



# Avaliação escolar na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

Guia pedagógico para uma  
avaliação integrada



Leonardo Nunes Domingos  
Danielle Piontkovsky



Avaliação escolar na Educação Profissional Técnica  
Integrada ao Ensino Médio: guia pedagógico para uma  
avaliação integrada

Leonardo Nunes Domingos  
Danielle Piontkovsky

Avaliação escolar na Educação Profissional Técnica  
Integrada ao Ensino Médio: guia pedagógico para uma  
avaliação integrada



Vitória, ES 2022



**Edifes**

Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Espírito Santo

R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara

29040-689 – Vitória – ES

www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

---

**Reitor:** Jadir José Pela

**Pró-Reitor de Administração e Orçamento:** Lezi José Ferreira

**Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:** Luciano de Oliveira Toledo

**Pró-Reitora de Ensino:** Adriana Piontkovsky Barcellos

**Pró-Reitor de Extensão:** Lodovico Ortlieb Faria

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** André Romero da Silva

**Coordenador da Edifes:** Adonai José Lacruz

---

#### Conselho Editorial

Aline Freitas da Silva de Carvalho \* Aparecida de Fátima Madella de Oliveira \* Eduardo Fausto Kuster Cid \* Felipe Zamborlini Saiter \* Filipe Ferreira Ghidetti. \* Gabriel Domingos Carvalho \* Jamille Locatelli \* Marcio de Souza Bolzan \* Mariella Berger Andrade \* Ricardo Ramos Costa \* Rosana Vilarim da Silva \* Rossanna dos Santos Santana Rubim \* Viviane Bessa Lopes Alvarenga.

---

Revisão de texto:	Projeto gráfico:	Diagramação:	Capa:	Imagem de capa:
Leonardo Nunes Domingos	Leonardo Nunes Domingos	Leonardo Nunes Domingos	Leonardo Nunes Domingos	Imagem livre do site CANVA

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecário responsável: Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116

---

D671a Domingos, Leonardo Nunes.

Avaliação escolar na educação profissional técnica integrada ao ensino médio [recurso eletrônico] : guia pedagógico para uma avaliação integrada / Leonardo Nunes Domingos, Danielle Piontkovsky. – 1. ed. - Vitória : Edifes Acadêmico, 2022.  
64 p. : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-85-8263-579-7(E-book)

1. Avaliação escolar. 2. Aprendizagem – Avaliação. 3. Ensino profissional Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. 6. Educação. I. Piontkovsky, Danielle. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD 21 – 371.26

---

DOI: 10.36524/9788582635797

*Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil.*



# **OS AUTORES**





# LEONARDO NUNES DOMINGOS

## Pedagogo do Instituto Federal do Espírito Santo

Possui Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra. Atua na Assessoria Pedagógica do Gabinete da Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes.





# DANIELLE PIONTKOVSKY

## Professora do Instituto Federal do Espírito Santo

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional - ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes. É coordenadora nacional desse Programa desde 2019.



# SUMÁRIO

01

Apresentação..... 8

02

Introdução..... 11

03

Sobre a Educação Profissional e Tecnológica: algumas aproximações..... 15

04

Para entender um pouco mais de avaliação escolar..... 18

05

As rodas de conversa e o processo de pesquisa-formação de professores..... 33

06

Alguns apontamentos acerca da avaliação integrada.....43

07

Considerações finais..... 58

08

Referências..... 60

# 1 APRESENTAÇÃO

## **Caros profissionais da Educação Profissional e Tecnológica,**

Esse Guia Pedagógico foi elaborado como produto educacional vinculado à pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). A pesquisa, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Danielle Piontkovsky, resultou na criação desse produto e da dissertação intitulada “Sobre a Avaliação Escolar na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e os processos de pesquisa-formação docente”.

O trabalho teve como objetivo central investigar os sentidos de avaliação escolar produzidos pelos professores da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) do Instituto Federal do Espírito Santo, problematizando a ampliação desses sentidos a partir do diálogo entre os saberes produzidos no cotidiano escolar e as teorizações desse campo do conhecimento.

Para isso, realizamos rodas de conversa em formato online, organizadas em seis encontros, com onze professores participantes (da área técnica e da formação geral) entre os meses de maio e junho de 2021. As rodas foram utilizadas como estratégia de pesquisa-formação, uma vez que possibilitaram, por meio do resgate de histórias, da revisitação de memórias, das narrativas dos sujeitos e da interlocução do grupo, refletir, questionar e construir novos sentidos de avaliação.

Nesse contexto, o objetivo desse Guia Pedagógico é compartilhar

as aprendizagens que tivemos ao experimentar o uso das rodas de conversa como instrumento de pesquisa-formação docente sobre avaliação escolar no contexto da EPTIEM, no intuito de inspirar outros sujeitos à realização de propostas formativas nesse sentido, mobilizando mais atores para construir novos sentidos de avaliação escolar na Educação Profissional e Tecnológica, dentro e fora do Instituto Federal do Espírito Santo.

Trata-se de uma proposta que buscou romper com a tradição de uma formação docente comumente representada por um seminário pontual, já formatada, pouco dialógica, e que, por vezes, não considera as demandas reais dos professores e suas perspectivas, uma vez que, via de regra, a temática já vem pronta.

Nas rodas de conversa, a proposta tomou outros rumos. As narrativas, encharcadas de sentidos, são apresentadas pelo próprio docente, a partir de sua vivência dentro e fora da escola, e são compartilhadas com os seus colegas. Assim as falas “navegam” pelas mentes, ouvidos e olhos dos outros professores, que interpelam, incrementam, concordam, discordam e debatem. Uma conversa que, problematizada a partir do diálogo com as teorizações do campo da avaliação escolar, possibilita suspeitar, ressignificar, questionar e (re)construir os sentidos produzidos.

Por esse viés, os professores são considerados como produtores de conhecimentos, e não apenas reprodutores de propostas curriculares prontas. Suas narrativas, nesse contexto, apresentam a expressão dos sentidos que produziram ao longo de suas jornadas profissionais e pessoais na educação e na vida. Apresentam também possíveis alternativas aos problemas encontrados nos cotidianos escolares que poderão ser ampliadas pelo movimento que parte da prática, busca a teoria para compreender melhor e de forma mais sistemática a realidade e retorna para a prática para transformá-la, considerando a indissociabilidade desses processos.

Posto isso, o texto do Guia Pedagógico está organizado em quatro

eixos temáticos. No primeiro, tratamos da Educação Profissional e Tecnológica que defendemos, delimitando brevemente as bases teóricas e legais da EPTIEM, incluindo o debate acerca da noção de formação integrada. No segundo, falamos um pouco das teorizações da avaliação escolar a partir de um resgate das quatro gerações de avaliação, apresentando críticas e posicionamentos acerca delas. No terceiro, apresentamos a ideia de rodas de conversa como recurso metodológico para um processo de pesquisa-formação docente sobre avaliação. Comentamos sobre os fundamentos teóricos dessa proposta e abordamos aspectos da experiência que tivemos durante a investigação. No último, expomos a ideia de avaliação integrada que construímos durante a nossa experiência na realização das rodas de conversa, como forma de contribuir para as discussões sobre a avaliação escolar na EPTIEM em outros espaços-tempos escolares.

O texto do Guia Pedagógico, portanto, foi construído a partir da tessitura entre as narrativas dos professores – substituindo-se os nomes por letras para não ocorrer identificação nominal desses profissionais – e as noções teóricas de avaliação escolar mobilizadas durante a pesquisa.

Esteticamente, o documento está organizado em um texto principal e traz informações complementares com indicações de leitura para o aprofundamento do assunto abordado, com explicação de termos específicos e/ou citações bibliográficas para a melhor compreensão do texto por parte dos leitores. Além disso, em especial no último eixo temático, quando a nossa escrita se intercala mais enfaticamente com a narrativa dos professores, trouxemos de forma destacada – com o mesmo destaque dado às citações bibliográficas – as falas dos professores durante as rodas de conversa, de modo a evidenciar a riqueza desse recurso metodológico para a realização de processos de pesquisa-formação docente.

**Boa leitura!**

## 2 INTRODUÇÃO

Na escola pública convivem pessoas de diferentes idades, formações profissionais, perspectivas, expectativas, histórias e ideias. Os professores, que carregam a missão institucional da educação formal, trazem consigo para dentro das salas de aula suas histórias de vida, seus processos formativos, suas noções de vida, de escola, de profissão, seus preceitos religiosos, culturais e familiares. A cada nova turma, novas expectativas, esperanças, desapontamentos, novas aprendizagens sobre ser professor se constroem.

Os estudantes, de forma similar, carregam para a escola suas noções de amizade, de família, de convívio social e de religião, muitas vezes já consolidados por outras experiências escolares, e também trazem consigo novas ansiedades, medos, expectativas e esperanças acerca de uma escola nova, uma nova turma e novos professores, que se renovam a cada período letivo. Os profissionais de apoio pedagógico e técnico, o(a) vigilante, “o(a) moça(a) da cantina” e “o(a) tio(a) da limpeza”, da mesma forma, contribuem para encharcar a escola de uma variedade de sentidos que a deixam tanto plural quanto complexa. É onde nossos projetos de vida pessoal e profissional se encontram (WARSCHAUER, 2001).

Ao falar de criação de sentidos - ao contrário da ideia positivista de que existe a possibilidade da existência objetiva e externa ao sujeito e de que é possível fazer uma descrição igualmente objetiva e única dessa - estamos nos referindo à característica humana de atribuir um significado próprio e particular à realidade com a qual interage, a partir dos sentidos já produzidos em experiências anteriores (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). Entendemos, portanto, que “[...] mesmo que fosse possível descrever com precisão uma situação ou conhecimento, isso jamais seria produziria uma compreensão

precisa e idêntica para todos do que foi descrito, visto que os interlocutores envolvidos não são desprovidos de palavras e história” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 18). É uma ideia ancorada na tese de que “todo conhecimento é um autoconhecimento” de Boaventura de Sousa Santos, discutida pelo prisma da educação por Oliveira (2008). Nessa análise, a autora põe em questão a noção de separação entre sujeito e objeto, defendendo que a nossa leitura do mundo, isto é, a forma como percebemos o mundo não é independente da nossa história de vida e das experiências que tivemos ao longo dela, ao contrário, as nossas perspectivas (esses sentidos) se constroem a partir do diálogo entre o mundo material (objetivo) e a nossa subjetividade.

No âmbito da avaliação escolar, portanto, velhos e novos sentidos convivem, entram em conflito e se entrelaçam. Essa diversidade de sentidos se reflete nas diversas formas de saber e de fazer avaliação escolar, as vezes mais conservadoras, ligadas à ideia de classificação, hierarquização e seleção de estudantes por meio do “mérito” e da nota e, às vezes, mais progressistas, ligadas à investigação do processo de ensino-aprendizado, destinadas a conhecê-lo melhor e à potencializá-lo, num viés de garantia do direito à aprendizagem de todos.

Cada professor, em sua sala de aula, com seus estudantes, influenciado por sua visão de mundo, estabelece formas singulares de avaliar e, a escola, formada por essa pluralidade, se torna um ambiente rico em necessidades e de “oportunidades formativas” (WARSCHAUER, 2001).

Nesse sentido, é importante pensarmos um processo formativo que se debruce sobre a realidade escolar, que parta das necessidades cotidianas dos próprios professores, que reconheça os professores como sujeitos do processo de investigação da própria realidade, que mobilize as teorizações para compreender de forma crítica e reflexiva seus saberes e seus fazeres pedagógicos, e que, em outras palavras, seja um movimento de “pesquisa-formação” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) com potencialidade para promover a crítica e a

(re)construção de sentidos de avaliação escolar na EPTIEM.

Nesse contexto, é importante reconhecermos que, em que pese os avanços no campo acadêmico, hegemonicamente estamos ancorados numa sociedade assentada sobre a racionalidade técnica (SANTOS, 2010) que se reverbera numa avaliação escolar predominantemente positivista e meritocrática, pautada na performance, na homogeneização da experiência de aprendizagem e na hierarquização e seleção dos estudantes (ESTEBAN, 2001). De tal forma que ainda é possível afirmar que alimentamos cotidianamente a ideia de que “o Ifes é difícil de entrar e mais difícil ainda de sair” (PROFESSOR G)\*.

