aparecem no decorrer da cartilha, se referem respectivamente aos posicionamentos dos “discentes” e “docentes” que fizeram parte do estudo. Além disto, a cada tópico constam também informações intituladas “Dialogando com os Autores”, que consistem em breves indicações feitas pelos autores da cartilha sobre o que contém determinado tópico e/ou qual sua intencionalidade.

Para tanto, a cartilha encontra-se organizada em 08 (oito) tópicos com suas respectivas finalidades, conforme descrevemos a seguir (Tabela 6):

Tabela 6: Organização da Cartilha

TÓPICOS	FINALIDADE
F.H.I: razão para dialogar e caminhar	Apresentar a F.H.I objetivando permitir a compreensão do (a) leitor (a) sobre a razão do diálogo e da “caminhada” sinalizada, com foco na avaliação da aprendizagem e no seu potencial colaborativo a favor, justamente, da própria F.H.I
Então, o que é avaliação?	Conceituar avaliação, com base em Luckesi (2011), destacando três pontos principais decorrentes do ato de avaliar (qualificar, decidir, encaminhar).
Recorrendo ao passado para	Proporcionar informações sobre a história da avaliação, objetivando provocar uma reflexão quanto às evidências, ainda hoje, dentro das práticas escolares, de

dialogar com o presente	características ligadas às origens históricas que podem estar causando impactos desfavoráveis às reais necessidades de aprendizagem e F.H.I. dos discentes.
Os caminhos indicados pela legislação	Indicar as principais orientações pertinentes a avaliação contidas na LDB nº 9.394/96, na Res. 06/2012-CNE e na Res. 94/2015-CONSUP/IFAM, com o objetivo de sinalizar o que é mais relevante considerar, do ponto de vista normativo, no momento de planejar e executar a avaliação da aprendizagem.
Avaliação da aprendizagem: dialogando com a F.H.I	Apresentar considerações sobre uma ação colaborativa da avaliação da aprendizagem para com a Formação Humana Integral. Devendo a avaliação representar um ato de acolhimento para o redimensionamento da aprendizagem.
Avaliação Formativa: um caminho possível para a F.H.I.	Demonstrar que a avaliação formativa, através de suas principais características, constitui a concepção avaliativa que mais se aproxima dos ideais de F.H.I proposto para os discentes no âmbito da EPTNM.
Recursos para auxiliar na caminhada	Destacar o papel dos instrumentos avaliativos. Se aplicados adequadamente eles podem se tornar importantes aliados no processo contínuo de avaliar para redimensionar a aprendizagem, dentro do que propõe o viés formativo da avaliação.
Para continuar o diálogo e completar o percurso	Reafirmar a defesa da avaliação formativa a favor da F.H.I e a necessidade de continuidade do diálogo para criação de outras alternativas avaliativas aos discentes.

Fonte: Elaboração própria (2020).

No final da estrutura da cartilha, ainda, indicamos dois links com formulários (Apêndices G e H) desenvolvidos no Google Forms, além de um e-mail para contato com o pesquisador. Estes canais de interação possuem, *a priori* (um princípio anterior a experiência)⁶¹, a finalidade de permitir que os (as) leitores (as) exponham suas percepções quanto a aplicação e avaliação da cartilha. *A posteriori* (partindo do que é posterior)⁶², os registros apresentados nos proporcionarão suporte para realizar atualizações futuras, aperfeiçoando o produto educacional, para melhor servir de orientação aos docentes quanto às finalidades da avaliação da aprendizagem no contexto da EPTNM.

⁶¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/a-priori/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

⁶² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/a-posteriori/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

5.1 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DA CARTILHA

Após o processo de desenvolvimento textual do Percurso Avaliativo em formato de Cartilha, realizamos sua apresentação prévia ao público-alvo, com a finalidade de testar sua aceitação, receber sugestões e encaminhar sua validação. Sobre este aspecto, Chisté (2018, p. 335, grifo nosso) destaca que:

[...] é importante validar o formato do material educativo por meio de reflexões sobre questões pertinentes a cada formato específico. No caso da validação de materiais educativos impressos sob a forma de **material textual**, algumas perguntas podem ajudar no processo de validação: Você preferiria outro formato? Gostou das cores utilizadas? Você se identifica com as imagens? Existem elementos que desviam a atenção do leitor?

Para realizar a aplicação e validação do produto educacional junto ao Comitê AD HOC⁶³, utilizamos os formulários anteriormente citados (Apêndices G e H). Formalizamos convite, via e-mail, para 07 (sete) docentes que atuam na EPTNM, aos quais foram encaminhados uma versão preliminar da cartilha em formato PDF, o link de um formulário (Apêndice G) com questões relacionadas à aplicação do produto (vinculadas aos conteúdos abordados em cada tópico da cartilha) e outro link com um formulário (Apêndice H) com perguntas relativas à validação do produto quanto aos seus aspectos mais gerais (título, conteúdo, linguagem, designer e objetivo). Do total de convidados, 06 (seis) docentes⁶⁴ deram retorno respondendo aos formulários.

O formulário de aplicação (Apêndice G) consistiu em uma transcrição, com suaves adaptações, das questões contidas ao final de cada tópico da cartilha, as quais tiveram a finalidade de provocar uma reflexão nos (as) leitores (as). Em geral, as questões dizem respeito aos seguintes eixos norteadores principais: a) Relações e contribuições da avaliação com a F.H.I; b) Finalidades das práticas avaliativas e; c) Efetividade da proposta da cartilha para reflexão e identificação de situações relacionáveis com os propósitos da avaliação formativa e da F.H.I.

Sobre as “relações e contribuições da avaliação com a F.H.I” o conteúdo da cartilha permitiu que os docentes identificassem que suas práticas avaliativas estão dialogando com a

⁶³ Um comitê ad hoc é um grupo criado para considerar um problema específico e gerar recomendações ou trabalhar em uma resolução. Disponível em: <https://edukavita.blogspot.com/2016/06/o-que-e-um-comite-ad-hoc.html>. Acesso em: 18 jun. 2020. Este tipo de comitê está incluso em um dos parâmetros avaliados para validação obrigatória de Produtos Educacionais de Mestrados Profissional da Área de Ensino da CAPES (BRASIL, 2016).

⁶⁴ Quanto a área de atuação, 03 (três) docentes ministram disciplinas da Base Nacional Comum e os outros 03 (três) atuam em disciplinas da Formação Profissional. Em relação a titulação acadêmica, 04 (quatro) são especialistas, 01 (um) é mestre e 01 (um) é doutor.

Formação Humana Integral (ainda que parcialmente) ou que ainda estão distantes dela, mas, reconhecendo a necessidade de redimensioná-las. É o que comprovam os relatos a seguir:

Creio que tenho conseguido dialogar com a FHI, porém sei da possibilidade de ainda melhorar muito. Muitas vezes sei que posso modificar uma avaliação, criar outras com novas ideias que tenho. [...] (DOCEN.02, 2020)⁶⁵.

A minha prática avaliativa precisa ser revista, porque foco em preparar o aluno apenas para o ENEM, deixando de lado a formação profissional e humana (DOCEN.03, 2020).

Tenho utilizado mais exames, verificando se os alunos conseguiram obter aprendizagem dos conteúdos ensinados em sala de aula. Dificilmente uso a avaliação qualitativa. Mas a partir de agora, procurarei utilizar mais a F.H.I (DOCEN.04, 2020).

Em relação às “finalidades das práticas avaliativas” os docentes revelaram traços da avaliação formativa e da Formação Humana Integral. Por outro lado, também fizeram indicações de práticas avaliativas com viés ainda vinculados aos ditames tradicionais de verificar apenas a obtenção de conteúdos, conforme relatos abaixo:

Revisar minha metodologia de ensino (DOCEN.01).

Minha prática avaliativa está inclinada a atender um processo formativo humano integral. A principal finalidade é identificar quais temas precisam ser revistos e retrabalhados com os discentes. Além disso, busco identificar quais as habilidades mais desenvolvidas nos alunos, se a de escrita ou a de prática (mão na massa), por exemplo. Com base nisso posso auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades menos favorecidas e estimular as mais desenvolvidas (DOCEN.02, 2020).

Com a finalidade de verificar o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo” (DOCEN.03, 2020).

Se os alunos conseguiram obter a aprendizagem dos conteúdos ensinados em sala de aula (DOCEN.04, 2020).

No que condiz a “efetividade da proposta da cartilha para a reflexão e identificação de situações relacionáveis com os propósitos da avaliação formativa e da F.H.I”, as principais manifestações dos docentes evidenciaram que:

Enquanto estudava a cartilha me lembrei de algumas falhas que já cometi, mas também de alguns acertos no sentido da F.H.I. Tudo isso vai formando um banco de dados mental sobre o que fazer e o que não fazer nas atividades avaliativas futuras, [...] (DOCEN.02, 2020).

⁶⁵ Para a preservação da identidade dos docentes que realizaram a aplicação e validação da cartilha, eles foram identificados como: DOCEN.01, DOCEN.02, DOCEN.03, DOCEN.04, DOCEN.05 e DOCEN.06.

Com a leitura da cartilha, percebo que preciso rever minhas práticas pedagógicas, principalmente a forma de avaliar (DOCEN.03, 2020).

