

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

FRANCIELE MARQUES PERES

**ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS “INTEGRADOS” EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFTM – CAMPUS
PATROCÍNIO**

PROFEPT

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2022

FRANCIELE MARQUES PERES

**ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS “INTEGRADOS” EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFTM – CAMPUS
PATROCÍNIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Doutor Welisson Marques

UBERABA-MG

2022

P415a Peres, Franciele Marques.
Análise dos instrumentos avaliativos “integrados” em cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM – Campus Patrocínio/ Franciele Marques Peres. –2022.
138f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, 2022.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Ensino médio. 4. Avaliações integradas. 5. Cartilha digital. I. Marques, Welisson. II. Título.

CDD- 370.113

FRANCIELE MARQUES PERES

**ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS “INTEGRADOS” EM CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFTM – CAMPUS
PATROCÍNIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 24 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA



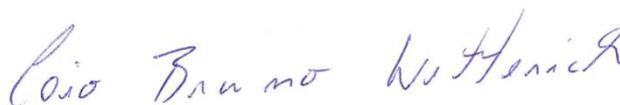
Dr. Welisson Marques
Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Vicente Batista dos Santos Neto
Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Caio Bruno Wetterich
Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP-
Campus Barretos

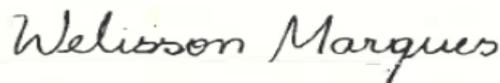
FRANCIELE MARQUES PERES

**AVALIAÇÕES INTEGRADAS NO EMI: CONCEPÇÕES E BOAS PRÁTICAS
EXECUTADAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 24 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Welisson Marques
Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Vicente Batista dos Santos Neto
Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Caio Bruno Wetterich
Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP-
Campus Barretos

Aos meus pais, Elenita e Osmar, por sempre acreditarem em mim e, principalmente, a minha mãe por ter abdicado de sua vida em prol das realizações e da felicidade de suas filhas.

Às minhas irmãs Larissa e Taciana, por toda preocupação, carinho, incentivo e amor.

Ao meu esposo Marden, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão.

Aos meus afilhados Isabela e Felipe e à sobrinha Heloísa, por serem a alegria da minha vida.

Nada disso teria sentido se vocês não existissem.

Com amor, dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva da vida, pela Sua voz invisível que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial.

Agradeço aos meus pais, Elenita e Osmar, pela paciência, dedicação e amor. Sou grata por todas as lições de honestidade, compreensão, abnegação e amor que eles me dão a cada novo dia. Sinto-me feliz por ter pais como eles.

Agradeço as minhas irmãs Larissa e Taciana, não imagino a minha vida sem elas. São meus exemplos de amor incondicional, amizade, caráter, carinho, amor, força e esforço. Obrigada por me ensinarem o valor da perseverança e por me apoiarem em tudo na vida. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter irmãs tão incríveis. Destaco meu agradecimento à minha irmã Taciana, que elaborou a parte gráfica de minha cartilha, com todo carinho e dedicação.

Aos meus afilhados Isabela e Felipe e à sobrinha Heloísa, por toda a alegria, amor e carinho. Agradeço a Isabela, mesmo sem saber, me dar força nos dias mais desafiadores do mestrado através dos seus vídeos: rindo, chorando, dormindo, dançando, brincando, falando as primeiras palavras ou chamando o meu nome. Agradeço por ter participado da minha qualificação remotamente com aquele sorriso lindo. Quero que sempre tenham muito orgulho da Dinda/Titia e contem comigo em tudo que precisarem.

Ao meu amado esposo Marden, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigado por permanecer ao meu lado em todas as circunstâncias, por ser orgulhoso de todas as coisas que faço e me apoiar em todos os projetos da vida. Obrigada por ser um esposo dedicado, um amigo divertido, um ótimo companheiro de viagem e por saber me fazer feliz.

Ao meu orientador, Professor Doutor Welisson Marques, pelas sugestões, correções e, principalmente, paciência, acreditando e apoiando quando eu me sentia insegura.

Aos membros da banca examinadora, Professor Doutor Caio e Professor Doutor Vicente, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação, tanto na qualificação, quanto na defesa.

Aos meus queridos colegas de mestrado, pelas nossas conversas elucidativas, os desabafos, as sugestões, as ajudas, as dicas e a força de perseverar. Um agradecimento especial aos amigos de carona Eduardo, Luciana, Samuel e Tatiane, pela amizade, companheirismo e partilha de momentos alegres e, também, às amigas Cláudia, Fátima, Jamila, Lianza e Lígia, por todo carinho, ajuda, amizade, força e incentivo.

Aos colegas do IFTM – Campus Patrocínio que colaboraram diretamente com a aplicação da minha pesquisa, os quais não citarei individualmente por questão de anonimato e confidencialidade.