Entretanto, tal conjuntura não pode ser impedimento para nos organizarmos na defesa de uma avaliação escolar mais humana, que se ocupe mais em ampliar as possibilidades de aprendizagens dos estudantes do que em selecioná-los a partir de uma prova, e que se importe mais com a investigação do processo de ensino-aprendizado do que com a nota. Uma avaliação, em outros termos, mais alinhada aos propósitos de uma formação integrada: uma avaliação integrada.

A possibilidade de pensarmos e realizarmos uma avaliação integrada, entendendo essa como sinônimo de uma avaliação compromissada pedagogicamente e politicamente com a formação integrada que defendemos no Ifes não é abstrata. Ela se dá no mundo real e com os desafios e possibilidades que essa realidade nos impõe.

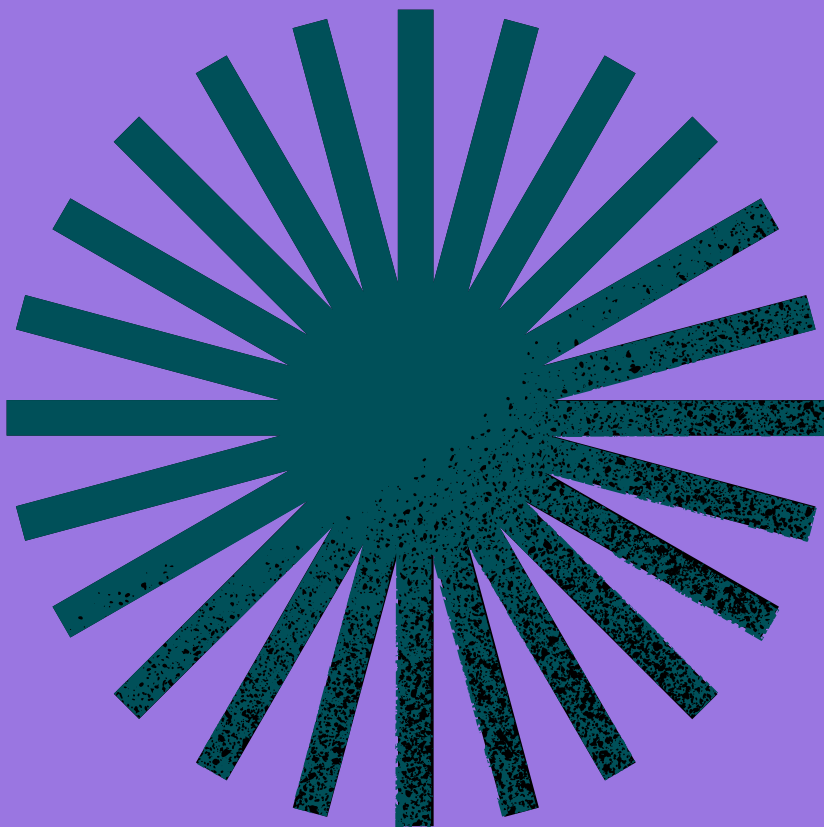
Pensar assim nos deixa cientes de que as opções que temos não são ilimitadas, elas estão sempre contextualizadas pela realidade escolar. Significa entender que apesar de estarmos “[...] condicionados por um passado que nos estrutura, tecemos um futuro através das escolhas que fazemos nas situações da vida social” (OLIVEIRA, 2003, p. 65). Isso nos dá, por um lado, a esperança de que é possível fazer algo e transformador em alguma escala e, por outro lado, que esse algo, essa transformação grande ou pequena

*\*Fala realizada por um professor participante das rodas de conversa*

pode fazer a diferença na vida dos estudantes – e na nossa.

Nesse viés, considerando a capacidade autoral e criativa dos profissionais da educação (professores, gestores, pedagogos) que terão acesso a esse material, bem como as diferentes realidades escolares em que esses sujeitos se encontram, esse Guia Pedagógico não tem a intenção de ser uma “receita” pronta para ser replicada em diferentes contextos, tampouco de ser uma panaceia para os problemas de formação docente em avaliação escolar. A proposta é que as análises teóricas e as experiências que produzimos com a realização das rodas de conversa sobre avaliação escolar, e que culminaram nos apontamentos sobre possibilidades de uma avaliação integrada, fertilizem outras e novas experiências e ações em diferentes espaços-tempos escolares.

# 3 SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES



*"[...]eu sempre digo, antes do profissional vem sempre o ser humano, então nosso ponto de partida, nossa finalidade, é formar o ser humano"*

Relato em roda de conversa

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) é uma forma de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que possibilita a integração entre a educação profissional e a última etapa da educação básica (Ensino Médio). Essa proposta, entretanto, vai além de oferecer disciplinas técnicas e do núcleo comum na mesma matriz curricular e de forma simultânea. Estamos falando de uma “formação integrada”.

Portanto, a EPTIEM tem como objetivo educativo central essa formação integrada, um conceito tratado em diversos textos e livros [1] sobre educação profissional e tecnológica. Desse escopo, destacamos a afirmação de Ciavatta (2012), para a qual a 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, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).**

[1]

Para entender mais a conjuntura política e histórica da construção da EPTIEM, bem como um pouco melhor a ideia de formação integrada e as suas implicações curriculares, recomendamos a leitura da obra História e Política da Educação Profissional (2014), de Marise Ramos. Você pode acessá-lo gratuitamente por meio do QR CODE ou link:



A partir dessa noção, defendemos que é crucial colocarmos o compromisso político e pedagógico da formação integrada em pauta no momento de pensar e fazer educação profissional nos cotidianos das escolas e, em especial, no momento de pensar e fazer a avaliação escolar, já que "[...] sem compromisso pedagógico com a transformação social, não poderá haver prática pedagógica integradora consequente" (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 253).

Dessa forma, a avaliação escolar – como propomos chamar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem – é assumida aqui como um saber e um fazer que ultrapassa o mero aspecto operacional, isto é, planejar, construir, aplicar e corrigir avaliações. É uma ação que também precisa considerar os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica que perseguimos e com eles se comprometer. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Ifes [2] orienta pela seguinte perspectiva de avaliação:

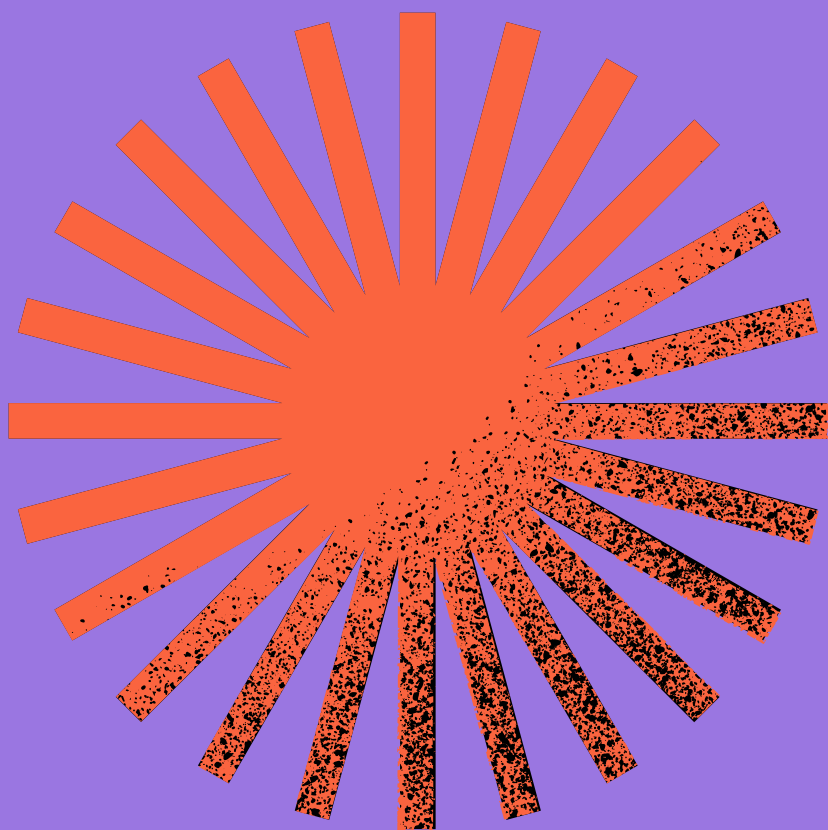
[2]

O Projeto Pedagógico Institucional do Ifes está no capítulo 3 do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes (2019-2024). Acesse pelo QR CODE ou link:



**A avaliação, nesse sentido, é diagnóstica, contínua, formativa e integrada, colaborando para a promoção do desenvolvimento integral do educando. Para tanto, há que se ter clara a importância do estabelecimento de diálogos profícuos, primordialmente, entre discentes, docentes e equipe pedagógica no intuito de juntos, buscarem meios para o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades vincadas no fazer laboral do professor como mediador do amplo processo de ensino-aprendizagem (IFES, p. 101).**

# 4 PARA ENTENDER UM POUCO MAIS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

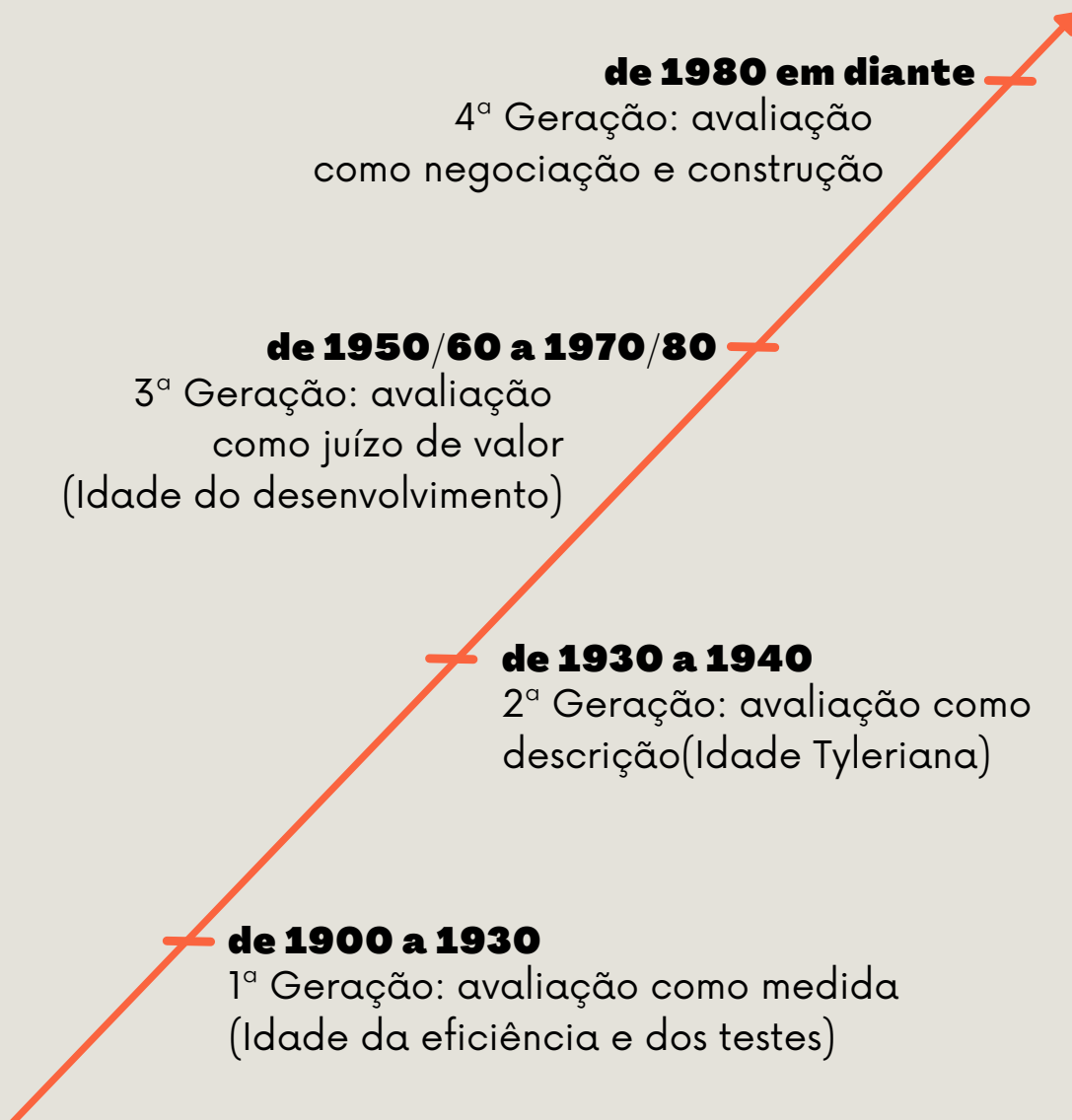


*"Na minha prática, avaliar tem sido dar uma oportunidade de estudo e de aprendizado [...]. Dando para o aluno uma oportunidade para que ele consiga tentar ver o que ele já aprendeu sobre um determinado assunto. E, a partir disso, claro, eu também ver o que ele aprendeu sobre aquele determinado assunto e tentar, de alguma forma, nortear ali as minhas escolhas, minhas decisões"*

Relato em roda de conversa

Para entender um pouco mais as abordagens realizadas ao longo do tempo acerca do conceito de avaliação escolar, propomos um resgate das quatro gerações de avaliação consideradas por Fernandes (2009). Antes, é importante destacar que essa organização destaca o contexto histórico em que as teorizações foram produzidas e tiveram grande aceitação no meio acadêmico. Entretanto, ela não reflete necessariamente a hegemonia dessas perspectivas de avaliação nas escolas. Nos cotidianos escolares, os saberes e os fazeres acerca da avaliação escolar, não raro, carregam heranças de mais de uma geração.