Ajudou sim. Na verdade, a cartilha serviu para fazermos uma reflexão da nossa prática pedagógica, e ampliarmos o horizonte, buscarmos novas maneiras de avaliação (DOCEN.04, 2020).

Me ajudou a enxergar que o quanto a verdadeira formação integral e humana é complexa. Sinto que me aproximo do diálogo, mas que ainda tenho muito a aprender (DOCEN.05, 2020).

De modo geral, o estudo (aplicação) da cartilha possibilitou que os sujeitos refletissem e reconhecessem como estão suas práticas avaliativas em relação a F.H.I, vislumbrando, ainda, a necessidade de redimensionamentos e avanços.

Quanto a validação efetivada por meio do outro formulário (Apêndice H), com perguntas relacionadas aos aspectos mais gerais da cartilha (título, conteúdo, linguagem, designer e objetivo), obtivemos os seguintes resultados:

- ✓ Título: 83,3% considerou que “é relevante, desperta a curiosidade e o interesse do (a) leitor (a)”;
- ✓ Conteúdo: 100% avaliou como “coerente e significativo para o público-alvo”;
- ✓ Linguagem: 100% considerou “clara e adequada ao público-alvo”, mas foram sugeridas algumas adequações;
- ✓ Designer: 67% indicou a necessidade da realização de melhorias;
- ✓ Objetivo: 100% afirmou que a cartilha “estimulou reflexões e autoavaliação a respeito de suas práticas pedagógicas e avaliativas”.

Quanto aos itens que não obtiveram 100% e as sugestões apresentadas, decidimos: manter o título nos moldes iniciais; realizar ajustes na linguagem para torná-la mais direta com a substituição de alguns vocábulos; reorganizar alguns parágrafos e; reformular totalmente o designer, incorporando um novo projeto gráfico, com o apoio de um profissional da área de diagramação, conforme indicado no final da cartilha. Essa reformulação total se deu, também, porque a versão apresentada ao público-alvo ainda não continha a inserção completa de figuras e/ou ilustrações correlacionadas ao conteúdo da cartilha.

Pelo conjunto das informações prestadas por meio dos dois formulários, concluímos que o produto educacional alcançou seu objetivo de “instigar uma reflexão com vistas ao fortalecimento e/ou redimensionamento da avaliação da aprendizagem, inclinada a superar percepções controversas e impactos negativos, agregando contribuições à Formação Humana Integral dos discentes do Ensino Médio Integrado.”

Por meio deste produto educacional esperamos dar uma parcela de colaboração para elevação da qualidade da avaliação vivenciada por docentes e discentes, minimizando eventuais impactos considerados negativos e abrindo possibilidades para inserção de critérios que agreguem contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem e F.H.I. dos discentes do Ensino Médio Integrado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por analisar a contribuição da avaliação da aprendizagem na promoção da Formação Humana Integral dos discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada (2017-2019), a pesquisa nos possibilitou percorrer um amplo itinerário repleto de dados relevantes, tanto no campo teórico como no empírico.

O campo teórico nos permitiu identificar e apresentar diversos aspectos relacionados ao Ensino Médio Integrado, à Formação Humana Integral e a avaliação da aprendizagem. Incluindo-se aí informações históricas e orientações normativas pertinentes ao cenário educacional da EPTNM em particular e da avaliação de modo mais amplo. Estas informações foram imprescindíveis para nossa compreensão inicial em torno do problema investigado e dos objetivos pretendidos, nos fornecendo o suporte necessário para a posterior interpretação dos dados empíricos.

Ainda na esfera teórica destacamos a busca pela superação da dualidade no E.M.I; a intencionalidade de desenvolvimento completo e emancipação dos sujeitos a partir da F.H.I; o caráter classificatório da avaliação ligado às suas raízes históricas; a presença dentro da legislação educacional de elementos indicativos de uma avaliação favorável a F.H.I e; a proposta promissora da perspectiva formativa da avaliação enquanto acompanhamento contínuo, possibilitando o redimensionamento do processo ensino-aprendizagem e das ações avaliativas para melhor atender ao desenvolvimento dos discentes e da própria ação docente.

No que tange a atuação docente, já fazendo referência ao universo empírico da pesquisa, os dados sinalizaram para a importância do papel do docente, enquanto mediador para o redimensionamento da avaliação. Neste sentido, constatou-se também, especialmente a partir da análise dos planos de ensino, dos instrumentos avaliativos escritos e da descrição do perfil dos docentes participantes da pesquisa, a necessidade que sejam promovidas ações de formação em serviço destinadas a estes profissionais, voltadas para a implementação de práticas pedagógicas e avaliativas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem e Formação Humana Integral dos discentes.

A este respeito Moura (2015), sem minimizar o valor dos conhecimentos específicos de cada área de atuação, considera que é imprescindível que se proporcione uma formação profissional cada vez melhor aos docentes, abrangendo tanto os conhecimentos peculiares da esfera profissional de atuação, como em relação à formação didático-político-pedagógica,

associando, quando viável, o atendimento de ambas as necessidades de conhecimentos em uma única ação formativa.

Avançando um pouco mais no campo empírico da pesquisa desenvolvida, especialmente, a partir da realização da roda de conversa, da observação participante e das entrevistas, os sujeitos (docentes e discentes) nos possibilitaram conhecer suas percepções acerca do tema investigado. Para a devida interpretação dos dados, quando submetidos à análise de conteúdo nos termos indicados por Bardin (2016), fomos conduzidos, simultaneamente, às nossas três categorias finais e ao alcance dos três primeiros objetivos específicos da pesquisa.

Neste sentido, a Categoria 1 (O entendimento controverso da avaliação e a necessidade de diversificação de recursos a seu favor) respondeu ao objetivo de “Identificar critérios e/ou instrumentos de avaliação da aprendizagem segundo a óptica discente e docente em conformidade com as recomendações contidas nos documentos balizadores e/ou normativas internas do IFAM”; a Categoria 2 (As interferências simultâneas entre processo avaliativo e processo ensino-aprendizagem) atendeu ao objetivo de “Apresentar de que forma o processo avaliativo está interferindo no processo ensino-aprendizagem dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária “ e a Categoria 3 (A avaliação da aprendizagem entre impactos e contribuições para a Formação Humana Integral) correspondeu ao objetivo de “Averiguar como a avaliação da aprendizagem pode contribuir com a Formação Humana Integral dos discentes, estabelecendo uma correlação com o contexto avaliativo das disciplinas de Filosofia e de Irrigação e Drenagem, a partir das manifestações de discentes e docentes.”

Decorrente das categorias finais tivemos a indicação, entre outras coisas, que:

- ✓ Existe uma ampla percepção dos sujeitos sobre a avaliação como instrumento de medida da aprendizagem, com prevalência da prática de exames;
- ✓ As orientações normativas, no que diz respeito a avaliação da aprendizagem e F.H.I, ainda não estão sendo efetivadas integralmente;
- ✓ A avaliação é vista como estímulo para estudar, a nota baixa individual ou o rendimento da turma promovem a autoavaliação e;
- ✓ A avaliação gera impactos/sentimentos negativos e expectativas diversas nos sujeitos.

Por outro lado, apesar das informações supramencionadas não se configurarem totalmente favoráveis à aprendizagem e F.H.I, verificamos também que os sujeitos alimentam, embora com menor intensidade, percepções/expectativas promissoras em relação a avaliação.

Por exemplo, quando foi enfatizado pelos discentes a importância da relação teoria e prática dentro das atividades avaliativas ou quando os docentes destacaram o valor do trabalho colaborativo, a responsabilidade de trabalhar em equipe e a empatia a ser desenvolvida dentro da avaliação, favorecendo o exercício da cidadania como um dos elementos vinculados a F.H.I.

As informações, de modo geral, nos permitiram analisar o nível de contribuição da avaliação da aprendizagem para a F.H.I dos discentes participantes da pesquisa. E de modo mais peculiar, sobretudo, por meio destas últimas constatações, sintetizadas no parágrafo anterior e discutidas dentro da Categoria 3, foi que analisamos a maneira que a avaliação da aprendizagem pode contribuir com o desenvolvimento da Formação Humana Integral dos discentes. Convergindo, assim, para o desvelar do nosso problema de pesquisa.

Decorrente dos resultados da pesquisa, foi que desenvolvemos nosso produto educacional, concretizando nosso quarto objetivo específico: um Percurso Avaliativo em formato de Cartilha, na qualidade de material formativo aos docentes, com reflexões sobre o contexto da avaliação e a indicação de um percurso metodológico formativo propenso a contribuir com o desenvolvimento da Formação Humana Integral.

Para além dos objetivos estabelecidos inicialmente, a pesquisa acabou suscitando outras questões em seu percurso. Como por exemplo, as condições de empregabilidade e renda familiar, decorrentes da descrição do perfil dos discentes participantes da pesquisa. Como tais fatores podem influir no desenvolvimento da aprendizagem e nas expectativas pessoais desses discentes em relação ao ensino ofertado na EPTNM? Estas, entre outras indagações, indicam para novos campos de investigação a serem explorados no âmbito de diferentes pesquisas.

Embora as finalidades estabelecidas para a nossa pesquisa tenham sido alcançadas, dentre elas o levantamento de um arcabouço teórico-empírico e o desenvolvimento do produto educacional, enquanto contribuições para a esfera da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, faz-se imperativo deixar claro que estes resultados não consistem na palavra final sobre a temática estudada. Há, sem dúvidas, um universo de pesquisa que precisa continuar sendo explorado para que novos avanços sejam concretizados e os discentes possam ser os principais beneficiados por uma avaliação cada vez mais coerente e favorável para todos.