Aos professores e toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

“Primeiro faça o necessário, depois faça o possível e, de repente, você vai perceber que pode fazer o impossível”. (Luiza Helena Trajano)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa objetivou analisar em que medida há integração nos instrumentos avaliativos analisados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Patrocínio. Ademais, objetivou-se, especificamente, identificar as atividades avaliativas integradas que ocorrem nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Patrocínio; analisar a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados; compreender se há dificuldades ou não por parte dos professores do Campus em realizar estas práticas; e confeccionar como produto educacional uma cartilha digital que condense boas práticas de avaliações integradas realizadas no Campus Patrocínio. O trabalho iniciou com um estudo do referencial teórico relativo ao tema, apresentando a questão história da educação profissional e tecnológica no Brasil, a formação integral e o ensino médio integrado, o ensino médio integrado no IFTM e no Campus Patrocínio, currículo integrado, avaliação e avaliação integrada. Em seguida, optou-se por uma análise qualitativa exploratória, utilizando-se como ferramenta metodológica a aplicação de um questionário online aos docentes do EMI do Campus Patrocínio, com perguntas fechadas, abertas e dependentes, obtendo-se respostas de 37 participantes. A análise da fala dos professores ocorreu na perspectiva da análise de conteúdo de Lourence Bardin, orientada com base no plano de análise realizado em três etapas: pré-análise, exploração do material e análise ou interpretação dos dados. O resultado da análise revelou que há integração nos instrumentos avaliativos no IFTM Campus Patrocínio, porém ela ocorre de forma esporádica, pontual, individual e por meio de alguns projetos, sendo que parte dos docentes da amostra analisada não realizam ou raramente executam práticas avaliativas integradas. Se inferiu, também, que a integração ocorre, além da realização de projetos, com a inclusão de conteúdos programáticos de diferentes disciplinas nas avaliações, na realização de avaliações conjuntas interdisciplinares ou na abordagem de diferentes conteúdos em disciplinas correlacionadas. Ainda, observou-se que para alguns docentes não é totalmente cristalino o significado de avaliações integradas, dentro do conceito de formação integral, destacando a importância de trabalhos científicos, formações docentes e atividades que promovam a reflexão sobre a essência da formação integral em todos os seus aspectos, incluindo os instrumentos avaliativos integrados. Após a realização do estudo e análise dos dados, desenvolveu-se um produto educacional, classificado na categoria de material textual da CAPES, no formato de cartilha digital, denominada “Avaliações integradas no EMI: Concepções e boas práticas executadas”, destinada aos docentes atuantes no Ensino Médio Integrado e demais profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Avaliações integradas. Cartilha digital. Ensino Médio. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The present study was developed in the Graduate Program in Professional and Technological Education – ProfEPT, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro, in the line of Research Educational Practices in Professional and Technological Education. Analytical research analyzed that there is integration in the evaluative instruments studied in the technical courses integrated to the average Campus Patrocínio. Objective, objective, additionally, specifically identify as integrated evaluation activities that occur in technical courses integrated to teaching Campus Patrocínio; analyze the teachers' perception of the integrated assessment instruments; understand whether or not there are difficulties on the part of Campus teachers in carrying out these practices; and to prepare as an educational product of this work a digital booklet that condenses good practices of integrated estimates carried out at Campus Patrocínio. The work began with a study of the theoretical framework on the subject, presenting the issue of history of professional and technological education in Brazil, integral training and integrated secondary education, secondary education integrated in the IFTM and Campus Patrocínio, integrated curriculum, evaluation, and integrated assessment. Then, an exploratory qualitative analysis was chosen, using as a methodological tool the application of an online questionnaire to EMI teachers at Campus Patrocínio, with closed, open and dependent questions, obtaining answers from 37 participants. The analysis of the teachers' speech took place from the perspective of Lourence Bardin's content analysis, guided by the analysis plan carried out in three stages: pre-analysis, material exploration and data analysis or interpretation. The results of the analyzes revealed that there is integration in the evaluation instruments at the IFTM Campus Patrocínio, but it occurs sporadically, punctually, individually and through some projects, and part of the teachers in the analyzed sample do not perform or rarely perform integrated evaluation practices. It was also inferred that integration occurs, in addition to carrying out projects, with the inclusion of syllabus from different disciplines in the assessments, in the realization of joint interdisciplinary assessments or in the approach of different contents in correlated disciplines. Still, it was observed that for some teachers the meaning of integrated assessments, within the concept of comprehensive training, is not fully clear, highlighting the importance of scientific work, teacher training and activities that promote reflection on the essence of comprehensive training in all areas. aspects, including the integrated assessment instruments. After carrying out the study and data analysis, an educational product was developed, classified in the category of textual material of CAPES, in the format of a digital booklet, called "Assessments integrated in the EMI: Conceptions and good practices executed", intended for active teachers. in Integrated High School and other professionals involved.