### Gerações de avaliação escolar



## PRIMEIRA GERAÇÃO

A primeira geração de avaliação ganha destaque acadêmico num contexto marcado pela proeminência científica positivista e, a reboque, pelo método experimental. Santos (2010) explica que esse momento da ciência moderna foi marcado por uma perspectiva assentada na observação, na quantificação e na comparação de resultados alcançados por meio de um trabalho pretensiosamente neutro e objetivo e, por isso, considerados “válidos”. Nessa toada, as ciências sociais, incluída a educação, se preocupavam fundamentalmente com os fatos “observáveis e mensuráveis” (SANTOS, 2010, p. 35).

Amparadas por esse contexto, as ideias de avaliação ganharam força na escola como um instrumento supostamente capaz de mensurar os conhecimentos apreendidos pelos estudantes após um período de estudos, normalmente, por meio do uso de testes padronizados. A avaliação escolar assume, portanto, a função de medir, comparar e classificar os estudantes com base nos resultados obtidos (FERNANDES, 2009).

Por essa lógica, os processos avaliativos são imparciais e objetivos, pressupondo um “julgamento” neutro sobre a aprendizagem dos estudantes, sendo capaz de produzir resultados que representem os conhecimentos apreendidos, não deixando margem para questionamentos (FERNANDES, 2009). Sob esse prisma, o resultado de uma avaliação – normalmente representado por uma nota/número – é considerado uma representação fidedigna e indubitável do nível de aprendizagem do estudante, que se repetirá no caso de novo teste, e que, por isso, pode ser utilizado para fins de comparação entre os indivíduos. A premissa da neutralidade do processo avaliativo, portanto, sustenta a possibilidade de comparação entre os diferentes resultados obtidos por educandos diferentes e em contextos diversos.

Numa crítica a essa geração, podemos dizer que essa lógica reduz significativamente a complexidade do processo de ensino-aprendi-

zagem. Para Fernandes (2009, p. 80), "os processos que queremos conhecer não são diretamente acessíveis pois ocorrem dentro da cabeça dos alunos" e, dessa forma, são desprezados pela ótica experimental, já que "[...] o que não é quantificável é cientificamente irrelevante" (SANTOS, 2010, p. 28). Sobre essa geração, Afonso (2000) afirma:

**Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. A complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados [...] (AFONSO, 2000, p. 34).**

Assentada teoricamente na lógica positivista, a geração de "avaliação como medida" foi influenciada pelo Taylorismo. Voltadas para o aumento da eficiência econômica das empresas, por meio da adoção de conhecimentos científicos nos processos produtivos que visavam à padronização e sistematização da organização do trabalho humano nas indústrias, essas ideias foram adaptadas para as escolas com o intuito de verificar a "eficiência" dos processos escolares (FERNANDES, 2009). Uma ideia que entende a avaliação escolar como um processo que "[...] se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados" (FERNANDES, 2009, p. 46).

Podemos pensar, a partir das considerações realizadas aqui: quais os aspectos dessa geração reproduzimos no nosso cotidiano escolar? Até que ponto nossos saberes e fazeres cotidianos estão alinhados a uma proposta de avaliação que se propõe mensurar, comparar e classificar? Como essa perspectiva contribui para desresponsabilizar a escola do seu compromisso político de promover a aprendizagem do estudante? Ou ainda, conseguimos realmente fazer esse tipo de comparação com estudantes tão plurais, com histórias de vidas e aprendizagens tão diversas?

## SEGUNDA GERAÇÃO

Com o intuito de “melhorar” os índices de aproveitamento escolar nas instituições norte-americanas, Half Tyler desenvolveu o “ensino por objetivos” buscando determinar de forma mais clara os objetivos escolares a serem atingidos para favorecer a “função regulatória” da avaliação da aprendizagem escolar. A intenção era verificar se os estudantes atingiriam ou não os objetivos pré-determinados nos documentos curriculares e, a partir daí, traçar estratégias de otimização do desempenho escolar (LUCKESI, 2011), de tal forma que “[...] avaliação educacional foi a expressão que se escolheu para designar o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objetivos” (FERNANDES, 2009, p. 47) [3]

[3]

Sugerimos pensar e discutir, nas rodas de conversas nas escolas, em que medida essa perspectiva ainda influencia a forma como pensamos e fazemos a avaliação escolar. Para entender mais sobre essa ótica, orientamos a leitura da obra Avaliar para Aprender (2008), de Domingos Fernandes.



Uma das críticas relacionadas a essa tendência de “avaliação como descrição” reside no fato dela estar a serviço do maior controle do estado e também do mercado de trabalho. Afonso (2000) afirma que esse formato

[4]

Para Almerindo, a avaliação possui um viés sociológico, de tal forma que “a avaliação é ela própria uma atividade política” (AFONSO, 2000, p. 19). Para compreender um pouco mais desse tema, orientamos a leitura da obra, em especial, do capítulo I

**[...] é ainda a modalidade de avaliação que dá mais garantias de que são realizadas quer a transmissão quer a aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho (AFONSO, 2000, p. 35) [4].**

A nota/conceito, nessa lógica, serve para representar tão fidedignamente quanto possível o nível de aprendizagem que o estudante teve em relação aos objetivos predefinidos, num processo pretensiosamente linear e objetivo, valorizando o caráter meritocrático em detrimento dos diferentes ritmos e formas de aprendizagens dos nossos estudantes (ESTEBAN, 2001). Essa problematização é trazida à tona por um professor durante as rodas de conversa:

**Sinceramente falando, eu não vejo isso, é a minha opinião bem sincera. A forma como se coloca, se mensura a aprendizagem ainda é muito simplificada porque cada aluno aprende de uma forma, no seu momento e conforme aquilo no qual ele encontra um significado (PROFESSOR F).**

Nesse sentido, é importante assumirmos que a nota/conceito nem sempre – ou quase nunca – consegue representar o “nível de aprendizagem” tão fidedignamente como presumimos, porque

**[...] a própria forma da gente elaborar um instrumento também ela não é exata, não é? Não é algo que vai dar pra medir direitinho o que o aluno aprendeu, ou o que eles não aprenderam (PROFESSOR G).**

Para essa discussão, selecionamos um relato interessante que aborda a nota/conceito, a Educação Profissional e Tecnológica e a diversidade dos estudantes, para problematizarmos o papel da avaliação escolar no contexto do “ensino por objetivos”, de acordo com essa segunda geração de avaliação.

**[...] qual a diferença, vamos supor, numa escola que a média é sete? Qual a diferença entre o aluno que tirou média sete e o aluno que tirou seis vírgula nove? Eu, graças a Deus, não faço mais isso. Talvez já tenha feito no passado. Mas aí o professor deixa o aluno de recuperação ou de prova final**

porque tirou seis vírgula nove e o outro menino que tirou sete passou. É uma coisa assim... é uma pergunta que eu estou colocando aqui pra gente refletir [...] eu conheço alguns colegas meus de trabalho que hoje são técnicos administrativos em várias funções, eles foram meus alunos lá no passado. E são excelentes profissionais hoje no campus e talvez alguns deles não tivessem aquele desempenho às vezes. Aquela coisa que você falou da performance, não é? Talvez ele não tivesse uma performance assim tão genial em matemática, mas são excelentes profissionais. Então, me fizeram refletir assim [...] qual deveria ter sido o papel da matemática que nós discutimos naquele período pra contribuir pra formação desse profissional hoje? E a forma como eu avalei. Então, assim, a gente realmente questionar muito a forma como a gente avalia, o "porquê", não é, o "pra quê?" (PROFESSOR B).

Sem a intenção de aprofundar a discussão aqui, porque iremos fazê-la no último capítulo, é importante, por hora, colocarmos mais algumas questões para reflexão: é possível conhecer, com exatidão, por meio de uma avaliação padronizada para todos, o que os estudantes aprenderam ao fim de um período letivo? E se mudássemos somente o instrumento avaliativo (mantendo-se o conteúdo), de prova para trabalho, por exemplo, mudariam os resultados? E se fosse o mesmo conteúdo e instrumento avaliativo, mas outro professor, as notas seriam diferentes?

## TERCEIRA GERAÇÃO

Segundo Fernandes (2009), o contexto que impulsionou a tendência de "avaliação como juízo de valor" foi o da corrida tecnológica espacial entre ocidente e oriente (marcada pelo lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética em 1957), o qual produziu um aumento do interesse generalizado pela regulação sobre as propostas curriculares no intuito de certificar se essas "obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendia alcançar" (FERNANDES, 2009, p. 48-49), tendo em vista o desenvolvimento científico que se

almejava.

Nessa geração, apesar da preservação da ideia de mensuração objetiva das aprendizagens como procedimento possível – em relação às gerações anteriores –, os teóricos não defendiam o uso dos resultados avaliativos para a competição ou a classificação dos estudantes. Ao contrário, valiam-se dos resultados avaliativos para diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos educandos e dos professores, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizado.

**[...] tanto para a coleta de dados quanto para a qualificação da realidade e para a intervenção, a referência fundamental é a mesma, ou seja, o que é que se quer e qual a qualidade aceitável do que desejamos. Se os resultados já são satisfatórios, basta acolhê-los e testemunhar a sua qualidade; caso sejam insatisfatórios, cabe intervir para que atinjam a qualidade estabelecida no projeto (LUCKESI, 2011, p. 292).**

Desse modo, no período marcado pela geração de avaliação como juízo de valor, ocorreu um desenvolvimento intenso das teorias da avaliação escolar, dentre as quais está a conhecida proposta de avaliação formativa, importante para nossa atividade escolar.

A avaliação formativa, nesse escopo, representa um importante avanço teórico e prático em direção à postura de investigação do processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa perspectiva, foi possível compreender que o diagnóstico desse processo não necessariamente coincide com a produção de testes, provas ou outros instrumentos avaliativos. Passou-se a assumir que os processos formais de avaliação escolar não "cabem" na realização de avaliações, pois demandam uma análise holística do sujeito (FERNANDES, 2009).

Pensar o estudante como um todo, isto é, para além dos resultados

imediatos de provas e testes, pode ser considerado como um movimento em direção – ainda que de forma inicial – à extrapolação da racionalidade da prática pedagógica, reconhecendo a impossibilidade de mensurar o conhecimento por meio de um teste padronizado.

Avança, ainda que de forma incipiente, sobre desconstrução da tendência moderna de objetificação (que se esforça para afastar a subjetividade) e de simplificação (que nega a complexidade do cotidiano escolar), assumindo que o processo avaliativo é complexo, envolve os sujeitos, suas perspectivas, suas histórias de vidas dentro e fora da escola e, por isso, precisa se tornar um processo investigativo mais interessado em conhecer do que em classificar (FERNANDES, 2009; ESTEBAN, 2001).

De fato, nos cotidianos escolares, não começamos a avaliar apenas quando iniciamos uma atividade avaliativa formal (prova, trabalho etc.) e nem paramos quando ela termina. A avaliação que fazemos, consciente ou inconscientemente, acontece durante todo o contato que temos com o estudante, e não termina quando a aula acaba [5].