Neste intuito, o conjunto de dados resultantes desta investigação poderá servir também como material para consulta por parte de outros pesquisadores, abrindo a possibilidade para que novas pesquisas sejam desenvolvidas em torno da temática em questão e avancem além

das contribuições apresentadas com esta Dissertação. Sobretudo, em razão da relevância e complexidade das questões que envolvem o ato de avaliar.

O ato de avaliar o outro é sempre um ato complexo, tendo em vista que diversos aspectos devem ser analisados, tanto em relação ao avaliador quanto ao sujeito ou objeto avaliado. Precisamos considerar entre outros aspectos: o contexto em que estão inseridos avaliador e avaliado; qual o objetivo daquela avaliação em curso; eventuais fatores internos e/ou externos que podem interferir nos resultados e a quem de fato interessa aquela avaliação.

Assim, a pesquisa nos contemplou com informações sobre o contexto (local da pesquisa), os sujeitos (docentes e discentes), a finalidade da avaliação em curso (precisa estar propensa à contribuir com a F.H.I.), os eventuais fatores que podem interferir (métodos, conteúdos e instrumentos avaliativos, entre outros) e que a avaliação precisa interessar não apenas a uma necessidade pontual e classificatória para atribuição de notas, mas deve interessar primeiramente à aprendizagem do discente, à medida que poderá contribuir com o desenvolvimento de sua formação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7956/5723/>. Acesso em: 22 set. 2018.
- ARAÚJO, A. C. A.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, C. S. G. O Desenvolvimento das Múltiplas Competências no Contexto Escolar – Avaliação e Estratégias Diferenciadas. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 1, p. 19-28, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/2499/2473>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BATISTA, C. O (Org.). **A Dimensão Dialógica da Avaliação Formativa**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 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: 15 jan. 2019.
- BRASIL. MEC. Concepções e Princípios. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento base**. Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. SEB. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I – caderno III; o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno-3-O-curriculo-do-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Considerações sobre Classificação de Produção Técnica - Ensino**. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. **Documento de área**. [s.l.: s.n.], 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_d_oc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

CASTRO, N. **Apostila de Irrigação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Pesquisas Hidráulicas. Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <http://files.cetpierce.webnode.com.br/200000033-56326568cc/Apostila%20Irriga%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CESAR, R. P. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil**, n. 38, jan. 2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

CHISTE, P. de S. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 2018, Fortaleza. Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Aveiro - Portugal: Editora Ludomedia, 2018. v. 1. p. 330-339.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada. A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 19 set. 2018.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: forumeja.org.br/.../Ciavatta_ensino_integrado_politecnica_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

CORDEIRO, G. N.; CORDEIRO, T. M. S. C. Métodos de avaliação no processo ensino aprendizagem numa escola do interior do Nordeste. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 6, p. 68-85, 2017.

CORNEJO, R. H. R. O método dialético. **Revista Observatório de la Economía Latinoamericana**. out. 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/10/metodo-dialetico.html>. Acesso em: 03 set. 2020.

DEPRESBITETIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**. n.19. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2639/2590>. Acesso em: 03 jan. 2019.

Dicionário online de Português. **Significado de avaliação**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>. Acesso em 14 jun. 2019.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN – EDUEP, 2008. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/metodologia_cientifica/Met_Cie_A05_M_WEB_310708.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. Escola Unitária e Formação Omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. In: XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - ANPED Sul, 2016, Curitiba/PR. **Anais da XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação** – ANPED Sul. Curitiba/PR: Setor de Educação da UFPR, 2016. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%A9CIA-KOGA.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

DURAES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica: Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 159-175, 2009.

ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ESTRELA, S. C. Educação Profissional e Formação Omnilateral: Das Escolas de Artífices ao Projeto de Ensino Integrado do Instituto Federal Goiano - Campus Posse. In: **VI**

Seminário Nacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Curitiba. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26119_13252.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

FERNANDES, C. de O. Avaliação Escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. In: Beauchamp, J.; PAGEL, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). 1 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FONSECA, L. A. M. **Metodologia Científica ao alcance de todos**. 4. ed. Manaus: Valer, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C.; Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**. v.18, n.2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social-1989.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GONCALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **IDHM e População de Eirunepé**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/eirunepe.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas - IDAM. **Distância de Eirunepé para Manaus**. Disponível em: <http://www.idam.am.gov.br/municipio/eirunepe/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Conselho Superior. **Resolução nº. 66 - CONSUP/IFAM, de 15 de novembro de 2017**. Aprova o Regulamento das Atividades Docentes e a Distribuição da Carga Horária Semanal da Docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Plano de Carreiras do Magistério Federal no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus: Conselho Superior, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Conselho Superior. **Resolução nº. 75 - CONSUP/IFAM, de 09 de novembro de 2015**. Aprova o Plano de Curso Técnico (PCT) de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada Campus Eirunepé. Manaus: Conselho Superior, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Conselho Superior. **Resolução nº. 94 - CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015**. Aprova o Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do IFAM. Manaus: Conselho Superior, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT (2018)**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1Cd9oH5xwRWRG5NdmZ2ck5JM3M/view>. Acesso em: 25 maio 2019.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. da. A gênese do currículo integrado: referências teóricas e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. In: Hames, C.; Zanon, L. B.; Pansera-de-Araújo, M. C. (Org.). **Currículo Integrado, Educação e Trabalho**. 1. ed., v. 1, p. 17-35 Ijuí: Unijuí, 2016.

LUCK, H. **Gestão de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato avaliar a aprendizagem. **Pátio On-line**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12. p. 1-10, fev./abr. 2000. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2018.

LUIS, S. M. B. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00207.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MACHADO, L. R. S. O Desafio da Formação dos Professores Para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007. Disponível em: <http://proferlao.pbworks.com/w/file/33775878/MANACORDA.%20MARX%20E%20A%20PEDAGOGIA%20MODERNA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos – NEMO**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114753/ISSN21773300-2012-04-02-149-171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5 Acesso em: 23 fev. 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, A. B. F; LIMA, M. da G. S. B. A Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, ano 23, v. 2, p. 4-30. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira da Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PRATES, A. E. et al. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. e9050-14, 2019.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, R. M. L, PORTO, A. M. N de S & TEODORO, E. G. (ORG). **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7108526-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

SÁ, L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. Do ensino médio integrado à formação humana integral e integrada. In: **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20718>. Acesso em: 04 set. 2020.

SALDANHA, S. N.; GARCIA C. A. X.; ZAUPA, P. A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na prática pedagógica de uma escola municipal do município de Vila Nova do Sul. **REMOA**, São Gabriel, v. 14, p. 143-154, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/20646/pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SARDA, D. N. A História do Ensino da Filosofia no Sistema Escolar Francês e Brasileiro. **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre v. 22 n. 56, p. 187-206. set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v22n56/2236-3459-heduc-22-56-00187.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

SAVIANI, D. The theoretic shock of the Polytecnic = O choque teórico da Politecnic. **Trabalho, educação e saúde**. vol. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Dados em Big Data**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 1-13, 2015.

SILVA, F. L. G. R. da. A Docência nos Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Desafios para as Políticas de Formação de Professores. **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. Disponível em:

<www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/download/2593/1986> Acesso em: 21 set. 2018

SILVA, J. F. da. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. *In*: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, J. F. da. **Avaliação formativa: pressupostos teóricos e práticos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SILVA, J. M. **Avaliação da Aprendizagem nas representações de professores indígenas**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, S. **Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10!** Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVEIRA, Z. S. Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: Resultado de um Processo Histórico. *In*: VII Jornada do HISTEDBR: **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campo Grande (MS): Uniderp, 2007.

TEIXEIRA, G. Avaliação da aprendizagem. *In*: KARKOTLI, G. (org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008. p. 57-61.

TOMÉ, A. C. de A. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 2, 2012. Disponível: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1740/1385>. Acesso em: 05 set. 2020.

TORMES, J. R.; MONTEIRO, L.; MOURA, L. C. S. G. de A. Estudo de Caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaio Pedagógico**. São Paulo, vol. 2, n.1, p. 18-25, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/57/100>. Acesso em: 23 fev. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UMPIERRE, A. B.; SILVA, A. M. T. B. da. Os Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e seus Produtos Educacionais: Aplicabilidade e divulgação desse material na área da formação de professores. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

VALER, S.; BROGNOLI, A.; LIMA, L. A Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a Constituição do Ser Social e Profissional. **Forumlínguistic**. Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2785-2803, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2017v14n4p2785/35788>. Acesso em: 08 jul. 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VIANA, Nildo. **Karl Marx:** A Crítica Desapiedada do Existente. Curitiba: Prismas, 2017.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; FILHO, A. A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. A avaliação. *In: A Prática Educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desta pesquisa, intitulado “Um diálogo sobre avaliação da aprendizagem: a caminho da Formação Humana Integral nos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada”, foi impresso separadamente e também consta em mídia digital. Pode ser acessado no endereço: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/>.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES MAIORES DE 18 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **RAIMAR ANTONIO RODRIGUES LEITÃO**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro, sob a orientação do **Profº. Dr. VANDERLEI ANTONIO STEFANUTO**.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a contribuição dos processos avaliativos na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, no IFAM *Campus* Eirunepé (2017-2019).