Keywords: Integrated assessments. Digital booklet. High School. Integrated High School.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Qual a sua área de atuação?	60
GRÁFICO 2 – Qual o seu vínculo institucional com o IFTM?	61
GRÁFICO 3 – Quanto tempo atua como docente?.....	62
GRÁFICO 4 – Qual o nível e modalidade mais atuou na docência?.....	62
GRÁFICO 5 – Que nível e modalidade atua no IFTM Campus Patrocínio?	63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Capa da cartilha Avaliações integradas no EMI: Concepções e boas práticas executas	94
FIGURA 2 – Páginas da cartilha contendo espaço destinado a ficha catalográfica.....	95
FIGURA 3 – Páginas contendo o sumário.....	95
FIGURA 4 – Páginas com público da cartilha e conceito de EMI.....	96
FIGURA 5 – Páginas com definição de EPT e formação integral	97
FIGURA 6 – Páginas com a continuação do tema formação integral.....	97
FIGURA 7 – Páginas com a finalização do tema formação integral e objetivo da cartilha.....	98
FIGURA 8 – Páginas com o conceito de avaliações integradas e como elas podem ser executadas.....	98
FIGURA 9 – Páginas com propostas de superação dos desafios.....	99
FIGURA 10 – Páginas com os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade...100	
FIGURA 11 – Páginas com destaques de avaliações integradas que ocorrem no Campus Patrocínio do IFTM.....	101
FIGURA 12 – Páginas com detalhes do PLURI e do PAE.....	101
FIGURA 13 – Página com as considerações finais.....	102
FIGURA 14 – Página com as referências.....	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Indicadores das falas dos entrevistados.....	58
QUADRO 2 – Qual a sua área de formação acadêmica?.....	61
QUADRO 3 – Categorização	64
QUADRO 4 – Vinculação das perguntas às categorias.....	65
QUADRO 5 – Como você definiria com suas palavras a expressão “avaliações integradas”?.....	66
QUADRO 6 – Você percebe benefícios para a comunidade escolar com a execução de atividades avaliativas integradas dentro do IFTM – Campus Patrocínio no EMI? Justifique sua resposta.	69
QUADRO 7 – Você acredita que já executou ou executa avaliações integradas em suas práticas pedagógicas? Se sim, cite-as de forma sucinta.	72
QUADRO 8 – Caso não execute práticas pedagógicas de avaliações integradas ou conheça colegas que não realizam, quais os principais motivos disso?	80
QUADRO 9 – Você acredita que uma cartilha digital contendo concepções sobre avaliações integradas e boas práticas executadas na prática poderão trazer benefícios ao seu trabalho como docente? Justifique sua resposta.	86
QUADRO 10 – Você teria interesse em participar de um Fórum de Avaliação online, realizado no formato de rodas de conversa, com o intuito de apresentar a cartilha digital e realizar o compartilhamento de experiências em avaliações integradas? Justifique sua resposta.....	88
QUADRO 11 – Como você avalia o conteúdo da cartilha digital? Considera que o material apresenta informações relevantes que podem contribuir para a prática docente?	104
QUADRO 12 – O que você desaprova no material? Há algo que você considerou inadequado ou equivocado?	105
QUADRO 13 – Há algum elemento que você sentiu falta no material? O que você sugeriria para complementá-lo?.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional da Educação

EBTT – Educação Básica Técnica e Tecnológica

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IF's – Institutos Federais

IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAE – Projeto Anual da Eletrônica

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TEMA DO TRABALHO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	18
1.2	PROBLEMA INVESTIGADO	19
1.3	OBJETIVOS.....	19
1.3.1	Objetivo geral	19
1.3.2	Objetivos específicos.....	19
1.4	JUSTIFICATIVA.....	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	22
2.2	FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO	26
2.2.1	Ensino médio integrado no IFTM e no Campus Patrocínio.....	32
2.3	CURRÍCULO INTEGRADO	34
2.4	AVALIAÇÃO: CONCEPÇÃO E CONCEITOS	39
2.4.1	Avaliação integrada.....	42
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	46
3.2	LÓCUS DA PESQUISA	48
3.3	A POPULAÇÃO ESTUDADA.....	48
3.4	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	49
3.5	ETAPAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	50
3.6	A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	53
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1	PRÉ-ANÁLISE	57
4.2	EXPLORAÇÃO DO MATERIAL.....	59
4.2.1	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	59
4.2.2	Categorização e codificação	63
4.3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	65
4.3.1	Categoria I: Conhecimento do docente a respeito de avaliações integradas	66