Podemos observar isso na fala do Professor I:

**Pessoal, já estou avaliando vocês desde o momento que cada um entrou na minha sala, sua maneira de ser aqui dentro da sala de aula, sua resposta, a sua participação, eu olho você como um todo, não é uma prova que vai me dizer se está aprovado ou não na disciplina. Então, não é só isso. Ela é só mais um instrumento, mas ela não é só. Eu preciso de sentir e ver você**

[5]

Para o estudo da avaliação informal, indicamos o capítulo 8 da parte I e o capítulo 2 da parte II da obra "Avaliação: interações com o trabalho pedagógico", organizado por Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2017)



**aqui [...] Então assim, esse professor investigativo, nesse movimento da avaliação da aprendizagem, pra mim é muito valioso [...] (PROFESSOR I).**

Dessa análise da terceira geração, podemos questionar: em que medida as escolhas dos instrumentos avaliativos que fazemos possibilitam a investigação que queremos? Como podemos construir momentos de avaliação escolar mais investigativos e menos destinados à produção de uma nota?



## QUARTA GERAÇÃO

No final do século XX, com a efervescência dos movimentos em prol de um "paradigma emergente" [6], a "racionalidade técnica", pautada no viés positivista que sustentava/sustenta as lógicas subjacentes aos pensamentos das ciências sociais e humanas, foi colocada à prova. Inserida nesse contexto, a produção acadêmica na área de educação iniciou um movimento de revisitação, suspeição, negação, transformação e/ou ampliação das ideias até então hegemônicas (SANTOS, 2010).

Santos (2010) explica que a racionalidade que "preside" as ciências modernas, nasceu nas ciências naturais com a "revolução científica" do século XVI, e foi aplicada no âmbito das ciências sociais durante o século XIX. O autor aponta que a lógica de produção do conhecimento científico derivada dessa racionalidade está pautada na

[6]

As demandas por um "paradigma emergente" nascem dos sinais de desgaste do paradigma positivista revelados na tentativa de "explicar" a realidade pós-industrial sob uma perspectiva mecanicista. Segundo Santos (2010), o "paradigma emergente" ensaia - a partir de um processo de questionamento da perspectiva moderna acerca da relação entre homem e natureza, conhecimento científico-natural e científico-social, conhecimento científico e senso comum, e conhecimento local e total - possibilidades para pensar um "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente", como forma de valorização das diversas experiências humanas e ampliação do acesso e produção de conhecimento. Para entender mais sobre o assunto, recomendamos começar pela leitura da obra "Um discurso sobre as ciências", de Boaventura de Sousa Santos (2010).

negação sistemática das outras formas de conhecimento – tal como o senso comum – para se afirmar como única possibilidade de conhecimento válido. A ideia de um “[...]único modelo de conhecimento universalmente válido” (SANTOS, 2010, p. 34), reverbera, portanto, nas ciências humanas e, conseqüentemente, na educação.



[7]

Oliveira (2008), numa análise da tese de que “todo conhecimento é autoconhecimento” (sustentada pelo paradigma de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, de Boaventura) defende que “[...] os pressupostos metafísicos e sistemas de crenças e valores não vêm antes nem depois da explicação científica; são parte integrante dela” (OLIVEIRA, 2008, p. 33). Para se aprofundar um pouco mais nesse assunto, recomendamos a leitura do livro “Boaventura e a Educação”, de Inês Barbosa de Oliveira (2008).



A validade desse conhecimento, é importante destacar, é alcançada por meio de processos metodológicos supostamente rígidos e objetivos, que se esmeram para afastar a subjetividade humana, e é imposta não por meio da argumentação, mas da autoridade sobre os demais saberes (OLIVEIRA, 2008) [7].

Nesse sentido, apesar das diferenças conceituais apresentadas nas três gerações de avaliação escolar anteriores, bem como os diferentes contextos em que se inserem, Fernandes (2009) aponta que uma das principais críticas que recai sobre o conjunto delas reside na estreita relação que guardam com a racionalidade técnica, que se ancora no paradigma positivista.

Numa análise do que ele chama de "avaliação científica" predominante nas três gerações anteriores, para o autor

**Há, nessa perspectiva, uma orientação para os processos de quantificação pela utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que medem com rigor e objetividade o que os alunos sabem. É a chamada avaliação científica. Dessa forma, os avaliadores nunca são postos em causa porque a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não contaminam o processo de avaliação nem são contaminados por ele (FERNANDES, 2009, p. 52).**

Denominada por Fernandes (2009) de “avaliação como negociação e construção”, essa geração tem como principal característica o rompimento com a “avaliação científica” assentada na racionalidade técnica e que preside a produção teórica das três gerações anteriores. Nesse sentido, as teorizações sectárias da quarta geração buscam compreender os objetivos escolares a partir de processos dialógicos que consideram a complexidade do processo educativo, marcado pelas diversas formas de aprender e de ensinar e, com isso, ampliam as possibilidades de negociação entre os conteúdos escolares e os saberes trazidos pelos estudantes.

Além disso, essa geração visa integrar a avaliação escolar ao processo de ensino-aprendizagem, compreendendo ambos como partes indissociáveis e interdependentes do processo educativo, uma vez que possibilitam tanto o educando conhecer melhor seus próprios processos cognitivos, dificuldades e potencialidades, quanto auxiliam o professor na busca das melhores estratégias de orientação e mediação. A avaliação assume aqui uma viés efetivamente investigativo do processo de ensino-aprendizado, considerando-o em toda sua complexidade e com todos os fatores que o atravessam.

Nesse sentido, Esteban (2001), uma importante representante dessa geração, defende a necessidade de se realizar uma ruptura com a racionalidade técnica para efetivamente conceber uma avaliação que reconheça os sujeitos e os saberes que trazem à escola. Segundo a autora, somente a partir da “rediscussão e incorporação do senso

comum como conhecimento relevante e necessário à redefinição da teoria sobre a escola e das práticas desenvolvidas no seu cotidiano” (p. 126) conseguiremos estabelecer diálogo com os sujeitos escolares sem preconceitos e sem hierarquização de saberes. Um movimento em direção à ampliação dos conhecimentos dos estudantes em contraposição à mera perseguição dos objetivos escolares [8].

Nesse ínterim, as denúncias de Esteban (2008) apontam para o uso dos objetivos escolares como instrumento de homogeneização da experiência de aprendizagem, associado à ideia de qualidade do ensino. A autora afirma que o conceito de "qualidade", representado pelo uso distorcido do conhecimento escolar pautado em objetivos padronizados a serem “perseguidos” por todos os educandos, contribui – num contexto de diversidade de culturas, de experiências e de conhecimentos dos sujeitos escolares – para um projeto de homogeneização que nega os saberes trazidos pelos educandos, bem como as diversas formas e ritmos de aprendizagem e de produção de novos conhecimentos, legitimando o não pertencimento das classes populares às escolas públicas.

[8]

Reconhecemos a função humanizadora dos conhecimentos escolares e a importância da apropriação crítica (SAVIANI, 2013; 2019). Entretanto, é importante destacar que, no âmbito da EPTIEM, esses conhecimentos não existem para si mesmos, eles estão à serviço de uma formação ampla, crítica e emancipatória dos sujeitos (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

Colocamos em questão, portanto, a forma mecânica, acrítica e homogeneizadora com que esses saberes são apropriados por uma perspectiva pautada na racionalidade técnica e utilizados, muitas vezes, na escola como parâmetro para a classificação, seleção e exclusão dos estudantes.

[9]

Para Saviani (1999), a igualdade formal é um importante fundamento jurídico do sistema capitalista. Por meio da máxima de que “todos são iguais perante a lei”, hegemoniza-se o discurso dominante de que cabe a cada indivíduo a responsabilidade pelo

No debate dentro desse campo teórico, Afonso (2000) defende a “efectiva igualdade de oportunidades” em contraposição à “igualdade formal” [9] de uma avaliação que considera o processo educativo como uma disputa meritocrática entre os estudantes para acessar aos objetivos escolares, um

seu próprio sucesso ou fracasso. Um processo que estimula a competição, o individualismo e a meritocracia, ao mesmo tempo que ignora as desigualdades estruturais e ofusca a responsabilidade coletiva e dos governos sobre membros da sociedade. Transmutada para a escola, conforme Afonso (2000), a igualdade formal é o fundamento que possibilita a assunção de uma perspectiva de seleção dos estudantes a partir dos seus desempenhos nas avaliações, sem considerar o papel e a responsabilidade social da escola no processo educativo.

cenário que, fatalmente, produz vencedores (aprovados, premiados) e perdedores (reprovados e evadidos). O autor defende que a mera garantia do direito de estar na escola não significa a garantia da igualdade real – ou efetiva – de oportunidades, uma vez que, face às desigualdades sociais e econômicas dos sujeitos e, ainda, à diversidade cultural e de diferentes formas de aprender, cada indivíduo terá uma experiência única de aprendizagem. Em outras palavras, proporcionar uma igualdade efetiva significa, nessa perspectiva, possibilitar, considerando as diferenças entre os es-

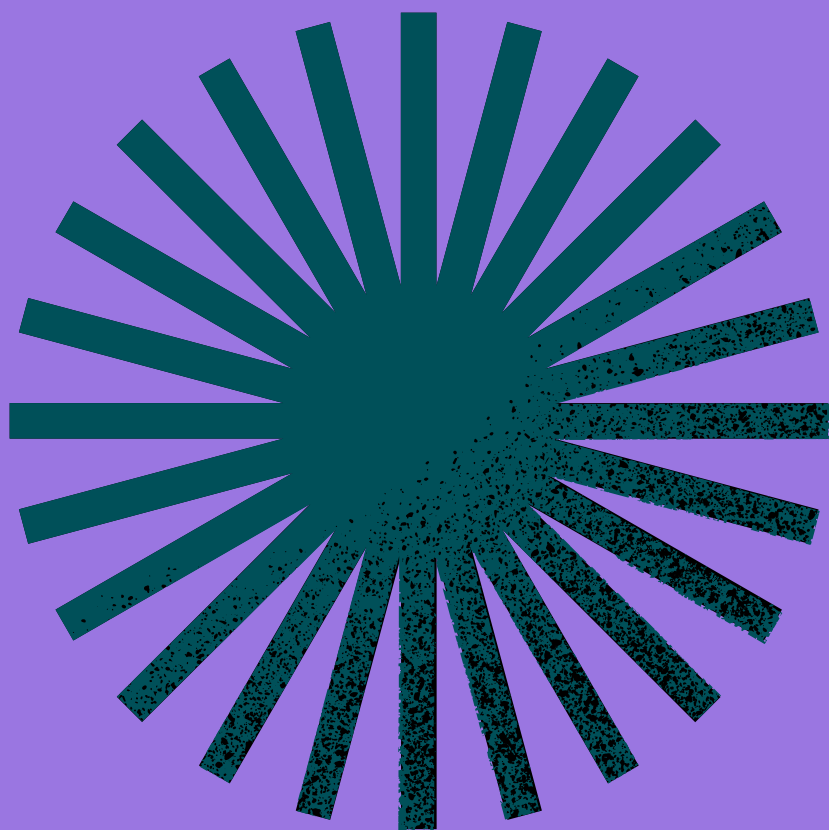
tudantes, condições para que todos possam ampliar seus conhecimentos. Dessa forma, a avaliação escolar partidária da quarta geração pode ser caracterizada como um

**[...] dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. Nesse sentido defendemos que a avaliação formativa – sendo uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita – é também um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à acção do “professor inter/multicultural” sobretudo quando se espera que este seja um “agente promotor de uma democracia aprofundada” (AFONSO, 2000, p. 40).**

A partir das contribuições dessa quarta geração de avaliação podemos problematizar outros pontos do nosso saber e fazer pedagógico. Podemos, por exemplo, nos questionar se os instrumentos avaliativos escolhidos dialogam com os contextos sociais dos nossos estudantes, potencializando a partilha de signifi-

cados e ampliando a aprendizagem desses sujeitos. Ou, ainda, em que momento das nossas avaliações possibilitamos o diálogo entre os saberes escolares e os saberes não-escolares já aprendidos pelos sujeitos? Também é importante questionarmos: em que medida o processo avaliativo possibilita a ampliação do conhecimentos dos estudantes, permitindo que esses sujeitos conheçam melhor suas potencialidades e dificuldades?