Este estudo justifica-se sobretudo pelo fato de que através dele teremos uma quantidade significativa de informações quanto a identificação da real situação do processo de avaliação da aprendizagem frente à promoção da Formação Humana Integral, que após analisadas e interpretadas farão parte da dissertação. E, se constituirão em dados importantes para embasar o desenvolvimento de um produto educacional que proporcione melhorias nos processos avaliativos a favor da Formação Humana Integral dos discentes.

Os procedimentos a serem utilizados na pesquisa serão entrevistas e observações realizadas pelo pesquisador, precedidas da realização de palestras sobre assuntos relacionados a temática da pesquisa, objetivando proporcionar esclarecimentos gerais sobre o estudo em questão. No transcorrer da pesquisa poderemos utilizar câmeras filmadoras, gravador de voz e câmera digital para os registros das atividades a fim de possibilitar uma melhor e mais fidedigna análise de dados.

Em razão da participação na pesquisa, seus participantes estarão vulneráveis a riscos de: constrangimento ou vergonha ao ser entrevistado; receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas; sentir-se com a privacidade invadida pelas entrevistas e eventual quebra de sigilo.

Como medida prevista em relação aos riscos estaremos: estabelecendo uma relação colaborativa e de respeito mútuo pesquisador/participante, atentando para os diferentes níveis e valores sociais, intelectuais, a diversidade cultural, os distintos aspectos éticos, morais, os estados psicológicos, a espiritualidade ou mesmo a religiosidade, bem como as diferenças de perfis físicos, sobretudo entre os discentes. O pesquisador estará atento para evitar que algum destes aspectos venha a se tornar causa de constrangimento aos participantes, interferindo no processo de pesquisa.

E ainda como medida prevista serão disponibilizadas todas as informações necessárias sobre a pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Bem como forneceremos cópias no formato físico ou mesmo digital, de quaisquer documentos oriundos do processo construtivo da pesquisa. As entrevistas ocorrerão em ambientes reservados para fortalecer uma relação pautada na confiabilidade e na discrição. Ao tempo que ainda garantiremos o anonimato dos participantes, incluindo esta informação no presente termo. E se necessário, outros documentos adicionais serão assinados pelo pesquisador e participantes da pesquisa a respeito da segurança do sigilo.

Sua participação é voluntária e caso concorde em participar, você estará colaborando com um estudo, que após o levantamento e análise das informações, proporcionará dados indicativos para o desenvolvimento de um produto educacional voltado para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem tendo em vista a Formação Humana Integral dos discentes. O que, portanto, vai gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, sobretudo aos avaliados (discentes) e avaliadores (docentes).

Você tem a plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Apenas os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados, permanecendo a identidade e os dados pessoais dos participantes mantidos em total sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa.

Será garantida pelo pesquisador a prestação de assistência integral quanto aos eventuais danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela dignidade, integridade física e moral dos participantes, incluindo-se o direito a indenização na forma da legislação vigente. É garantido aos participantes o livre acesso a todas as informações decorrentes de sua participação neste estudo a qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, podendo solicitar ao pesquisador esclarecimentos adicionais por meio dos contatos contidos neste documento. Estando, inclusive, lhe assegurado o direito de acesso ao produto investigacional após o término do estudo.

Os participantes não receberão nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terão nenhuma despesa desta mesma ordem.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, você poderá entrar em contato com o pesquisador Raimar Antonio Rodrigues Leitão, pelo telefone: (92) 99431-0205 (inclusive ligações a cobrar), e-mail raimarleitao@hotmail.com; com o orientador Profº. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto, telefone: (42) 99159-2945, e-mail vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP. 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a coberta aos direitos dos participantes.

Caso aceite participar, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via ficará com você e outra com o pesquisador responsável. E ainda, se considerar conveniente, lhe enviarei uma cópia também por e-mail. Em caso de não aceitação, não haverá qualquer espécie de penalidade a sua pessoa.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, portador
(a) do RG nº _____ aceito participar da pesquisa intitulada “**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**” que tem o objetivo de verificar a contribuição dos processos avaliativos na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, no IFAM *Campus* Eirunepé (2017-2019). Afirmo que fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi que minha participação não me acarretará nenhum ônus financeiro, não vou receber nenhuma remuneração por ela, sendo assegurado o anonimato e que posso sair quando quiser sem nenhum prejuízo. Estou ciente também que tenho direito de acesso aos resultados e todas as demais informações decorrentes de minha participação, durante e após esta pesquisa, bem como o acesso ao produto investigacional após o término do estudo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR DISCENTE MENOR DE 18 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) Pai / Mãe / Responsável;

Convidamos seu (sua) filho(a), aluno(a) do 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM – Campus Eirunepé, para participar da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**, sob a responsabilidade do pesquisador **RAIMAR ANTONIO RODRIGUES LEITÃO**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro, sob a orientação do **Profº . Dr. VANDERLEI ANTONIO STEFANUTO**.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a contribuição dos processos avaliativos na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, no IFAM *Campus* Eirunepé (2017-2019).

Este estudo justifica-se sobretudo pelo fato de que através dele teremos uma quantidade significativa de informações quanto a identificação da real situação do processo de avaliação da aprendizagem frente à promoção da Formação Humana Integral, que após analisadas e interpretadas farão parte da dissertação. E, se constituirão em dados importantes para embasar o desenvolvimento de um produto educacional que proporcione melhorias nos processos avaliativos a favor da Formação Humana Integral dos discentes.

Os procedimentos a serem utilizados na pesquisa serão entrevistas e observações realizadas pelo pesquisador, precedidas da realização de palestras sobre assuntos relacionados a temática da pesquisa, objetivando proporcionar esclarecimentos gerais sobre o estudo em questão. No transcorrer da pesquisa poderemos utilizar câmeras filmadoras, gravador de voz e câmera digital para os registros das atividades a fim de possibilitar uma melhor e mais fidedigna análise de dados.

Em razão da participação na pesquisa, seus participantes estarão vulneráveis a riscos de: constrangimento ou vergonha ao ser entrevistado; receio de possíveis consequências

decorrentes de suas respostas; sentir-se com a privacidade invadida pelas entrevistas e eventual quebra de sigilo.

Como medida prevista em relação aos riscos estaremos: estabelecendo uma relação colaborativa e de respeito mútuo pesquisador/participante, atentando para os diferentes níveis e valores sociais, intelectuais, a diversidade cultural, os distintos aspectos éticos, morais, os estados psicológicos, a espiritualidade ou mesmo a religiosidade, bem como as diferenças de perfis físicos, sobretudo entre os discentes. O pesquisador estará atento para evitar que algum destes aspectos venha a se tornar causa de constrangimento aos participantes, interferindo no processo de pesquisa.

E ainda como medida prevista serão disponibilizadas todas as informações necessárias sobre a pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Bem como forneceremos cópias no formato físico ou mesmo digital, de quaisquer documentos oriundos do processo construtivo da pesquisa. As entrevistas ocorrerão em ambientes reservados para fortalecer uma relação pautada na confiabilidade e na discrição. Ao tempo que ainda garantiremos o anonimato dos participantes, incluindo esta informação no presente termo. E se necessário, outros documentos adicionais serão assinados pelo pesquisador e participantes da pesquisa a respeito da segurança do sigilo.

A participação nesta pesquisa vai possibilitar ao seu (sua) filho (a) uma oportunidade de colaborar com um estudo, que após o levantamento e análise das informações, proporcionará dados indicativos para o desenvolvimento de um produto educacional voltado para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem voltado para a Formação Humana Integral. O que, portanto, vai gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, sobretudo aos avaliados (discentes) e avaliadores (docentes).

A participação é voluntária. E para que seu (sua) filho(a) possa participar, precisamos de sua autorização como seu (sua) representante legal.

O (A) senhor (a) tem a plena liberdade para decidir sobre a participação de seu (sua) filho (a), podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou ao (a) seu (sua) filho (a).

Apenas os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados, permanecendo a identidade e os dados pessoais dos participantes mantidos em total sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa.

Será garantida pelo pesquisador a prestação de assistência integral quanto aos eventuais danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela dignidade, integridade

física e moral dos participantes, incluindo-se o direito a indenização na forma da legislação vigente. É garantido aos participantes o livre acesso a todas as informações decorrentes de sua participação neste estudo a qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, podendo solicitar ao pesquisador esclarecimentos adicionais por meio dos contatos contidos neste documento. Estando, inclusive, lhe assegurado o direito de acesso ao produto investigacional após o término do estudo.

Os participantes não receberão nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terão nenhuma despesa desta mesma ordem.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador Raimar Antonio Rodrigues Leitão, pelo telefone: (92) 99431-0205 (inclusive ligações a cobrar), e-mail raimarleitao@hotmail.com; com o orientador Prof. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto, telefone: (42) 99159-2945, e-mail vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP. 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a coberta aos direitos dos participantes.