4.3.1.1	Subcategoria I.....	66
4.3.1.2	Subcategoria II	69
4.3.2	Categoria II: Realização ou não de avaliações integradas pelos docentes em suas disciplinas	71
4.3.2.1	Subcategoria I: PLURI.....	75
4.3.2.2	Subcategoria II: PAE	78
4.3.3	Categoria III: Dificuldades encontradas pelos docentes na realização destas práticas integradas.....	79
4.3.4	Categoria IV: Uma cartilha digital com o conteúdo “avaliação integrada”, como suporte na formação docente para o exercício de atividades avaliativas	86
4.3.4.1	Subcategoria I.....	86
4.3.4.2	Subcategoria II	88
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
5.1	INTRODUÇÃO.....	91
5.2	OBJETIVOS.....	93
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
5.4	A CARTILHA	94
5.5	APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
6.1	RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	109
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – TCLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.	118
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO 1.....	121
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO 2	123
	APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	124

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou investigar as práticas avaliativas integradas utilizadas pelos docentes do Ensino Médio Integrado – EMI – do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Patrocínio, desenvolvido no domínio do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – Campus Uberaba Parque Tecnológico, inserido na Linha de Pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. O estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de um questionário a esses docentes, além de pesquisa bibliográfica e a elaboração de um produto educacional.

O meu contexto profissional foi a principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho, atrelado à busca por compreender como são desenvolvidos os instrumentos avaliativos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, ao mesmo tempo, verificar as boas práticas avaliativas que acontecem naquele Campus, de modo que os demais docentes possam refletir sobre elas e utilizarem no cotidiano escolar.

Ingressei no IFTM em outubro de 2014 no cargo de professora EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica – no Campus Patrocínio e comecei a trabalhar com a Educação Profissional e Tecnológica – EPT – desde o princípio, ministrando aulas no curso técnico em administração integrado ao ensino médio, na área de contabilidade. Imediatamente nas primeiras aulas ministradas, nas reuniões pedagógicas, conselho de classe e conversas com os professores e alunos, notei a necessidade de diálogos referentes aos processos avaliativos integrados, pois apesar de estarmos tratando de um ensino integrado, não era uma tarefa simples encontrar docentes dispostos a realizar atividades avaliativas conjuntas, no formato integrado, e os alunos relatavam que a quantidade de avaliações era imensa, desgastando o real processo de aprendizagem.

Nesse ínterim, fui desenvolvendo a inquietação que me levou ao desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, em agosto de 2019, quando surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – percebi a possibilidade de desenvolver um estudo que contemplasse a avaliação da aprendizagem integrada tendo como *locus* de pesquisa o Campus Patrocínio. Desse modo, a pesquisa e o consequente produto educacional constituíam o ensejo de poderem contribuir com o desenvolvimento desse diálogo teórico-prático que se integra à prática pedagógica docente integrada, intrínseca ao EMI.

Nesse contexto, este estudo busca responder às seguintes questões de pesquisa: Em que medida há integração nos instrumentos avaliativos utilizados nos cursos técnicos de Contabilidade, Administração, Informática e Eletrônica integrados ao Ensino Médio do Campus Patrocínio? Qual a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados? Quais as melhores práticas de avaliações integradas utilizadas no Campus? Os docentes encontram dificuldades em aplicar instrumentos avaliativos integrados no EMI e caso encontrem, quais são elas? E assim, o desenvolvimento do produto educacional buscará situar a perspectiva teórico-prática das avaliações integradas juntamente aos docentes por meio de uma cartilha, incentivando-os a desenvolver processos avaliativos integrados nessa perspectiva¹, tendo como parâmetro uma prática educativa transformadora.

Como aporte teórico, partiu-se dos estudos sobre a EPT e seu histórico desenvolvidos por autores como Freire (1996), Kuenzer (1997), Manfredi (2016), Ortigara (2014), Saviani (2007), além de normativas legais brasileiras ligadas ao tema. No que tange aos conhecimentos sobre formação integral, EMI e currículo integrado, teve-se como base os estudos de Ciavatta (2005, 2014), Moreira; Silva (2002), Moura (2007), Nosella; Azevedo (2012), Ramos (2005, 2008, 2012) e Sacristán (2000). Sobre o tema da avaliação e avaliação integrada, utilizou-se obras de Araújo (2014), Betti (2010), Bedin e Del Pino (2018), Caldeira (2000), Cardoso, Castro e Goldbach (2010), Demo (1996), Haydt (2008), Hoffmann (2009, 2017), Luckesi (2011, 2017), Machado, Silva e Souza (2016) e Silva (2019). A investigação se ancorou em uma análise qualitativa com objetivos exploratório-descritivos. Suas principais fontes de informação foram os questionários aplicados de forma individualizada e pesquisa bibliográfica.