# 5 AS RODAS DE CONVERSA E O PROCESSO DE PESQUISA- FORMAÇÃO DE PROFESSORES



*"A experiência foi muito interessante, os debates foram enriquecedores, as discussões foram propositivas [...]. Como ponto forte destaco a diversidade de áreas no debate, destaco também a liberdade de participação e o engajamento pessoal de cada um"*

Relato em roda de conversa

As rodas de conversa, no caso de nossa pesquisa, se constituem numa metodologia de pesquisa-formação que busca, por meio das narrativas [10], acessar os sentidos produzidos pelos sujeitos, ao mesmo tempo que oportuniza espaços-tempos de reflexão acerca desses sentidos que foram/estão sendo constituídos a partir das experiências escolares e não escolares, possibilitando a exploração de “oportunidades formativas” (momentos oportunos de produção de novos sentidos). A “roda”, enquanto encontro coletivo, tem a função de potencializar esse processo a partir da mediação e da interlocução com outro. O diálogo, a confrontação de pontos de vista, a necessidade de escolher as palavras, o resgate da memória, a organização das ideias antes de serem apresentadas e a oitiva da experiência dos outros participantes ampliam as possibilidades de crítica, investigação e de formação (WARESCHAUER, 2001).

[10]

O método de pesquisa baseado nas narrativas vem da necessidade de superar o distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa, que se baseia numa suposta neutralidade para validar a autoridade do discurso do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, especialmente no campo da educação (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Ao possibilitar aos próprios sujeitos colocarem seus pontos de vista sobre a realidade em que vivem, as narrativas caminham para superar a “[...] insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizam por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 18).

Posto isso, defendemos que as rodas de conversa podem funcionar como um processo de pesquisa-formação (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) sobre avaliação escolar na EPTIEM. Para essas autoras, a ideia de professor-pesquisador reside na necessidade de pensar os sujeitos da educação como parte fundamental do processo de mudança na educação escolar e na incapacidade das teorizações produzidas nos espaços acadêmicos darem conta das imprevisibilidades do cotidiano escolar. Nessa proposta de formação, os professores são colocados a investigarem/pesquisarem a realidade em que atuam com vistas à compreensão mais ampliada e sistematizada das questões ali presentes, a partir da contribuição teórica existente, num movimento que vai da prática à teoria e da teoria à prática, de forma indissociável.

[11]

Para aprofundar no tema, recomendamos a leitura da obra "Professora-pesquisadora: uma práxis em construção", organizada por Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (2002), em especial o artigo localizado entre as páginas 11 e 23, intitulado "A pesquisa como eixo de formação docente", das mesmas autoras.



Dessa forma, a pesquisa-formação propõe romper com a divisão de trabalho intelectual e manual por parte dos docentes, ao compreender que esses sujeitos, cotidianamente, pensam, refletem e produzem alternativas para as questões de suas próprias realidades, lançando mão, para isso, das experiências que têm e das teorizações que dominam (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) [11]. Para as autoras,

**A compreensão de que o/a professor/a precisa organizar sua ação a partir da organização prática-teoria-prática atravessa toda a formulação do processo de formação. A concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação,**

**tendo a prática como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 20).**

A organização das rodas de conversa pode ser semanal, quinzenal ou mensal, e os temas de cada encontro devem ser definidos em diálogo com os professores participantes, previamente. É preciso ter um(a) mediador(a) para a conversa, e cabe a ele(a) fazer leituras que dialoguem com o tema proposto para fomentar o debate, trazendo noções teóricas e problematizando o que está sendo conversado. Para o início da conversa, podem ser apresentadas citações, histórias ou imagens para disparar o debate, ou qualquer outra estratégia para começar a conversa. Entretanto, entendemos que esse momento inicial deve ser tão breve quanto possível, para não tomar muito tempo da conversa entre os sujeitos.

Em nossa experiência de pesquisa-formação, realizamos seis rodas de conversa no formato online (devido ao contexto de afastamento social demandado pela Pandemia da COVID-19)\*, com periodicidade semanal, e duração de 1h30min cada uma. Conseguimos reunir onze professores (da área técnica e da formação geral) que atuam em cursos técnicos integrados em diferentes campi do Ifes [12].

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a preocupação não foi a dimensão numérica da amostra de professores em relação ao total do Ifes. O importante nesse tipo de pesquisa é que o grupo amostral produza informações aprofundadas sobre o tema pesquisado, independentemente de sua representação quantitativa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Em cada um dos encontros, enquanto mediador, iniciávamos o diálogo apresentando o tema, fazendo uma pequena introdução e em seguida lançava algumas perguntas para iniciar as discussões.

Os temas de nossas rodas de conversa foram previamente definidos, mas alterados durante a realização dos encontros, na medida da necessidade formativa do grupo. O roteiro efetivamente realizado por nós, com temas e objetivos de cada encontro, segue abaixo:

\*No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu a infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19) como pandemia

[12]

A diversidade do grupo que participou das rodas é um ponto importante a ser destacado. As diferentes experiências profissionais no magistério e fora dele, as diferentes áreas de atuação (técnica e geral), os diferentes campi do Ifes em que atuam – que possuem especificidades geográficas, sociais e produtivas com as quais os cursos de EPTIEM se relacionam, bem como conformidades de gestão diversas – e os inúmeros percursos dentro da docência trouxeram uma riqueza de perspectivas e de sentidos importantes para a realização das Rodas de Conversa sobre a avaliação escolar. Utilize o QR CODE ou link para acessar uma breve apresentação do Ifes e do perfil dos participantes das rodas de conversa:



## ROTEIRO PARA OS ENCONTROS DAS RODAS DE CONVERSA

### 1º encontro

#### **Apresentação: Eu aprendi a avaliar com...**

Apresentar a proposta de pesquisa ao grupo e conduzir a apresentação dos sujeitos da pesquisa, promovendo a revisitação crítica das experiências pessoais-profissionais com as quais aprendemos avaliar, a partir de disparos narrativos trazidos pelo pesquisador.

### 2º encontro

#### **De que Educação Profissional estamos falando?**

Discutir as finalidades da EPTIEM, em especial a formação integrada, bem como as práticas educativas a partir delas.

### 3º encontro

#### **Mas, afinal, o que é avaliar?**

Conversar sobre os sentidos de avaliação escolar no contexto da EPTIEM, colocando-os em diálogo com as teorizações desse campo de conhecimento.

### 4º encontro

#### **Por que avaliamos? Avaliação escolar e “qualidade da educação”**

Fomentar a discussão acerca da função da avaliação escolar numa perspectiva pedagógica e social mais ampla, relacionando o debate com o papel social da escola, especialmente no contexto da EPTIEM. Discutir a relação entre a “qualidade da educação” e a avaliação escolar na EPTIEM.

### 5º encontro

#### **Estratégias de avaliação**

Realizar troca de experiências pedagógicas, problematizando-as por meio das teorizações do campo da avaliação escolar e das outras experiências trazidas pelo grupo.

### 6º encontro

#### **Possibilidades de uma avaliação integrada**

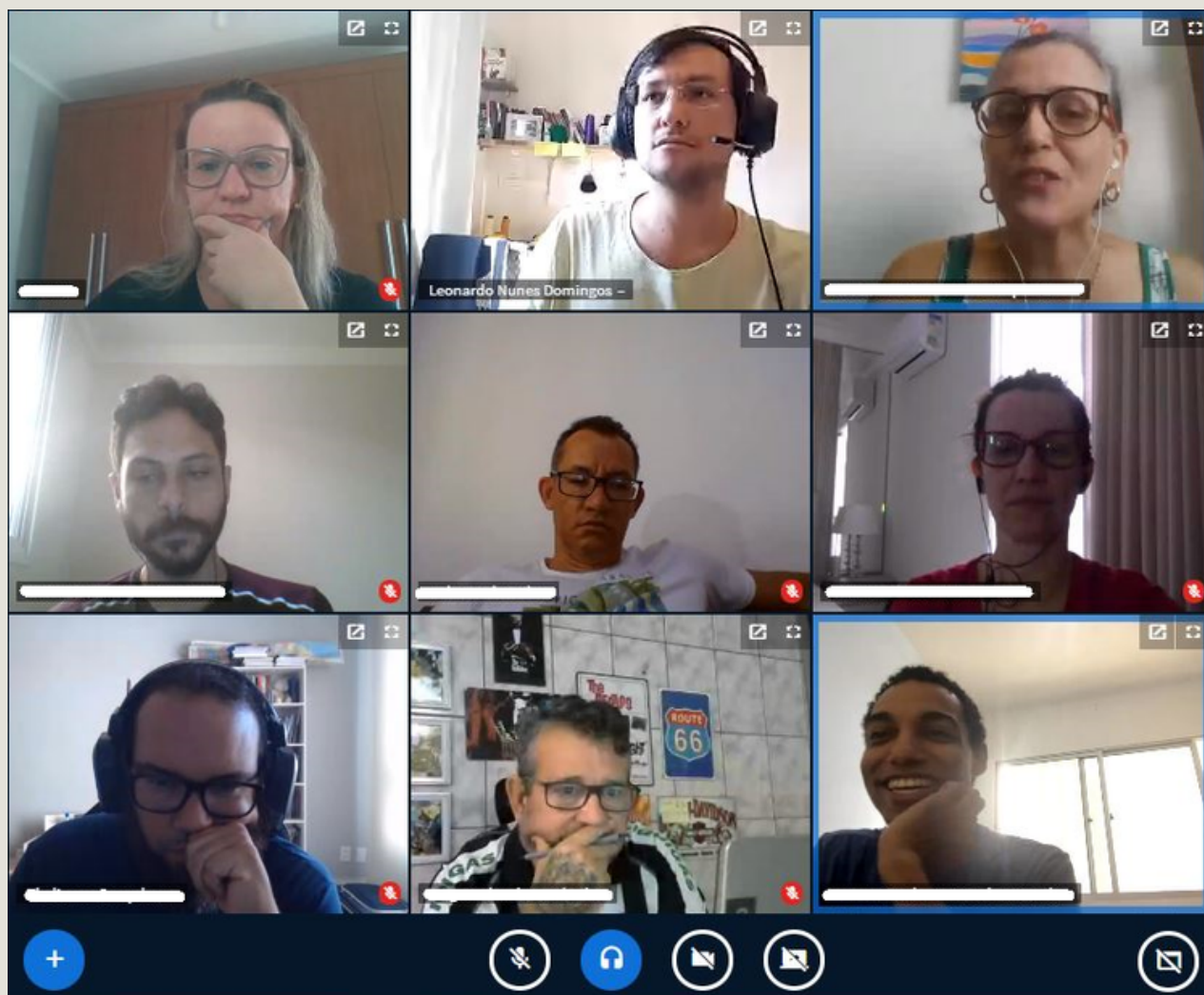
Discutir as possibilidades e as características necessárias para uma avaliação integrada no contexto da EPTIEM.

Nesse interim, é importante salientar que a despeito de uma organização prévia, dado o caráter fortuito e efêmero dos encontros, bem como a conexão entre os assuntos, é natural que o "rumo" da conversa atravesse as rodas, não permaneça, de certa forma, como esperado e extrapole o que foi definido para aquele encontro. É necessário ter ciência de que "diálogo pertence ao grupo, e não ao pesquisador" (MOURA; LIMA, 2014, p. 30).

Na sequência, apresentamos imagens dos momentos das rodas de conversa sobre avaliação escolar na EPTIEM, no formato online.



*Fonte: o autor (2022)*



*Fonte: o autor (2022)*

É relevante também que o(a) mediador(a) esteja atento(a) a todas as narrativas e reações verbais e não verbais dos professores. Um caderno de anotações e/ou a gravação do áudio e vídeo (com autorização formal dos sujeitos) pode contribuir para um estudo posterior, já que no momento de realização do encontro é difícil mobilizar toda a atenção nesse sentido. Tais anotações podem servir para avaliação posterior dos encontros, objetivando melhorar as estratégias de intervenção e o diálogo para a próxima roda.

A partir de nossa experiência, julgamos que o mais importante é possibilitar um amplo e democrático debate, sem julgamentos de valor, valorizando os saberes dos professores, sem hierarquizar as teorizações e esses saberes e, ao mesmo tempo, proporcionar o dia-

logar com as teorizações do campo da avaliação na busca pela ampliação do conhecimento. Tecer essa "rede" entre os saberes e potencializar a conversa são os movimentos centrais desse processo de pesquisa-formação.