Caso aceite a participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via ficará com o (a) senhor (a) e outra com o pesquisador responsável. E ainda, se considerar conveniente, lhe enviarei uma cópia também por e-mail. Em caso de não aceitação, não haverá qualquer espécie de penalidade ao (a) senhor (a) ou ao (a) seu (sua) filho (a).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
 _____, RG nº _____ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo e como representante _____ legal, _____ autorizo expressamente _____ a participar da referida pesquisa, ciente de que sua participação não nos acarretará nenhum ônus financeiro e não vamos receber nenhuma remuneração por ela e que podemos sair quando quisermos sem nenhum prejuízo, sendo ainda assegurado o anonimato. Estou ciente também

que tenho direito de acesso aos resultados e todas as demais informações decorrentes da participação de meu (minha) filho (a), durante e após esta pesquisa, bem como o acesso ao produto investigacional após o término do estudo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável Legal

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O DISCENTE MENOR DE 18 ANOS

TERMO DE ASSENTIMENTO – PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**AValiação DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**”, sob a responsabilidade do pesquisador **RAIMAR ANTONIO RODRIGUES LEITÃO**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro, sob a orientação do **Profº. Dr. VANDERLEI ANTONIO STEFANUTO**.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a contribuição dos processos avaliativos na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, no IFAM *Campus* Eirunepé (2017-2019).

Este estudo justifica-se sobretudo pelo fato de que através dele teremos uma quantidade significativa de informações quanto a identificação da real situação do processo de avaliação da aprendizagem frente à promoção da Formação Humana Integral, que após analisadas e interpretadas farão parte da dissertação. E, se constituirão em dados importantes para embasar o desenvolvimento de um produto educacional que proporcione melhorias nos processos avaliativos a favor da Formação Humana Integral dos discentes.

Os procedimentos a serem utilizados na pesquisa serão entrevistas e observações realizadas pelo pesquisador, precedidas da realização de palestras sobre assuntos relacionados a temática da pesquisa, objetivando proporcionar esclarecimentos gerais sobre o estudo em questão. No transcorrer da pesquisa poderemos utilizar câmeras filmadoras, gravador de voz e câmera digital para os registros das atividades a fim de possibilitar uma melhor e mais fidedigna análise de dados.

Em razão da participação na pesquisa, seus participantes estarão vulneráveis a riscos de: constrangimento ou vergonha ao ser entrevistado; receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas; sentir-se com a privacidade invadida pelas entrevistas e eventual quebra de sigilo.

Como medida prevista em relação aos riscos estaremos: estabelecendo uma relação colaborativa e de respeito mútuo pesquisador/participante, atentando para os diferentes níveis e valores sociais, intelectuais, a diversidade cultural, os distintos aspectos éticos, morais, os

estados psicológicos, a espiritualidade ou mesmo a religiosidade, bem como as diferenças de perfis físicos, sobretudo entre os discentes. O pesquisador estará atento para evitar que algum destes aspectos venha a se tornar causa de constrangimento aos participantes, interferindo no processo de pesquisa.

E ainda como medida prevista serão disponibilizadas todas as informações necessárias sobre a pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Bem como forneceremos cópias no formato físico ou mesmo digital, de quaisquer documentos oriundos do processo construtivo da pesquisa. As entrevistas ocorrerão em ambientes reservados para fortalecer uma relação pautada na confiabilidade e na discrição. Ao tempo que ainda garantiremos o anonimato dos participantes, incluindo esta informação no presente termo. E se necessário, outros documentos adicionais serão assinados pelo pesquisador e participantes da pesquisa a respeito da segurança do sigilo.

Sua participação é voluntária e caso concorde em participar, você estará colaborando com um estudo, que após o levantamento e análise das informações, proporcionará dados indicativos para o desenvolvimento de um produto educacional voltado para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem tendo em vista a Formação Humana Integral dos discentes. O que, portanto, vai gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, sobretudo aos avaliados (discentes) e avaliadores (docentes).

Você tem a plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Apenas os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados, permanecendo a identidade e os dados pessoais dos participantes mantidos em total sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa.

Será garantida pelo pesquisador a prestação de assistência integral quanto aos eventuais danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela dignidade, integridade física e moral dos participantes, incluindo-se o direito a indenização na forma da legislação vigente. É garantido aos participantes o livre acesso a todas as informações decorrentes de sua participação neste estudo a qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, podendo solicitar ao pesquisador esclarecimentos adicionais por meio dos contatos contidos neste documento. Estando, inclusive, lhe assegurado o direito de acesso ao produto investigacional após o término do estudo.

Os participantes não receberão nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terão nenhuma despesa desta mesma ordem.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, você poderá entrar em contato com o pesquisador Raimar Antonio Rodrigues Leitão, pelo telefone: (92) 99431-0205 (inclusive ligações a cobrar), e-mail raimarleitao@hotmail.com; com o orientador Profº. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto, telefone: (42) 99159-2945, e-mail vanderlei.stefanuto@ifpr.edu.br ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP. 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a coberta aos direitos dos participantes.

Caso aceite participar, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via ficará com você e outra com o pesquisador responsável. E ainda, se considerar conveniente, lhe enviarei uma cópia também por e-mail. Em caso de não aceitação, não haverá qualquer espécie de penalidade a sua pessoa.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO”** que tem o objetivo verificar a contribuição dos processos avaliativos na promoção da Formação Humana Integral de discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, no IFAM *Campus* Eirunepé (2017-2019). Afirmo que fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi que minha participação não me acarretará nenhum ônus financeiro e não vou receber nenhuma remuneração por ela, sendo assegurado o anonimato e que posso sair quando quiser sem nenhum prejuízo. Estou ciente também que tenho direito de acesso aos resultados e todas as demais informações decorrentes de minha participação, durante e após esta pesquisa, bem como o acesso ao produto investigacional após o término do estudo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante (Responsável Legal)

APÊNDICE E - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

- 1) Como você define avaliação da aprendizagem?
- 2) Como se sente ao avaliar os discentes?
- 3) Descreva quais são os fundamentos legais, teóricos e metodológicos que você se apoia para embasar a escolha dos critérios, dos instrumentos e do desenvolvimento geral do processo avaliativo?
- 4) Quais os instrumentos avaliativos que você mais utiliza e com quais objetivos?
- 5) Como você ver o discente dentro do processo avaliativo e quais aspectos considera ou prioriza ao avaliá-lo?
- 6) Em uma mesma turma, você costuma optar por critérios distintos para avaliar os discentes?
- 7) De que maneira você costuma utilizar o processo avaliativo como recurso pedagógico para fortalecer a aprendizagem e assimilação dos conteúdos da disciplina de Filosofia / Irrigação e Drenagem?
- 8) Acredita que o processo avaliativo interfere de alguma forma no processo ensino-aprendizagem dos discentes?
- 9) Dentro da dinâmica de trabalho estabelecida a partir dos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia / Irrigação e Drenagem, quais valores ligados ao perfil profissional do curso de Agropecuária e ao exercício da cidadania você procura estimular e fortalecer através do processo avaliativo?
- 10) O que costuma fazer diante de resultados insatisfatórios da avaliação da aprendizagem?
- 11) Tem o hábito de repensar e rever (autoavaliação) sua metodologia de trabalho, especialmente em relação a avaliação da aprendizagem?
- 12) Em sua opinião, a avaliação da aprendizagem agrega contribuições a Formação Humana Integral dos discentes?

APÊNDICE F - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

- 1) O que você entende por avaliação da aprendizagem?
- 2) Como se sente ao ser avaliado (a)?
- 3) Você já ouviu falar sobre algum documento específico do IFAM ou da área da educação, de modo geral, que trate sobre como os discentes devem ser avaliados?
- 4) Você sabe em que seus (suas) professores (as) das disciplinas de Filosofia (Base Nacional Comum) e de Irrigação e Drenagem (Eixo Técnico) se basearam para lhe avaliar (em 2018) e quais critérios eles adotaram? Tem alguma outra disciplina que gostaria de destacar?
- 5) Esses (as) professores (as) costumavam explicar previamente a forma como eles pretendiam avaliar os discentes?
- 6) Quando alguma das maneiras adotadas pelos (as) professores (as) para avaliar não apresentavam resultados positivos, eles costumavam mudar os critérios ou instrumentos avaliativos? Buscavam outras ideias ou dinâmicas para facilitar a aprendizagem e melhorar os resultados da avaliação? Conversavam com a turma sobre alternativas para melhorar o desempenho de todos?
- 7) Quais suas principais dificuldades para demonstrar o que você aprende através das formas que esses (as) professores (as) lhe avaliaram em 2018?
- 8) Você acredita que o modo como você foi avaliado (a) nessas disciplinas lhe ajudou a entender e assimilar melhor os conteúdos?
- 9) Através de quais instrumentos avaliativos, tipos de provas ou trabalhos, você costuma apresentar um melhor resultado da sua aprendizagem e como gostaria de ser avaliado (a)?
- 10) Você consegue perceber se o processo avaliativo interfere de alguma forma no desenvolvimento da sua aprendizagem?
- 11) Você costuma repensar e rever (autoavaliação) sua postura enquanto estudante, diante de algum resultado insatisfatório da avaliação da sua aprendizagem?
- 12) Considera que a avaliação da aprendizagem está ajudando na sua formação como cidadão (ã) e futuro (a) Técnico (a) em Agropecuária?

APÊNDICE G - FORMULÁRIO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

As questões de 1 a 10 correspondem as indagações apresentadas ao final de cada item da cartilha.

1 - Já pensou como você Professor (a) pode contribuir com a Formação Humana Integral de seus alunos por meio da avaliação? Poderia falar um pouco sobre isso?