Em sua estruturação, este trabalho é composto por esta introdução, na qual é apresentada a temática, motivação, questões de pesquisa, objetivos, e, de forma sucinta, a metodologia utilizada, e mais quatro capítulos. No segundo capítulo, com base na literatura especializada, apresentou-se um quadro teórico, com uma breve contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o ensino médio integrado no IFTM, discorrendo sobre conceitos atinentes à formação integral e ao ensino médio integrado, currículo integrado e avaliação.

Prosseguindo, no terceiro capítulo, realizou-se a descrição detalhada do percurso metodológico desenvolvido no estudo, incluindo o *locus* da pesquisa, o público informante

¹ Na perspectiva de integração abordada pela autora Marise Ramos (2008), que propõe a “análise do conceito de integração” em três sentidos: integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, concepção de educação omnilateral e indissociabilidade entre educação profissional e educação básica.

estudado, as etapas e instrumentos, os aspectos éticos da pesquisa e, por fim, a análise de conteúdo. No quarto capítulo apresentou-se a realização das discussões e dos resultados, elaborados com base na análise de conteúdo, com a pré-análise, exploração do material e análise e interpretação de dados. Por fim, no quinto capítulo foi apresentado o produto educacional gerado por esta pesquisa, a cartilha digital intitulada: “Avaliações Integradas no EMI: Concepções e Boas Práticas Executadas”, com o seu percurso metodológico e a validação pelos docentes. Encerrou-se com as considerações finais.

1.1 TEMA DO TRABALHO E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais, pela Lei 11.892/2008, sendo a partir de então a EPT pensada como uma proposta de educação integral, alicerçada no mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho, buscando uma formação técnica, humana e propedêutica dos discentes. Inclusive no Art. 7º desta lei, encontra-se que uma das finalidades destes institutos é ofertar educação profissional técnica de nível médio, sendo que esta oferta deve ser prioritariamente na forma de cursos integrados, para o público da educação de jovens e adultos e para os concluintes do ensino fundamental (BRASIL, 2008). Desta forma, ao ofertar um ensino integral, os institutos devem pensá-lo em todos os aspectos que o abrangem, incluindo as avaliações.

Isto posto, sendo o ProfEPT um Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, os estudos realizados durante o curso proporcionaram ampliar os conhecimentos da pesquisadora a respeito da EPT, principalmente a respeito do EMI, despertando o interesse em pesquisar o ensino integral em uma etapa tão importante: a avaliação dos discentes com vistas à formação integral, com uma proposta emancipadora. Segundo Kuenzer (2010), “uma proposta brasileira, voltada às necessidades do Ensino Médio no Brasil” que preparem os alunos tanto para a continuação dos estudos, quanto para o trabalho.

Desta maneira, a problemática que se buscou desvelar nessa pesquisa foi em que medida há integração nos instrumentos avaliativos aplicados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM – Campus Patrocínio. Para tanto, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, conceituou-se o EMI e a EPT, com suas vinculações à formação integral, ao currículo integrado e às avaliações, partindo de seus pressupostos históricos e, a partir disso, a

verificação *em loco* de como as avaliações ocorrem naquele Campus e como estes processos podem ser aperfeiçoados.

1.2 PROBLEMA INVESTIGADO

- Em que medida há integração nos instrumentos avaliativos utilizados nos cursos técnicos de Contabilidade, Administração, Informática e Eletrônica integrados ao Ensino Médio do Campus Patrocínio?
- Qual a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados?
- Quais as melhores práticas de avaliações integradas utilizadas no Campus?
- Os docentes encontram dificuldades em aplicar instrumentos avaliativos integrados no EMI e caso encontrem, quais são elas?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral é analisar em que medida há integração nos instrumentos avaliativos analisados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Patrocínio.

1.3.2 Objetivos específicos

Com base neste objetivo geral, elencou-se outros propósitos específicos que busca-se com esta pesquisa:

- Identificar as atividades avaliativas integradas que ocorrem nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Patrocínio;
- Analisar a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados;
- Compreender se há dificuldades ou não por parte dos professores do Campus em realizar estas práticas;
- Elaborar como produto educacional deste trabalho uma cartilha digital que condense boas práticas de avaliações integradas realizadas no Campus Patrocínio.

Assim sendo, este trabalho almeja trazer contribuições para os docentes de cursos técnicos integrados ao ensino médio quanto à realização de instrumentos avaliativos integrados, de modo a auxiliar este tipo de ensino a efetivar sua função de integração entre as disciplinas

propedêuticas e as de formação profissional, para que elas se inter-relacionem desde suas concepções, valores, habilidades e até mesmo na mensuração destes conhecimentos desenvolvidos.