No final, disponibilizamos um formulário online para autoavaliação das rodas de conversa sobre avaliação escolar. É um instrumento que, junto com as anotações e gravações (se houver) comporá um registro importante da pesquisa-formação realizada, possibilitando rever o processo de forma mais sistemática, facilitando a tomada de decisões para as experiências futuras de formação docente.

Seguem abaixo as respostas registradas no formulário online:

*Foi produtiva, ao mesmo tempo uma catarse e profundamente reflexiva. Permitiu que percebessem que a prática é muito diferente das expectativas que estão no papel. Que mais espaços assim sejam criados dentro do IFES independente de ser uma pesquisa, mas como parte da metodologia de trabalho do instituto para que resultem em resoluções mais democráticas ainda. Parabéns!*  
(PROFESSOR D)

*As rodas foram excelentes e bem conduzidas. Espero ansioso pelos resultados desta pesquisa.*  
(PROFESSOR C)

*A experiência foi muito interessante, os debates foram enriquecedores, as discussões foram propositivas e acredito que o resultado será muito positivo. Como ponto forte destaco a diversidade de áreas no debate, destaco também a liberdade de participação e o engajamento pessoal de cada um.* (PROFESSOR K)

*As rodas de conversa ocorreram satisfatoriamente. Pude refletir sobre a minha prática de avaliação e recordar episódios vividos e os ressignificar. Compreendi os propósitos da educação profissional integrada e o quanto distante ainda estamos (ou não) desse modelo. Sugiro para os próximos encontros a elaboração de cronograma de leituras acadêmicas.*  
(PROFESSOR A)

Para mim as rodas de conversa foram muito positivas, tanto pela iniciativa em si, quanto pelos temas abordados. A iniciativa, sobretudo no momento que temos vivido desde o início da pandemia, por proporcionar a troca de ideias e experiências entre servidores de diferentes unidades da instituição, ajuda a combater o sentimento de isolamento e solidão na profissão, que se faz muito presente entre nós nesses tempos de ensino remoto.

Quanto aos temas, julgo que foram todos muito relevantes para a atividade profissional docente e que suscitaram reflexões com potencial para uma contribuição efetiva na formação continuada dos participantes dos encontros. Tendo em vista os próprios objetivos do pesquisador proponente das rodas, creio que a dinâmica de condução dos encontros, assim como o seu formato, foram excelentes. A sugestão que fica é a de que iniciativas como esta possam ser, no futuro, replicadas em nível institucional, talvez com a criação de grupos de estudos multicampi sobre avaliação escolar, ou mesmo de um fórum dedicado ao tema, à semelhança de outros que já existem no instituto.  
(PROFESSOR G)

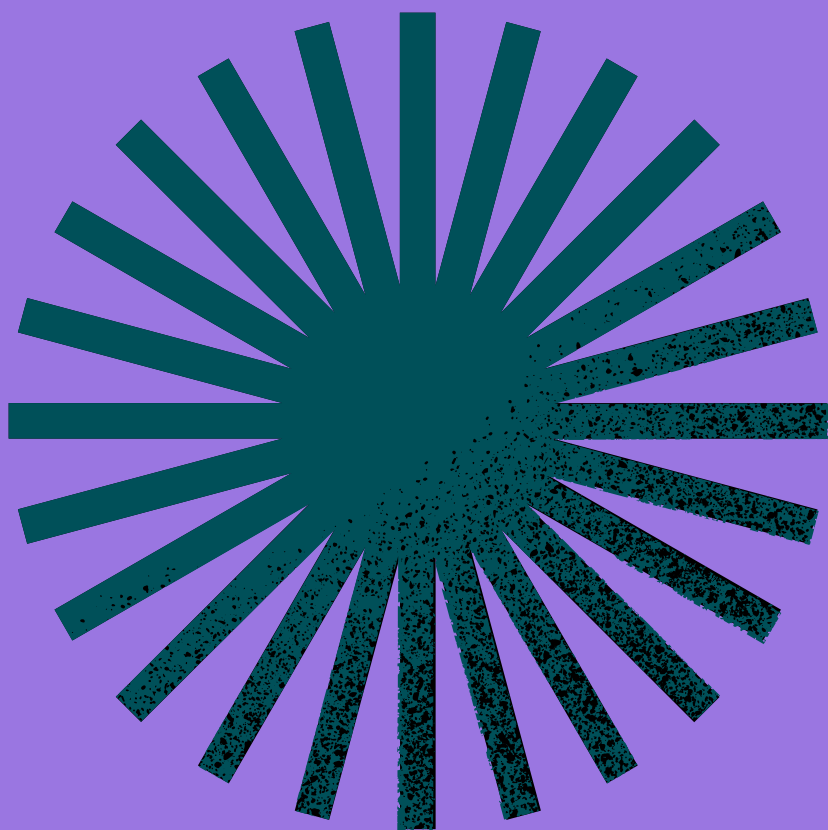
Momento ímpar para troca de conhecimentos e experiências. Valeu a pena cada minuto! (PROFESSOR F)

Muito gratificante participar desta pesquisa. Reflexões, debates e considerações relevantes para o processo avaliativo integrado da rede Ifes. Parabéns pela iniciativa! (PROFESSOR I)

Só vejo pontos positivos! Foram momentos de trocas enriquecedoras, reflexões que nos levam a pensar na nossa prática profissional e nos motiva a melhorar cada dia mais, buscando uma avaliação que contribua para a formação humana do aluno e que não seja meramente punitiva. Sobre a avaliação integrada, vimos que há inúmeras possibilidades, mas que ainda precisamos efetivá-la em nossos campi. O que vemos hoje são ações pontuais exercidas por professores que buscam essa integração, mas há a necessidade de ampliarmos, tanto essas discussões teóricas, quanto a efetivação dessas práticas, de modo que os estudantes recebam uma formação que os preparem para atuar no mundo do trabalho de forma consciente, crítica e criativa, promovendo mudanças significativas em seu meio.  
(PROFESSOR E)

Os relatos reforçam a potencialidade das rodas de conversa como recurso para desenvolvimento de processos de pesquisa-formação docente ao oportunizar aos sujeitos o diálogo, o questionamento e a problematização dos sentidos de avaliação, ampliando esses sentidos a partir do uso das teorizações disponíveis. Esse recurso, portanto, se revelou um importante instrumento de valorização dos saberes profissionais dos professores, produzidos a partir de suas experiências em avaliação nos cotidianos escolares. Saberes que são importantes "oportunidades formativas" (WARSCHAUER, 2001), porque são pontos de partida para processos formativos ancorados no contexto da escola e orientados pelas demandas da formação integrada na EPTIEM.

# 6 ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO INTEGRADA



*"Sobre a avaliação integrada, vimos que há inúmeras possibilidades, mas que ainda precisamos efetivá-la em nossos campi. O que vemos hoje são ações pontuais exercidas por professores que buscam essa integração, mas há a necessidade de ampliarmos, tanto essas discussões teóricas, quanto a efetivação dessas práticas"*

Relato em roda de conversa

Durante a realização das nossas rodas de conversa conseguimos investigar e nos aproximar de alguns sentidos de avaliação escolar produzidos pelos professores participantes e, ainda mais, de alguns sentidos do que chamamos de avaliação integrada, os quais decidimos compartilhar nesse produto educacional como forma de destacar a potencialidade das rodas enquanto instrumento de pesquisa-formação docente sobre avaliação escolar e, com isso, quem sabe, inspirar outras iniciativas nessa direção.

Neste capítulo, apresentamos de onde vem o interesse investigativo sobre o termo “avaliação integrada” e o que consideramos como características necessárias para essa avaliação: a sua necessária relação com a

**interdisciplinaridade**, o viés de **ampliação dos conhecimentos** e a promoção do **protagonismo do estudante**. Características construídas a partir da tessitura das ideias colocadas pelos professores participantes das rodas de conversa e as teorizações do campo da avaliação escolar [13].

[13]

Para isso, nos baseamos nas teorizações da quarta geração de avaliação escolar, representada especialmente por Afonso (2000), Esteban (2001, 2008) e Fernandes (2009).



## AValiação Integrada: DE ONDE VEM ESSA IDEIA?

A ideia de uma avaliação integrada fez parte do interesse do pesquisador que está na gênese de todo esse movimento de investigação sobre avaliação escolar na EPTIEM e que culminou na construção desse Guia Pedagógico. Essa ideia surge no momento de estudo das Diretrizes Indutoras do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) [14] – documento aprovado pelo órgão para orientar a elaboração de diretrizes institucionais sobre a EPTIEM nos Institutos Federais do Brasil – considerando o item 15 que delibera “Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado” (CONIF, 2018, p. 17).

[14]

É possível acessar as Diretrizes Indutoras na íntegra pelo QR CODE ou link:



[15]

Para acesso completo ao PPI, localizado no capítulo 3 do Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2019-2024), acesse pelo QR CODE ou link:



Além desse documento, o termo é mencionado no PPI do Ifes [15], com mais assertividade, como um saber e fazer comprometido com a formação integrada do estudante. O instrumento de orientação pedagógica, defende que “A avaliação, nesse sentido, é diagnóstica, contínua, formativa e integrada, colaborando para a promoção do desenvolvimento integral do educando” (IFES, 2019-2024).

Apesar das aparições nos documentos, o termo avaliação integrada ou os termos utilizados para aproximar a avaliação escolar à formação integrada não recebem maiores

explicações, denotando que, ao menos institucionalmente, não há uma posição oficial e explícita sobre quais são as características e os fundamentos pedagógicos subjacentes à ideia de uma avaliação integrada. Tal condição, nos levou ao interesse pela exploração do tema na escrita da dissertação e pela sua discussão nas rodas de conversa.

Dessa forma, da leitura surgiram algumas questões pertinentes, como: o que seria uma avaliação integrada? Há alguma singularidade em avaliar na EPTIEM? Enquanto saber e fazer pedagógico, quais características a avaliação escolar deve possuir na EPTIEM? É possível a criação de práticas avaliativas integradas no contexto da EPTIEM?



## INTERDISCIPLINARIDADE E AVALIAÇÃO INTEGRADA

Para a discussão dessa ideia, importa lembrar que a interdisciplinaridade, enquanto metodologia de diálogo entre as disciplinas escolares, não é objetivo da EPTIEM, tampouco uma forma de negar a organização curricular em disciplinas. Entendemos, junto com Frigotto; Araújo (2018), que as disciplinas em si, enquanto representantes do conhecimento sistematizado, não representam um problema. É a falta de diálogos e de atividades realizadas a partir das intercessões dos saberes que encerra em prejuízos para a formação integrada e para uma visão sistêmica e crítica do mundo. Dessa forma, a interdisciplinaridade não é entendida como o objetivo da formação integrada, mas um instrumento pedagógico para sua realização. Para esses autores,

**A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade. A interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Este conceito de interdisciplinaridade pressupõe**

**que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade. A dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de subordinar-se a um objetivo geral (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 259)**

Nesse viés da interdisciplinaridade, é importante reconhecermos que cada disciplina representa um fragmento do saber sistematizado, traduzido didaticamente para compor o currículo escolar, mas que para uma compreensão holística, sistematizada e crítica do mundo humano e natural, isto é, para a formação integral que almejamos

**cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa [...] mas nos saberes que contempla, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu locus de cientificidade (FAZENDA, 2018, p. 18)**

Dito isso, podemos problematizar as dificuldades de pensarmos o trabalho interdisciplinar e, talvez, mais ainda, uma avaliação escolar associada a essa interdisciplinaridade, num contexto em que toda a organização curricular da escola se dá em disciplinas. Envolvidos por essa realidade, nos encontramos, muitas vezes, "trocando" os objetivos mais amplos da formação profissional pelos objetivos das disciplinas e, com isso, negando a contribuição que a disciplina pode oferecer para essa formação. Um professor exemplifica:

**Um outro exemplo que eu dou é a questão do Ecolfes, que é um evento que a gente fazia lá no campus. Não sei se ainda vai rolar, como era. Mas a ideia era que fosse bianual lá, aconteceu em 2016, em 2018, desde que eu estou lá[...] Então, basicamente era um projeto que abordava todas as disciplinas, mas em torno de um tema motivador. Sabe? E os alunos se propõem a fazer trabalhos naquele modelo de feira de ciências mesmo. Os professores tinham muita dificuldade e falavam assim: poxa,**

**mas eu vou dar dez pontos num negócio que não tem nada a ver com história, que não tem nada a ver com física, não tem nada a ver com matemática, não tem nada a ver com língua portuguesa, não é? E eu acho que também a gente precisa pensar algumas formas de entender essa avaliação integrada**  
**(PROFESSOR G)**

Nesse contexto de fragmentação relatado pelo professor, não raro, o enfoque é mais sobre a nota do que sobre o processo de ensino-aprendizagem esperado no projeto/atividade interdisciplinar e, o foco da avaliação, via de regra, permanece sobre os conteúdos das disciplinas e não sobre o objetivo do projeto interdisciplinar. Quem nunca ouviu que “esse aluno só atingiu o CC (Conselho de Classe) por causa da mostra cultural” (relato do professor F sobre falas de professores no seu campus) ou outros relatos similares sobre a feira de ciências ou mostra cultural? Relatos que buscam “justificar” possíveis notas atingidas – ou aprovações – por parte dos estudantes – graças a esses eventos.