2 - Quais suas decisões e/ou encaminhamentos diante dos resultados da avaliação da aprendizagem de seus alunos (as)?

3 - A sua prática avaliativa está inclinada a atender quais finalidades?

4 - No “chão da escola”, no seu fazer pedagógico diário, como você professor (a) consegue perceber a efetividade das orientações normativas? É possível caminhar na direção indicada, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem e Formação Humana Integral de seus alunos (as)? Como?

5 - Como está a sua prática avaliativa? Tem conseguido dialogar com a Formação Humana Integral?

6 – Que tal Professor (a)! A reflexão proposta com essa cartilha (até o momento) te ajudou a identificar alguma situação em sua prática docente que se aproxima ou se distancia dos propósitos da Avaliação Formativa e de Formação Humana Integral dos discentes do Ensino Médio Integrado?

7 – Assinale abaixo apenas características da Formação Humana Integral:

- Atender apenas demandas do mercado de trabalho
- Dimensões intelectual, física e tecnológica
- Desenvolvimento multilateral
- Base fracionada de conhecimentos
- Realização pessoal, profissional e emancipação social
- Trabalho, ciência e cultura
- Valores éticos e morais
- Formar para o mundo do trabalho
- Capacidade de atuação e intervenção proativa
- Capacitação apenas técnica para o exercício irrefletido de um ofício
- Exercício da cidadania

8 – Assinale abaixo apenas características da Avaliação Formativa:

- Julgamento e controle
- Disponibiliza dados mais qualitativos
- Está a serviço das aprendizagens dos discentes
- Acontece diariamente
- Aprendizagem de valores e atitudes
- Aplicar instrumentos avaliativos apenas para atribuir notas
- Dar ciência ao professor e ao aluno dos resultados
- Indica como os discentes vão se transformando em direção aos objetivos estabelecidos
- Possibilita ao professor rever sua metodologia
- Permite redimensionar o processo ensino-aprendizagem
- Publicidade de critérios e diversidade de instrumentos
- Utilizar exames e provas para impor disciplina
- Instrumentos avaliativos que incentivem a autonomia e a cooperação
- Regulação e autorregulação da aprendizagem
- Parecer descritivo e interpretativo para orientar futuras ações
- Avaliar para classificar em aptos ou inaptos
- Possibilitar sempre de melhorar para sermos mais humanos

9 – Quais parâmetros costuma utilizar para escolher/construir os instrumentos avaliativos utilizados com seus alunos e alunas?

10 – Utiliza em média quantos e quais instrumentos avaliativos durante uma etapa/bimestre, semestre ou mesmo em todo o ano letivo?

As questões de 11 a 14 correspondem as indagações indicadas ao final da “Apresentação” da Cartilha.

11 - Como estou avaliando cada discente?

12 - A avaliação se trata apenas de um julgamento ou de um recurso para identificar o quanto eu ainda preciso gerir esforços para auxiliar cada discente a encontrar e percorrer o caminho do desenvolvimento da sua aprendizagem?

13 - Estou contribuindo com a formação integral por meio da avaliação ou apenas aplicando instrumentos para atribuir notas?

14 - Que tipo de profissional e cidadão eu espero que a avaliação da aprendizagem ajude a formar?

Obrigado por ter aceitado dialogar conosco. Sua opinião é fundamental para aperfeiçoar e ampliar a reflexão proposta com esta cartilha, bem como para estimular novas ações em favor do fortalecimento de uma avaliação da aprendizagem cada vez mais favorável ao sucesso do discente!

APÊNDICE H - FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1 – O título da Cartilha é relevante, desperta a curiosidade e o interesse do (a) leitor (a)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

2 – O conteúdo é coerente e significativo para os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

3 – O que você acrescentaria ou retiraria do conteúdo?

4 – A linguagem é clara e adequada ao público alvo (docentes)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

5 – O que poderia melhorar na linguagem?

6 – Em relação ao designer (imagens e demais recursos gráficos), qual sua sugestão para tornar esse material o mais adequado possível ao seu conteúdo e atrativo aos docentes?

7 – Esse material promove de alguma maneira uma reflexão e/ou autoavaliação docente quanto a sua prática pedagógica e avaliativa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

8 – Acredita que esse material pode ser útil aos demais docentes que atuam no Ensino Médio Integrado?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Mais ou menos

9 – Que outra sugestão, crítica ou elogio você gostaria de fazer ao material analisado?

Obrigado pela sua colaboração! Ela é fundamental para o aperfeiçoamento deste produto educacional.

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 75/2015 - CONSUP/IFAM



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº. 75 - CONSUP/IFAM, de 09 de novembro de 2015.

O Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, neste ato como Presidente do Conselho Superior, órgão de caráter consultivo e deliberativo da Administração Superior, conforme os dispositivos legais previstos no Art. 10 da Lei Nº 11.892, de 29.12.2008 e no art. 10, da Portaria nº 373-GR/IFAM, de 31 de agosto de 2009;

CONSIDERANDO o Memo. Eletrônico nº 136/2015-21/PROEN/REITORIA, datado de 15 de outubro de 2015, processo nº 23443.005562/2015-21, referente ao envio do Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, na Forma Integrada – Campus Eirunepé;

CONSIDERANDO a Convocação para a realização da 25ª Reunião Ordinária do Conselho Superior, Ofício Circular nº 06-CONSUP/IFAM e Pauta, datado de 08 de outubro de 2015 com a designação da conselheira Josiane Faraco de Andrade Rocha como relatora do Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, na forma Integrada, Campus Eirunepé;

CONSIDERANDO o Parecer e Voto da conselheira favorável à aprovação do referido Plano de Curso;

CONSIDERANDO a decisão por unanimidade dos conselheiros em favor do parecer da relatora, em sessão da 25ª Reunião Ordinária do CONSUP realizada em 29 de outubro de 2015;

CONSIDERANDO o disposto no art. 12 e o art. 42, do Regimento Geral do Instituto Federal do Amazonas.

RESOLVE:

I- APROVAR o PLANO de CURSO Técnico de Nível Médio, na Forma Integrada, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas / Campus Eirunepé, aprovado pelo colegiado, abaixo especificado, com a Matriz Curricular 2016, anexo I:

Denominação	Matriz	C.H. das Disciplinas (h)	C.H. do Estágio (h)	C.H. do Curso Total (h)
Plano de Curso Técnico de Nível Médio, na Forma Integrada, em AGROPECUÁRIA, processo nº 23443.005562/2015-21–Anexo I.	2016	4.040	300	4.340

II- À Pró Reitoria de Ensino, para as providências que se fizerem necessários, quanto ao parecer da conselheira relatora.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

ANTONIO VENÂNCIO CASTELO BRANCO
Reitor e Presidente do Conselho Superior

ANEXO B – PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA

PLANO DE ENSINO																					
1. IDENTIFICAÇÃO:																					
PROFESSOR:							SETOR DE LOTAÇÃO: DEPE														
CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA FORMA INTEGRADA – IAGRO 21							DISCIPLINA: FILOSOFIA				ANO: 2018										
TITULAÇÃO:		GRADUAÇÃO		X		ESPECIALIZAÇÃO		MESTRADO		DOUTORADO											
REGIME DE TRABALHO:		X		DE		40 h		20 h		TURNOS:		X		MAT		X		VESP		NO T	
ATUAÇÃO:		X		ENSINO MÉDIO		X		ENSINO TÉCNICO				ENSINO SUPERIOR									
CH. SEMESTRAL:		40		CH. SEMANAL:		01		SÉRIE: IAGRO 21				TURMA: A:		A		TURNO: NO:		V			
2. PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO																					
O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM <i>Campus</i> Eirunepé pretende oferecer formação de profissionais capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental da calha do rio Juruá, visando ainda o desenvolvimento sustentável através do uso de técnicas adequadas que propiciem o desenvolvimento da agropecuária e seus arranjos produtivos.																					
3. OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS: Disciplina/Módulo/Componente Curricular																					
Conhecer a reviravolta causada com o advento da Idade Moderna. Perceber o racionalismo e o empirismo como duas fontes de conhecimento. Acompanhar a crise da razão e a necessidade do desenvolvimento de uma teoria crítica. Diferenciar moral, ética e ética aplicada. Orientar os discentes, através de teorias (Piaget, Kohlberg), na construção de sua personalidade moral. Compreender a liberdade como uma sensação presente e ausente na existência humana.																					
4. EMENTA DA DISCIPLINA/MÓDULO																					
1. Filosofia moderna. 2. Filosofia contemporânea. 3. Filosofia pós-moderna. 4. Filosofia moral. 5. Ninguém nasce moral. 6. Podemos ser livres?																					
5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO																					
1. Filosofia moderna. 1.1. Racionalismo: Descartes. 1.2. Empirismo: Bacon, Locke e Hume. 1.3. Iluminismo: o século das luzes. 1.4. Criticismo: Immanuel Kant. 1.5. Idealismo dialético: Hegel. 1.6. Positivismo: Auguste Comte. 1.7. Materialismo dialético: Karl Marx.																					

2. Filosofia contemporânea.

- 2.1. A crise da razão.
- 2.2. Schopenhauer: o mundo como representação.
- 2.3. Kierkegaard: razão e fé.
- 2.4. Nietzsche: o critério da vida.
- 2.5. Contexto histórico do século XX: crise da subjetividade.
- 2.6. Fenomenologia de Husserl.
- 2.7. Pragmatismo e neopragmatismo.
- 2.8. Filosofia Analítica: Wittgenstein
- 2.9. Escola de Frankfurt: teoria crítica.
- 2.10. Habermas: racionalidade comunicativa.