1.4 JUSTIFICATIVA

A temática da avaliação tem sido a área de interesse desta pesquisadora desde a sua pós-graduação em Docência nos Ensinos Médio, Técnico e Superior com o trabalho de conclusão de curso intitulado "Avaliação Educacional: Modelo tradicional e formas alternativas", especialmente quando surgiu a oportunidade de ingresso no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, no qual percebeu-se a possibilidade de desenvolver um estudo que contemplasse a avaliação da aprendizagem integrada tendo como *locus* de pesquisa o Campus Patrocínio, local de trabalho da pesquisadora.

Em outubro de 2014, no cargo de professora EBTT no Campus Patrocínio do IFTM, a pesquisadora iniciou sua carreira na área da EPT, ministrando aulas no curso técnico em administração integrado ao ensino médio, na área de contabilidade. Por se tratar de um curso de EMI no âmbito da EPT, havia a necessidade de se oferecer uma formação integral² aos alunos, inclusive quanto aos instrumentos avaliativos. Porém, logo nas primeiras aulas ministradas, nas reuniões pedagógicas, conselho de classe e conversas com outros professores e alunos, notou-se a necessidade de diálogos referentes aos processos avaliativos integrados, pois apesar de se estar tratando de um ensino integrado, não era comum encontrar docentes que se dispunham a realizar atividades avaliativas conjuntas, no formato integrado. Além disso, o EMI engloba tanto disciplinas propedêuticas, quanto disciplinas técnicas e tecnológicas, ocasionando que os alunos cursem de treze a dezessete disciplinas, dependendo do curso, e gerando a realização de diversas avaliações por parte dos discentes, causando insatisfação e tensão nos estudantes, além de desgastar o real processo de aprendizagem.

Todos estes aspectos justificam este trabalho, primeiramente, em virtude da necessidade de se oferecer uma formação integral aos alunos, inclusive quanto aos instrumentos avaliativos, também pelo fato de que avaliações realizadas de forma integrada podem diminuir a quantidade

² Ramos (2017) nos apresenta que a formação integral deve levar em conta a integração no sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular e a concepção de educação omnilateral.

de avaliações realizadas pelos alunos e, por fim, pela possibilidade de que os docentes encontrem dificuldades em realizar atividades avaliativas integradas.

Desse modo, a pesquisa e o consequente produto educacional podem contribuir com o desenvolvimento desse diálogo teórico-prático que se integra à prática pedagógica docente integrada, intrínseca ao EMI, beneficiando diretamente os docentes e discentes envolvidos nesta sistemática de ensino e, também, toda a comunidade escolar.

No caminho percorrido para a realização desta dissertação, notou-se que na literatura há carência de trabalhos sobre a temática, inclusive poucas definições ou conceitos específicos sobre avaliação integrada, por ser um assunto recentemente explorado, devido ao contemporâneo nascimento dos Institutos Federais, datado em 2008, que trabalha com a formação integral do estudante. Não obstante, é necessário que haja material científico abordando os instrumentos avaliativos integrados em todos os seus aspectos, desde os formatos utilizados, integração entre disciplinas, nas disciplinas, união entre conteúdos técnicos e propedêuticos, justificando novamente a realização desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos relacionados a esta pesquisa. Iniciou-se com as bases da Educação Profissional e Tecnológica, mostrando um retrato histórico que culminou no cenário atual de lutas e conquistas, chegando nas práticas educativas voltadas ao ensino médio integrado. Em seguida, identificam-se os principais conceitos relacionados à formação integral dos discentes, especificamente na EPT e sobre o ensino médio integrado, elucidando como ele tem ocorrido no IFTM e no Campus Patrocínio, *lócus* da pesquisa. Por fim, trata-se de alguns princípios e concepções sobre o currículo integrado e a avaliação, especialmente a avaliação integrada.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e a Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecem um marco importante para a educação profissional e tecnológica no país. Doravante, tem-se discutido³ a educação profissional e tecnológica sob novos aspectos conceituais, especialmente sob a abordagem da separação da escola dual.

Desta forma, para que os profissionais envolvidos nesta nova fase consigam desenvolvê-la a contento é preciso que se desenvolvam novos saberes, novas práticas, novos sujeitos e uma nova formação pedagógica voltada para atender a essas demandas, que por sinal invadem todas as esferas da formação pedagógica do educador, incluindo a avaliação, que deve se voltar a atender as necessidades deste novo ciclo.