**Isso é complicado! Professor J, não é só você que ouviu isso não, a gente já ouviu também lá no campus, esse menino só conseguiu essa nota porque teve a semana de “não sei o quê”, teve a semana lá de Mostra Cultural e também Científica. Então, a gente ouve isso também, isso é recorrente (PROFESSOR H).**

Seja por não querer abrir mão da “sua nota” na “sua disciplina”, seja pela forma de enxergar a educação escolar pelo viés disciplinar, em “caixinhas” (PROFESSOR B), diversos professores sinalizam que o desafio de avaliar nesses projetos interdisciplinares é “repartir” a pontuação com as disciplinas envolvidas.

**A gente escrever sobre isso, sobre essa educação integrada eu tenho um pouco de dificuldade, eu já participei de algumas. Principalmente na semana, porque eu faço parte do Neabi, então na Semana de Consciência Negra a gente sempre faz. Um**

**evento que a gente avalia junto, mas eu acho que também não atende o que é realmente uma avaliação integrada porque a gente junta os professores, cada professor faz a sua atividade [de forma separada] e a nota é coletiva (PROFESSOR E).**

Avaliar em projetos interdisciplinares pode se tornar sinônimo de determinar uma nota de forma coletiva: uma nota única para todos. E isso pode desvirtuar tanto a ideia de avaliação escolar como instrumento para a investigação e a ampliação do processo de ensino-aprendizado, que ultrapassa a mera anotação de desempenho, quanto a ideia de avaliação integrada que se preocupa em investigar esse processo dentro de uma ótica mais ampla, preocupada em como os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos científicos de forma crítica e holística, entendendo as conexões entre os saberes disciplinares.

Pelo viés da avaliação integrada é preciso levar em consideração o percurso de ensino-aprendizagem como um todo e considerar a resolução do problema (ou o objetivo) do projeto coletivo e interdisciplinar que mobilizou as disciplinas, superando a ótica fragmentada que nos leva a enxergar o mundo e seus problemas de forma segmentada. É preciso colocar os objetivos da formação integral à frente de objetivos das disciplinas no momento de avaliar.

É preciso, em outras palavras, compreender que tanto o trabalho interdisciplinar quanto a avaliação desse trabalho devem estar ancorados pelo reconhecimento de que “[...] na verdade não existe o 'meu conteúdo', a 'minha disciplina', porque na verdade o 'meu conteúdo' é uma junção de tudo” (PROFESSOR H).

Por uma ótica investigativa alinhada à perspectiva de avaliação da quarta geração, em especial de Esteban (2001), a avaliação escolar objetiva entender melhor como os estudantes manipulam os conhecimentos – escolares e não escolares – para atingir o objetivo do projeto ou resolver o problema proposto, para atuar na ampliação da aprendizagem desses sujeitos, possibilitando a cons-

trução de outros conhecimentos e a entender o mundo de forma mais crítica. A nota é apenas uma “parte burocrática” (professor H) e “obrigatória” (Professor D) do trabalho docente, associada à ideia de avaliação somativa (FERNANDES, 2008).

É importante ressaltar que a avaliação somativa surge no contexto da terceira geração de avaliação. Nesse sentido, a avaliação é considerada somativa quando a investigação do processo de ensino-aprendizagem tem o propósito de registrar o nível de aprendizagem do estudante a fim de, principalmente, certificar a condição do sujeito ante uma escola ou um sistema de educação. Para Fernandes (2009, p. 73),

**Ela serve para informar os alunos, os encarregados da educação e, se quisermos, a sociedade, acerca das aprendizagens que se desenvolveram no final de um período mais ou menos amplo de tempo. Dir-se-ia que sua relevância e importância é social e talvez política, mas não pedagógica.**

## **AMPLIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E AVALIAÇÃO INTEGRADA**



Pelo viés da ampliação dos conhecimentos, defendemos que a avaliação integrada precisa reconhecer as disciplinas como instrumentos da amplificação dos saberes e da potencialização da prática social dos estudantes. Precisa, em outras palavras, enxergar além “da disciplina pela disciplina”, além do “conteúdo pelo conteúdo”, ampliando o alcance das abordagens realizadas no sentido de reconhecer a complexidade da produção do conhecimento sistematizado. É preciso, no dizer do professor, “[...] enxergar que a nossa disciplina, o nosso conhecimento científico, a nossa área ali, ela vai prestar uma contribuição para algo que é maior, que é o integrado, não é?” (PROFESSOR B).

**[...] tem um professor que uma vez falou uma frase que me**

**marcou muito quando eu fiz a célebre pergunta: E pra quê isso vai servir na minha vida? Perguntei a ele, ele falou é melhor saber do que não saber [risadas do grupo]. Isso me marcou muito... Então, eu vejo assim... de alguma forma a gente tá precisando ressignificar os conhecimentos, não é? De contextualizá-los (PROFESSOR G).**

Para entrarmos nessa discussão é importante, antes, reconhecermos que a ideia de uma avaliação efetivamente integrada parece ter como estorvo a ideia positivista – ainda hegemônica – de um mundo cuja “mecânica” ou funcionamento pode ser desvendado e dominado pela produção de um conhecimento neutro, imparcial e objetivo (SANTOS, 2010), e que, esse conhecimento traduzido e fragmentado em disciplinas escolares precisa ser “adquirido” por todos os estudantes da mesma forma e ritmo, sendo a avaliação escolar o instrumento pedagógico capaz de mensurar a eficiência desse processo, como pontua Fernandes (2009), ao criticar as três primeiras gerações de avaliação.

Esse pensamento, muito presente nas escolas, pauta uma avaliação escolar tradicional que se propõe “mensurar o conhecimento” a partir do “[...] cumprimento ou não dos objetivos definidos” (FERNANDES, 2009, p. 47), corporificados pelos conhecimentos curriculares organizados em disciplinas, e que, na Educação Profissional e Tecnológica, apareceram – ao menos nas nossas conversas – associados às competências profissionais [16] demandadas pelo mercado de trabalho.

Nesse contexto, o Professor G relata como, nessa lógica, os estudantes são

[16]

É importante problematizar a ideia de competências no contexto da EPTIEM enquanto instrumento de esvaziamento da formação geral e técnica (sobretudo a partir das reformas educacionais recentemente realizadas), e do direcionamento da formação profissional apenas para o mercado de trabalho. Para aprofundamento desse tema, no sentido de compreender mais sobre a influência da “pedagogia das competências” na Educação Profissional e Tecnológica e, em especial na EPTIEM, orientamos a leitura de Kuenzer (2017), disponível no QR CODE ou link:

colocados num movimento de perseguição dos objetivos escolares, com regras acadêmicas marcadas pela seleção e exclusão dos sujeitos:

**Então, a gente precisa, talvez, repensar um pouco o currículo ou no mínimo relativizar os objetivos do currículo, não é? Será que o aluno que não atingiu sessenta pontos em português, ele não ele pode ir "para frente", sendo que ele é muito bom no resto? Enfim, se tem um negócio que me causa ojeriza desde sempre é isso: o menino tem dezesseis disciplinas, ele fracassou digamos em três, ele está reprovado. E as treze que ele obteve sucesso? Gente, é loucura, é loucura... (PROFESSOR G).**



Em contraposição a esse modelo, a noção de ampliação do conhecimento que defendemos passa necessariamente por uma avaliação integrada que não precisa se limitar a verificar se o estudante aprendeu ou não aprendeu, classificando os sujeitos a partir de notas e selecionando-os como aprovados ou reprovados com base num critério único para todos. Defendemos, portanto, uma avaliação que se sustenta no reconhecimento da diversidade dos estudantes e, conseqüentemente, da diversidade dos seus saberes, suas formas e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, é importante a íntegra do relato do Professor B:

**[...] trabalhei com modelagem matemática. Não sei quantos conhecem alguma coisa a respeito disso, mas, assim, é uma forma de trabalhar bem diferente, na qual você parte da realidade, você tenta abordar algum problema da realidade e trabalhar isso com os alunos, e eles, para resolverem aquele problema, eles têm que mobilizar conhecimentos matemáticos. E é muito interessante! Uma vez a gente fez um trabalho no campus. Foi um trabalho assim, uma parceria com o pessoal lá**

da horticultura e o Professor H que está aqui [na roda de conversa]. Ele é um dos professores lá daquele setor e a gente fez uma análise lá porque na horticultura você tem, por exemplo, uma situação do alface que ele é plantado na terra e do alface hidropônico, que é aquele que fica nas canaletas e tal e a forma de adubação dele é totalmente diferente, certo? Num ambiente controlado dentro de estufa e tudo mais e aí a gente fez uma comparação, a gente fez um trabalho comparativo com os meninos, desses dois tipos de culturas. Quando a gente trabalha com modelagem, a gente sempre trabalha em grupos. Tem essa interação entre eles e assim como o Professor J falou aí, uma coisa interessante que eu me lembro bem, teve um aluno que ele estava assim no grupo dele, ele estava mais quietinho. Aquele que talvez não estava participando tão ativamente por ter muita dificuldade com matemática, mas aí uma coisa curiosa aconteceu. Em um dos momentos nós tínhamos que medir o diâmetro do caule do pezinho de alface e nós estávamos utilizando o paquímetro, e aí, esse aluno ele era filho de um, como é que chama? Marceneiro. E ele tinha toda essa habilidade de trabalhar enquanto que os demais alunos não tinham e aí foi interessante que ele passou a ser um, pra esse momento da atividade, ele passou a ser um monitor. Pra ajudar, não só os meninos do grupo dele, mas os outros grupos, então a partir dali eu percebi [...] uma mudança de comportamento dele a partir do momento que ele se sentiu valorizado. Ele tinha alguma coisa pra trocar com os colegas e tal e foi muito legal. E assim, agora com relação a avaliação, eu quando propus a atividade fiquei pensando como avaliar os meninos, certo? Porque não faz sentido, a partir do momento que você pegou um problema da realidade, trabalha toda uma situação, teve várias etapas o processo, não faz sentido você aplicar uma prova, não é?

(PROFESSOR B)

É importante destacar que no contexto de um projeto interdisciplinar, apesar de numa etapa inicial o estudante aparentemente estar “quietinho”, esse cenário muda quando foi preciso mobilizar conhecimentos de marcenaria que o conectaram com a sua vida pessoal – o fato de ser filho de marceneiro. Quando foi preciso utilizar os saberes de marcenaria na escola, isto é, quando os conteúdos escolares se conectaram aos saberes não escolares do discente, então o seu desenvolvimento acadêmico assumiu destaque de tal forma que se tornou monitor, colaborando com a realização do trabalho dos outros grupos.

Destacamos a partir desse relato a necessidade de uma avaliação investigativa que supera os limites da padronização dos objetivos escolares e, conseqüentemente, a padronização das formas de aprender dos sujeitos.

Fica evidente que uma avaliação integrada compromissada com a ampliação dos conhecimentos dos estudantes precisa considerar a diversidade da sala de aula e a diversidade dos saberes trazidos pelos estudantes, sob pena de transformar essa diversidade em desigualdade cognitiva (ESTEBAN, 2001), por meio da replicação de provas padronizadas para sujeitos diferentes, oriundos de contextos diversos e com histórias de vida próprias.