3. Filosofia pós-moderna.

- 3.1. Foucault: verdade e poder.
- 3.2. Derrida: desconstrucionismo.
- 3.3. Deleuze: a criação de conceitos.

4. Filosofia moral.

- 4.1. Moral e Ética.
- 4.2. Dever e liberdade.
- 4.3. Valores: relativos ou absolutos.
- 4.4. Ética aplicada: Bioética, Ecoética e Ética dos negócios.

5. Ninguém nasce moral.

- 5.1. Teoria de Piaget.
- 5.2. Teoria de Kohlberg.
- 5.3. Outras tendências de educação moral: valores religiosos, tendência sociológica, hábitos virtuosos.
- 5.4. A construção da personalidade moral.

6. Podemos ser livres?

- 6.1. Liberdade incondicional e livre arbítrio.
- 6.2. Determinismo positivista.
- 6.3. Espinosa e a liberdade.
- 6.4. Alain: uma perspectiva racionalista
- 6.5. Merleau Ponty: o mundo percebido.
- 6.6. Sartre e o existencialismo.

6. METODOLOGIA

Os conteúdos serão ministrados através de Roda de Conversa, que acontecerão em formas de peças teatrais, paródias, músicas, etc. Após as apresentações de cada grupo, haverá momento para debates. Com o apoio dos monitores, em momento extraclasse, serão exibidos filmes e documentários acerca dos assuntos tratados em sala.

AULAS TEÓRICAS

As aulas serão discursivas e expositivas.

AULAS DE LABORATÓRIO

Pesquisa sobre os temas dos Seminários, com a finalidade de desenvolver uma boa apresentação.

VISITA TÉCNICA/CAMPO

-

SEMINÁRIO

Pesquisa, no laboratório e na biblioteca, sobre o período clássico da filosofia, com a finalidade de desenvolver uma boa Roda de Conversa.		
OUTRAS ATIVIDADES		
-		
7. AVALIAÇÃO		
A avaliação da aprendizagem poderá ser teórica, prática ou a combinação das duas formas, utilizando-se quantos instrumentos forem necessários ao processo ensino e aprendizagem, respeitando a aplicação mínima de dois instrumentos avaliativos, como rege a Resolução Nº 94-CONSUP/IFAM/2015.		
O Plano de Curso prevê que a avaliação é um processo contínuo e cumulativo, com funções diagnóstica, formativa e somativa, obtida mediante a utilização de vários instrumentos ou estratégias como as listadas abaixo:		
✓ Exercícios orais ou escritos; ✓ Presença e participação nas atividades de grupo; ✓ Trabalhos individuais, escritos, quando necessário; ✓ Participação do aluno nas atividades dentro de sala de aula; ✓ Itens adicionais como pontualidade, participação, interesse e assiduidade; ✓ Prova escrita: uma obrigatória por etapa para o Ensino Médio na Forma Integrada.		
8. BIBLIOGRAFIA		
Básica:		
ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires; Filosofando, Introdução à Filosofia . 6ª edição – São Paulo: Moderna, 2016.		
COTRIM, Gilberto; Fundamentos da filosofia / Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes. – 1ª edição - São Paulo: Saraiva, 2010. Beneditti – 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2000.		
ABBAGNANO, Nicola; Dicionário de Filosofia ; tradução da primeira edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho.		
Complementar:		
CHAUÍ, Marilena. Iniciação a filosofia: ensino médio , volume único / Marilena Chauí. - São Paulo: Ática, 2010.		
BECKER, Idel. Pequena História da Civilização Ocidental . 4ª Edição, revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.		
PADOVANI, Umberto. CASTAGNOLA, Luís. História da Filosofia . 11ª Edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1977.		
9. CRONOGRAMA		
Data da Aula	Conteúdo	Recurso Didático
6/2	Orientação pedagógica.	Livro, quadro branco e pincel.
13/2	Entrega e explicação sobre a importância do livro didático.	Livro, quadro branco e pincel.
20/3	Esquema da Etapa I.	Livro, quadro branco e pincel.
27/2	1. Filosofia moderna. 1.1. Racionalismo: Descartes.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.

6/3	1.2. Empirismo: Bacon, Locke e Hume.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
13/3	1.3. Iluminismo: o século das luzes. 1.4. Criticismo: Immanuel Kant. TRABALHO.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
20/3	1.5. Idealismo dialético: Hegel. 1.6. Positivismo: Auguste Comte.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
27/3	1.7. Materialismo dialético: Karl Marx.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
3/4	PROVINHA DA 1ª ETAPA	Datashow
10/4	Divisão do assunto e orientação sobre a 2ª Etapa.	Livro, quadro branco e pincel.
17/4	Esquenta da Etapa II.	Livro, quadro branco e pincel.
24/4	2. Filosofia contemporânea. 2.1. A crise da razão.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
1/5	FERIADO DIA DO TRABALHO	
8/5	2.2. Schopenhauer: o mundo como representação. 2.3. Kierkegaard: razão e fé. 2.4. Nietzsche: o critério da vida.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
15/5	2.5. Contexto histórico do século XX: crise da subjetividade. 2.6. Fenomenologia de Husserl. 2.7. Pragmatismo e neopragmatismo.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
22/5	2.8. Filosofia Analítica: Wittgenstein.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
29/5	2.9. Escola de Frankfurt: teoria crítica.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
5/6	2.10. Habermas: racionalidade comunicativa.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
12/6	Revisão.	Livro, quadro branco e pincel.
19/6	PROVINHA DA 2ª ETAPA	Datashow
26/6	Divisão do assunto e orientação sobre a 3ª Etapa.	Livro, quadro branco e pincel.
3/7	Esquenta da Etapa III.	Livro, quadro branco e pincel.
10/7	RECESSO ESCOLAR	
17/7	RECESSO ESCOLAR	
24/7	RECESSO ESCOLAR	
31/7	3. Filosofia pós-moderna. 3.1. Foucault: verdade e poder.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
7/8	3.2. Derrida: desconstrucionismo. 3.3. Deleuze: a criação de conceitos.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.

14/7	4. Filosofia moral. 4.1. Moral e Ética. 4.2. Dever e liberdade. 4.3. Valores: relativos ou absolutos.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
21/8	4.4. Ética aplicada: Bioética, Ecoética e Ética dos negócios.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
28/8	5. Ninguém nasce moral. 5.1. Teoria de Piaget. 5.2. Teoria de Kohlberg.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
4/9	5.3. Outras tendências de educação moral: valores religiosos, tendência sociológica, hábitos virtuosos.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
11/9	5.4. A construção da personalidade moral.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
18/9	Revisão.	Livro, quadro branco e pincel.
25/9	PROVINHA DA 3ª ETAPA	Datashow.
2/10	Divisão do assunto e orientação sobre a 3ª Etapa.	Livro, quadro branco e pincel.
9/10	Esquenta da Etapa IV.	Livro, quadro branco e pincel.
17/10	6. Podemos ser livres? 6.1. Liberdade incondicional e livre arbítrio. 6.2. Determinismo positivista.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
24/10	6.3. Espinosa e a liberdade.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
31/10	6.4. Alain: uma perspectiva racionalista	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
6/11	6.5. Merleau Ponty: o mundo percebido.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
13/11	6.6. Sartre e o existencialismo.	A critério dos alunos da Roda de Conversa.
20/11	Revisão.	Livro, quadro branco e pincel.
27/11	PROVINHA DA 4ª ETAPA	Datashow.
4/12	Filme Run e Jump.	Datashow, Notebook e Caixa de som.
11/12	Despedida, orientação final.	-

Eirunepé, _____ de _____ de 2018.

Coordenador (a)

Pedagogo / Téc. Assuntos Educacionais

Professor

ANEXO C – PLANO DE ENSINO DE IRRIGAÇÃO E DRENAGEM

PLANO DE ENSINO														
1. IDENTIFICAÇÃO:														
PROFESSOR:							SETOR DE LOTAÇÃO: DEPE							
CURSO: TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA FORMA INTEGRADA – IAGRO 21							DISCIPLINA: IRRIGAÇÃO E DRENAGEM				ANO: 2018			
TITULAÇÃO:		☐ GRADUAÇÃO		☐ ESPECIALIZAÇÃO		☐ MESTRADO		☒ X		☐ DOUTORADO				
REGIME DE TRABALHO:		☒ X	DE	☐	40 h	☐	20 h	TURNOS:		☒ X	MAT	☒ X	VESP	☐ NO T
ATUAÇÃO:		☒ X	ENSINO MÉDIO			☒ X	ENSINO TÉCNICO			ENSINO SUPERIOR				
CH. SEMESTRAL:		40	CH. SEMANAL:			02	SÉRIE: IAGRO 21			☐	TURMA	A	TURNO	V
2. PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO														
O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada do IFAM <i>campus</i> Eirunepé pretende formar um profissional apto a aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos no mundo do trabalho, no que diz respeito às técnicas de produção e gestão da agropecuária e agroindústria. Na identificação de problemáticas não apenas produtivas, se apresentando como atores relevantes para as áreas sociais e culturais da sociedade na qual está inserido, para o qual deve saber articular saberes locais e técnico-científicos, desenvolvendo ações de sustentabilidade articuladas às técnicas de metodologia de pesquisa com uma postura crítica.														
3. OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS: Disciplina/Módulo/Componente Curricular														
Disponibilizar conceitos e informações necessárias a implantação, manutenção e avaliação de sistemas de irrigação e drenagem; Conhecer os principais conceitos e termos técnicos dentro do estudo da irrigação e da drenagem; Conhecer, implantar e manejar os principais sistemas de irrigação agrícola.														
4. EMENTA DA DISCIPLINA / MÓDULO														
Introdução ao estudo da irrigação; Conceitos e histórico da agricultura irrigada; Densidade aparente, evapotranspiração, balanço de água no solo, precipitação, profundidade efetiva das raízes, eficiência de aplicação de água, lâmina de irrigação; Fontes de água; Sistema de recalque; Sistemas de irrigação; Identificação e avaliação da necessidade de drenagem; Drenagem superficial e subterrânea; Drenagem em terras agrícolas; Elaboração de projetos de irrigação e drenagem.														
5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO														
1. Introdução ao estudo da irrigação;														