Nesta parte, são apresentados aspectos conceituais e normativos sobre a EPT, antes de se tratar do tema da avaliação integrada, para se entender as particularidades inerentes a ela,

³ Neste texto foram apresentados alguns autores que abordam a importância de uma escola unitária, em que se quebre o paradigma de uma escola dual, onde o ensino propedêutico é trabalhado de forma separada do ensino técnico, pois o ensino integral exige uma dinâmica unitária. Os autores citados são Ciavatta (2014), Kuenzer (1997), Machado, Silva e Souza (2016) e Moura (2007).

pois iremos analisar as práticas avaliativas no Campus Patrocínio a partir deste modelo de educação.

Paulo Freire nos ensina que a “transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (apud GADOTTI, 1991, p. 84). Desta forma, nota-se que a educação vem se modificando, encadeando e buscando responder os novos anseios sociais advindos das pujantes transformações da sociedade moderna, em decorrência da reestruturação produtiva do capital e da revolução tecnológica que tem transformado profundamente o mundo do trabalho.

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (FREIRE, 1969, apud GADOTTI, 1991, p. 44).

Verifica-se que Paulo Freire mostra a importância de uma educação emancipadora que leva à humanização do homem, que ao invés de apenas se adaptar à realidade, nota a sua vocação de se inquietar diante de sua existência e buscar seu lugar no mundo, dentro das transformações ocorridas. Neste contexto, a educação profissional e tecnológica em sua fase atual busca oferecer aos discentes uma formação integral com uma educação que o transforme, mas nem sempre foi assim, como veremos nos próximos parágrafos.

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Decreto nº 7.566/1.909, no início do século passado, é um dos principais marcos da educação profissional no Brasil, sendo que o sentido da educação naquele contexto era o de exercer o controle social de determinada classe sobre outra:

Neste sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação (BRASIL, 2010, p. 11).

Manfredi (2016) nos mostra que a principal função da educação nas escolas de aprendizes era ofertar ensino prático e técnico em oficinas mecânicas e de trabalho manual que eram convenientes à região onde a escola estava instalada para as populações de baixa renda. A autora nos apresenta, também, que se criou a percepção de que trabalhos manuais ou que exigissem esforço físico consistiriam em “trabalho desqualificado”, pensamento oriundo do emprego de mão de obra escrava, sendo que estas representações refletiriam nos processos de

distinção social e implicariam na estruturação do sistema educacional brasileiro ao longo do tempo.

Em seu percurso histórico, tendo como objetivo diferentes interesses e motivações socioeconômicas, as escolas de aprendizes tiveram variadas denominações, funcionamento e organizações. Desta forma, em decorrência do processo de industrialização que se buscava alavancar no Brasil, em 1937, com a finalidade de aumentar o ensino profissional, as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em Liceus Industriais (BRASIL, 1937).

Ainda no governo de Getúlio Vargas, em 1941, uma sequência de leis reorganizou o ensino no Brasil, procurando atender às demandas por mão-de-obra qualificada. As principais modificações foram a necessidade de exames de ingresso para a admissão em escolas industriais, o ensino profissional passou a ser considerado o equivalente ao ensino médio de hoje e a divisão do ensino em curso técnico industrial e de nível básico. Já em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas foram criadas advindas de uma transformação nos Liceus Industriais. No governo de Juscelino Kubitschek, em 1959, estas escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, ligadas ao governo federal, com metas educacionais de atender às demandas de desenvolvimento do país ligadas à formação profissional (KUENZER, 2007).

Segundo Ortigara (2014), mesmo com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, que no enredo das políticas de educação profissional representou um avanço muito grande ao equiparar o ensino acadêmico ao profissional, não conseguiu acabar com a dualidade destes ensinamentos na prática. De acordo com o autor, o que acontecia na realidade era que a formação propedêutica, dita culturalmente como educação das classes dominantes, era colocada em primeiro plano, deixando em um patamar inferior as funções voltadas para o trabalho manual, isto tudo como consequência da lógica construída no Brasil colônia e inalterada pela sociedade da época. O ensino propedêutico possuía grande procura em detrimento do ensino profissional, que não possuía reconhecimento social.

A Lei Federal nº 5.692/71, alavancada pelo contexto de industrialização no país e aumento da necessidade de profissionais técnicos, tornou obrigatória a formação técnica para o segundo grau, nível de ensino da época que hoje denominamos de ensino médio (BRASIL, 1971). Pouco antes do processo de redemocratização política e econômica no país, na década de 1980, surgiu a Lei nº 7.044/82, reestabelecendo a dualidade formal do ensino, ofertando o ensino profissional em separado do ensino propedêutico. Enquanto este visava preparar o aluno

para a entrada no ensino superior, a educação profissional o levava para o mundo do trabalho (KUENZER, 2007).