[17]

Para estudar mais sobre como os conteúdos escolares se entrelaçam aos conhecimentos do “senso comum”, oriundo das experiências e ideologias dos sujeitos, e ainda, como essa condição humana precisa ser considerada nas escolas como potencialidade para ampliação dos conhecimentos dos sujeitos, recomendamos a leitura do artigo “Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas”,

Uma defesa que se solidariza com a de Esteban (2001), quando a autora defende a ampliação do diálogo entre os saberes escolares e as diversidades que os educandos trazem dos seus diferentes contextos, especialmente as diversidades de saberes, enxergando para isso o conhecimento científico e o senso comum como saberes válidos e não dicotômicos [17]. Uma perspectiva que produz ligação entre a dimensão pedagógica e a dimensão socioeconômica e política da avalia-

presente no livro “Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo” de Carlos Eduardo Ferrazo (2008).



ção escolar, uma vez que compreende a avaliação como um ato político-pedagógico de inclusão dos estudantes – especialmente os das classes populares – no processo de aprendizagem e, portanto, de potencialização humana, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e da justiça cognitiva face à mera perseguição dos objetivos escolares, na busca por um processo avaliativo efetivamente democrático.

## PROTAGONISMO DO ESTUDANTE E AVALIAÇÃO INTEGRADA

Chegamos, pois, ao último pilar do que estamos entendendo ser um componente importante para a realização de uma avaliação integrada: o protagonismo do estudante. Esse aspecto foi trazido ao debate em diversos momentos, mas selecionamos esse que revela a vontade do professor de

**[...] fazer um trabalho um pouco mais aprofundado que resulte num trabalho em que o aluno se perceba como protagonista, não é? Então, assim, as relações de práticas exitosas continuam perpassando ainda, no meu olhar, pelas caixinhas. Aí eu até trago um pouco de Paulo Freire, porque ele vai dizer que ensinar não é só a transferência do conhecimento, mas é uma criação de oportunidades. Criar possibilidades para a sua própria produção, sua construção (PROFESSOR I).**

Nesse assunto, destacamos as conversas que evidenciaram a importância da ampliação da participação dos estudantes no processo de avaliação a partir das estratégias que os professores já

utilizam de “[...] definir coletivamente quais são os critérios que a gente vai avaliar e os pesos” (PROFESSOR J), além de perguntar aos estudantes sobre “[...] que tipo de avaliação vocês se sentem mais à vontade em realizar” (PROFESSOR E). Numa dessas conversas, o Professor E coloca:

**[...] eu tenho feito através de formulários, alguns questionamentos aos alunos e um dos questionamentos que eu coloco é que tipo de avaliação você se sente mais à vontade em realizar e aí eu coloco várias opções e deixo "outros", porque como eu disse, eu trabalho com artes e eu tenho habilidades diferentes dentro da minha sala e ali eu não estou procurando artista plástico nenhum, eu procuro ampliar, o máximo que eu posso, os tipos de avaliação que eu aplico. Eu acho que vai de encontro nessa autonomia aí, se eu não sou bom numa pesquisa, eu serei bom num desenho, se eu não sou bom no desenho, eu posso ser bom num vídeo, então eu vou ampliando todas essas formas possíveis (PROFESSOR E).**

A partir do relato, importa problematizar que a oportunidade dos estudantes de escolherem o instrumento avaliativo que vão realizar, possibilita esse sujeito expressar o seu aprendizado da forma como mais se sente confortável e da forma que mais lhe faz sentido. É uma estratégia aparentemente simples, mas que pode oportunizar a expressão de virtudes, das diferenças dos estudantes, e, com isso, dar mais chances para a conexão entre os conhecimentos escolares trabalhados [18] e os saberes que esses sujeitos trazem para a escola, como discutimos no item anterior.

[18]

Para estimular a protagonismo dos estudantes nos processos avaliativos também é possível utilizar-se de algumas estratégias já conhecidas, tais como a autoavaliação e a avaliação por pares. São alternativas que tiram o estudante do lugar (passivo) de avaliado e o coloca como avaliador, oportunizando-lhe uma experiência mais ativa no processo. Para leituras nesse sentido, orientamos os capítulos 5 e 6 da parte II, do livro Avaliações: interações com o trabalho pedagógico, organizado por Villas Boas (2017).

Em outros termos, é um recurso para que o processo de avaliação escolar produza situações em que o estudante “[...] aplique aquilo que teve... que fez sentido pra ele e que ele sabe como usar (PROFESSOR F)”.

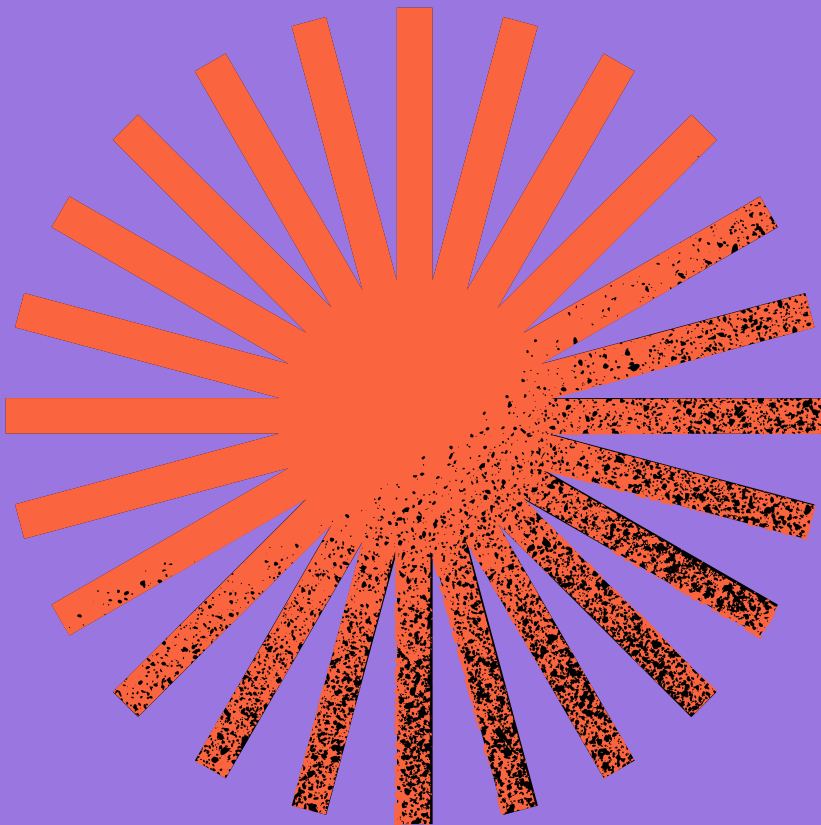
Na esteira desse pensamento, entendemos que a construção de um processo avaliativo integrado que amplie o protagonismo estudantil, passa produção de um ambiente democrático, com posturas e práticas participativas, que possibilitem aos estudantes escolherem, questionarem, inferirem, sugerirem, criticarem, enfim, se manifestarem e terem suas manifestações ouvidas e consideradas no movimento de pensar e fazer avaliação escolar na EPTIEM. Tal necessidade se torna imperativa, porque entendemos que não basta ensinar democracia, é preciso vivê-la. Como aponta Freire (2020, p. 122): “Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”.

Defendemos, no sentido amplo, a partir do intercâmbio entre as ideias de Freire (2020) e as teorizações da Educação Profissional e Tecnológica, que a EPTIEM seja uma educação para a mudança e para o protagonismo cidadão e profissional dos sujeitos na sociedade (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018), e que uma avaliação integradora precisa assumir seu papel nesse processo. Compreender de forma sistemática o mundo do trabalho, sua posição enquanto trabalhador dentro desse mundo e os alicerces científicos, culturais e sociais que sustentam sua atividade profissional (CIAVATTA, 2012) significa não só olhar criticamente para o mundo, mas agir criticamente (FREIRE, 2020), entendendo que

**Não há nada que contradiga e comprometa a emersão popular mais do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas, que não propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 2020, p. 123).**

**7**

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Os movimentos de pesquisa-formação, organizados a partir da estratégia de rodas de conversa, se revelaram uma importante ferramenta pedagógica para problematizar e ampliar os saberes e práticas docentes acerca da avaliação escolar na EPTIEM, a partir da interlocução entre os saberes produzidos por esses sujeitos e as teorizações do campo da avaliação.

Tal ampliação de saberes, como demonstramos, em especial no último capítulo desse Guia Pedagógico, culminou na construção de possíveis pistas e características de uma avaliação integrada, entendida aqui como saber e fazer pedagógico comprometido com a formação integrada.

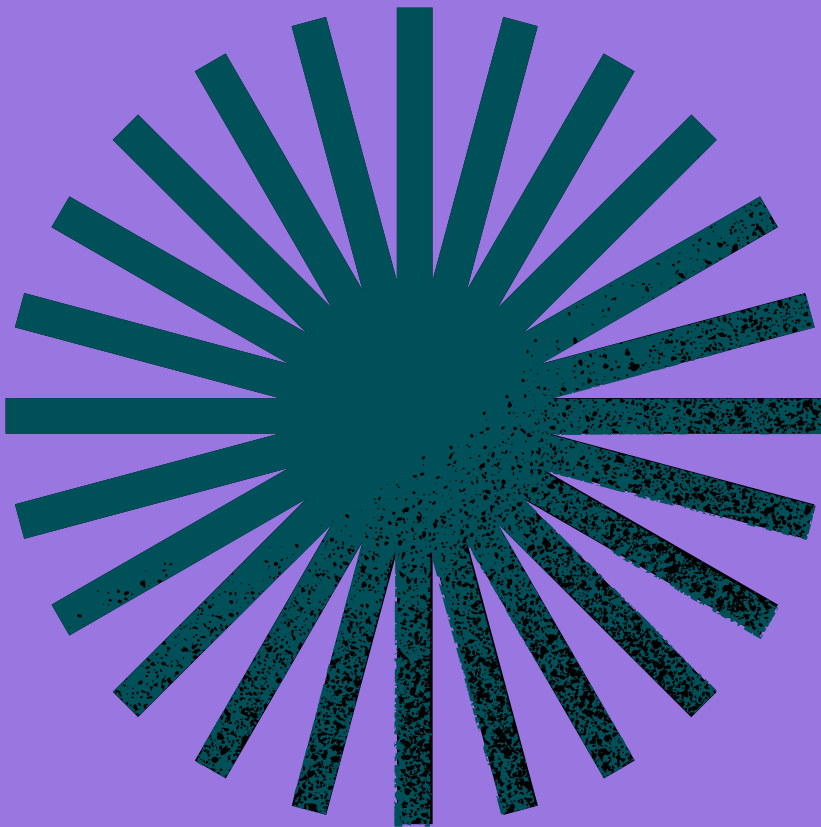
A experiência dessa construção com os professores nos permitiu explorar melhor os meandros da avaliação escolar na EPTIEM, possibilitando uma maior aproximação entre o pensar e o fazer na Educação Profissional e Tecnológica e, especificamente, entre os compromissos políticos de uma formação integrada e os nossos saberes e fazeres pensados e realizados cotidianamente nas nossas salas de aula.

O compartilhamento dessa experiência, por meio desse Guia Pedagógico, traz consigo a vontade de potencializar esses movimentos de pesquisa-formação em avaliação escolar, seja pelo exemplo que pode ser adaptado aos diferentes espaços-tempos escolares, seja pela inspiração para criação de novas propostas de formação docente em avaliação, ou até mesmo, pelo aprofundamento do tema avaliação integrada no contexto da EPTIEM.

Por fim, é importante destacar que esse material está disponibilizado em repositório público, podendo ser amplamente acessado e utilizado pelos diversos campi do Ifes, pelas outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como por outras redes de ensino que ofertem a EPTIEM.

**8**

# **REFERÊNCIAS**



AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

BOAS, B. M. de F. M (org.). **Avaliação**: Interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 6 jul. 2022.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 3, p. 83-106.

CONIF. **Análise da resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2021. Disponível em: [https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7\\_Julho/Vers%C3%A3o\\_Final\\_An%C3%A1lise\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_01\\_2021\\_e\\_Diretrizes\\_para\\_EPT\\_na\\_RFEPT.pdf](https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Vers%C3%A3o_Final_An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf). Acesso em: 6 jul. 2022.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E (org). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. D. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FRIGOTTO, G.; ARAÚJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. In: FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 249-266.

IFES. Projeto Pedagógico Institucional. In: **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2019-2024, Vitória, 2019. Disponível em: [https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_48\\_2019\\_-\\_PDI\\_-\\_Anexo.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf). Acesso em: 6 jul. 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIMA, M. E. C. D. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. D. 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.

OLIVEIRA, I. B. D. **Boaventura & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. D. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. D.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. D. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010. p. 13-28.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SANTOS, B. D. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.