2. Conceitos e histórico da agricultura irrigada, uso e conservação da água em sistemas agrícolas, conceitos básicos (lâmina de água, Infiltração, capacidade de campo, ponto de murcha permanente, saturação do solo); 3. Densidade aparente, evapotranspiração, balanço de água no solo, precipitação, profundidade efetiva das raízes, eficiência de aplicação de água, lâmina de irrigação; 4. Fontes de água (tipos de fontes de água, qualidade da água de irrigação, classificação da água de irrigação, coleta de amostras de água, questões legais para o uso da água); 5. Sistema de recalque (tubulações, conjunto motobomba), medição de vazão (método direto, método do flutuador); 6. Sistemas de irrigação (aspersão, localizada, superfície), manejo da irrigação; 7. Princípios e teorias da drenagem; 8. Identificação e avaliação da necessidade de drenagem; 9. Drenagem superficial e subterrânea; 10. Drenagem em terras agrícolas; 11. Elaboração de projetos de irrigação e drenagem.
6. METODOLOGIA Os conteúdos serão trabalhados por meio de aulas teóricas expositivas e aulas práticas. Nas aulas teóricas, embora tenham caráter expositivo, serão estimuladas e valorizadas a participação dos discentes, seja através de manifestações verbais ou na realização de atividades escritas. Já as aulas práticas serão desenvolvidas objetivando a aplicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, motivando e orientando a participação individual e o trabalho colaborativo entre os discentes.
AULAS TEÓRICAS
As aulas serão expositivas.
AULAS DE LABORATÓRIO
-
VISITA TÉCNICA/CAMPO/ATIVIDADES PRÁTICAS
Com a finalidade de articulação teoria e prática serão realizadas atividades práticas nas Unidades Educativas de Produção (UEPs) do <i>campus</i>, instaladas nas dependências do IDAM ou ainda em propriedades rurais privadas do município de Eirunepé.
OUTRAS ATIVIDADES
Pesquisa no laboratório de Informática para levantar informações veiculadas na internet sobre os assuntos trabalhados em sala de aula, almejando ampliar as possibilidades de fundamentação dos conteúdos apresentados na ementa do componente curricular.
7. AVALIAÇÃO
A avaliação da aprendizagem poderá ser teórica, prática ou a combinação das duas formas, utilizando-se quantos instrumentos forem necessários ao processo ensino e aprendizagem, respeitando a aplicação mínima de dois instrumentos avaliativos, como prevê a Resolução Nº 94-CONSUP/IFAM/2015.

Esta prevê que a avaliação do rendimento acadêmico será contínua e cumulativa, com funções diagnóstica, formativa e somativa, obtida mediante a utilização diversificada de instrumentos, tais como:

- ✓ Provas escritas: uma obrigatória por etapa;
- ✓ Trabalhos individuais ou em equipe;
- ✓ Exercícios orais ou escritos;
- ✓ Artigos técnico-científicos;
- ✓ Produtos e processos;
- ✓ Pesquisa de campo, elaboração e execução de projetos;
- ✓ Oficinas pedagógicas;
- ✓ Aulas prática laboratoriais;
- ✓ Seminários; e
- ✓ Auto-avaliação.

8. BIBLIOGRAFIA

Básica:

OLIVEIRA, R.A.; RAMOS, M.M.; LIMA F.Z.; LOPES J.D.S. Irrigação em pequenas e médias propriedades. Viçosa, CPT, 2007.

BERNARDO, S.; SOARES, A. A.; MANTOVANI, E. C. Manual de irrigação. 8. ed. Viçosa: UFV, 2006. 625p.

Complementar:

MANTOVANI, E. C.; BERNARDO, S.; PALARETTI, L.F. Irrigação: princípios e métodos 3º Edição. Viçosa: Editora UFV, 2009. 335p.

OLITA, ANTÔNIO FERNANDO LORDELO. Os métodos de irrigação. São Paulo: NOBEL, . 1978.

9. CRONOGRAMA

Data da Aula	Conteúdo	Recurso Didático
05 / 02	Acolhida aos discentes (Ano letivo 2018)	Datashow, quadro branco e pincel.
19 / 02	Apresentação da disciplina / Introdução a Irrigação e Drenagem / Preparação para visita técnica.	Datashow, quadro branco e pincel.
26 / 02	Visita Técnica a Faculdade de Ciências Agrárias - FCA/UFAM.	Datashow, quadro branco e pincel.
05 / 03	Conceitos e diagnóstico do Setor Irrigado.	Datashow, quadro branco e pincel.
12 / 03	Necessidades e limitações da Irrigação.	Datashow, quadro branco e pincel.

19 / 03	Métodos e Sistemas de Irrigação.	Datashow, quadro branco e pincel.
26 / 03	1ª Avaliação de Irrigação.	Avaliações impressas
02 / 04	Interações da Irrigação com Solo, Água, Clima e Planta.	Datashow, quadro branco e pincel.
09 / 04	Métodos de determinação do teor de água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
16 / 04	Métodos de determinação do teor de água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
23 / 04	Conceitos: lâmina, Infiltração, capacidade de campo, ponto de murcha permanente, saturação de água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
30 / 04	Conceitos: lâmina, Infiltração, capacidade de campo, ponto de murcha permanente, saturação de água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
07 / 05	Dinâmica da água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
14 / 05	Avaliação Relação Solo - Água - Planta.	Datashow, quadro branco e pincel.
21 / 05	Cálculos de disponibilidade de água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
28 / 05	Cálculos de disponibilidade de água no solo (IRN / ITN).	Datashow, quadro branco e pincel.
04 / 06	Evapotranspiração (ET, ETc e ETo) e Turno de Rega (TR).	Datashow, quadro branco e pincel.
11 / 06	Aula Prática na Casa de Vegetação.	Equipamentos / acessórios e insumos agrícolas
18 / 06	Exercícios Dinâmica de água no Solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
25 / 06	Exercícios de disponibilidade de água no solo.	Datashow, quadro branco e pincel.
30 / 07	Acolhida dos discentes (Início do 2º Semestre 2018).	Datashow, quadro branco e pincel.
06 / 08	Revisão geral dos conteúdos ministrados no 1º Semestre / Exposição da Metodologia de trabalho para o 2º Semestre	Datashow, quadro branco e pincel.
13 / 08	Apresentação dos conteúdos a serem ministrados durante o 2º Semestre / Introdução ao Sistema de Recalque (tubulações, conjunto motobomba).	Datashow, quadro branco e pincel.
20 / 08	Sistema de Recalque (tubulações, conjunto motobomba).	Datashow, quadro branco e pincel.

27 / 08	Medida de vazão (método direto, método flutuador).	Datashow, quadro branco e pincel.
03 / 09	Medida de vazão (método direto, método flutuador).	Datashow, quadro branco e pincel.
10 / 09	Atividade avaliativa	Datashow, material impresso
17 / 09	Sistemas de Irrigação (aspersão, localizada, superfície);	Datashow, quadro branco e pincel.
24 / 09	Manejo da Irrigação.	Datashow, quadro branco e pincel.
01 / 10	Aula Prática na Casa de Vegetação.	Equipamentos / acessórios e insumos agrícolas
08 / 10	Resolução de exercícios em grupos.	Datashow, quadro branco e pincel.
15 / 10	Atividade avaliativa	Avaliações impressas
22 / 10	Princípios e teorias da drenagem.	Datashow, quadro branco e pincel.
29 / 10	Identificação e avaliação da necessidade da drenagem	Datashow, quadro branco e pincel.
05 / 11	Drenagem superficial e subterrânea	Datashow, quadro branco e pincel.
12 / 11	Aula Prática na Casa de Vegetação.	Equipamentos / acessórios e insumos agrícolas
19 / 11	Drenagem em terras agrícolas.	Datashow, quadro branco e pincel.
26 / 11	Elaboração de projetos de irrigação e drenagem	Datashow, quadro branco e pincel.
03 / 12	Elaboração de projetos de irrigação e drenagem / desenvolvimento de atividades em grupos	Datashow, quadro branco e pincel.
10 / 12	Atividade Avaliativa	Avaliações impressas

Eirunepé, _____ de _____ de 2018.

Coordenador (a)

Pedagogo / Téc. Assuntos Educacionais

Professor