Nesse contexto, a Lei 8.948/1994, transformava de forma paulatina as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, através da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Destaca-se que a dualidade de ensino, com a divisão da educação profissional e básica, prevalece nesta legislação, visto que não se estabelecia uma proposta de articulação entre todas as modalidades de educação e níveis de ensino, estabelecendo um conjunto específico para essa modalidade.

Conforme discussões iniciadas no início deste capítulo, foi a partir do advento da LDB vigente – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em 1996, que a concepção atual de educação profissional e tecnológica começou a ser discutida no país, apesar de já se estar, naquela época, com quase um século de experiências na EPT. Mas apesar desta lei incluir os cursos de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica e integrar-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, no que diz respeito à oferta e organização dessa modalidade de ensino, ela deixa uma lacuna restringindo-se a afirmar que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 8).

Desta forma, e com a publicação da Lei 11.892/2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que a EPT passa a ser pensada, de fato, como uma proposta de educação integral, buscando a formação técnica, humana e propedêutica dos discentes, alicerçada não apenas no mundo do trabalho, mas também na ciência e tecnologia. Com a formação de uma rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica, a EPT alcançou maior abrangência nacional, buscando atender a um maior número de estudantes, sendo seus objetivos:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional... ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 4).

Assim, a educação profissional traz consigo na atualidade, uma perspectiva de formação diferente daquela apresentada no Decreto nº 7.566/1909, que apresentava um ensino voltado

para a formação técnica dos menos favorecidos e enaltecendo, conforme explanado nos parágrafos anteriores, o subjugamento de uma classe sobre outra. Na EPT a formação dos estudantes busca ser omnilateral, segundo a concepção de politecnia de Saviani (2007), pois ele nos ensina que:

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

É necessário destacar que o ensino politécnico, nesta percepção, busca levar ao discente um ensino integral e emancipatório, muito além das perspectivas de formação mitigada e rasa determinada pelos possuidores dos meios de produção e do capital. Neste sentido, Saviani (2007) conclui:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Por conseguinte, os Institutos Federais devem oferecer ao aluno uma formação política e crítica do sujeito, com uma formação integral e não resumida ao subjugamento para o desempenho de determinadas atividades profissionais. Desta forma, os instrumentos avaliativos na EPT também devem possuir este caráter integral e constituir um caminho para a aprendizagem. Por isso, uma investigação pautada sob o horizonte da avaliação integrada pode trazer à tona elementos não problematizados antes, a partir dos quais os diálogos/reflexões e ações poderão ser mais coesos e colaborativos no que tange às relações ensino-aprendizagem-avaliação no decorrer da história da EPT.

2.2. FORMAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A formação integral do estudante vem em contraponto à dualidade do ensino experimentada pela educação brasileira em quase toda sua existência. Esta dualidade se refere à separação do ensino profissional e o propedêutico, sendo este último voltado para a elite com

a finalidade de levar o aluno ao ensino superior, formando os futuros líderes, contribuindo para a reprodução da estrutura das classes sociais, enquanto os mais pobres eram direcionados para o mercado de trabalho e experimentavam o ensino profissional apenas com qualificações técnicas. Havia uma separação entre aqueles que estudariam para exercer atividades manuais e os que estudariam para pensar (MOURA, 2007).

De acordo com Kuenzer (1997, p. 9), essa dualidade “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”. Os debates entre as diversas concepções do ensino médio perpetuam na atualidade da sociedade e se decompõem em preparar os jovens para serem mãos de obra na economia ou para serem admitidos nas universidades.

Desta forma, a formação integral trilharia a educação para a superação da dominação dual do ensino. A educação politécnica, que leva o aluno a acessar o trabalho como prática econômica e realização humana, à cultura como valor ético e estético, à ciência como o avanço da sociedade através dos conhecimentos produzidos e a escola unitária, que favorece o conhecimento a todos, seriam as fundamentações da formação integral (RAMOS, 2008).

Para Nosella; Azevedo (2012), sob o pensamento de Gramsci, a escola unitária pode equilibrar o desenvolvimento das habilidades do trabalho intelectual e do trabalho manual, concebendo um ser humano capacitado para a vida profissional e conhecedor de sua participação na sociedade e senso crítico de sua realidade:

O essencial é que todos produzam algo útil, mas possam também usufruir de tudo. Em suma, usufruir é uma fase do processo produtivo tão complexa e essencial quanto a primeira fase do mesmo processo. Assim, igualdade social e cultural significa participação de todos os cidadãos na produção ‘desinteressada’ do saber, da ciência e da técnica e no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo das atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas. Para esse objetivo complexo, a escola unitária tem sua enorme tarefa: ensinar a produzir algo com qualidade e a usufruir de tudo com responsabilidade (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 29).

A formação integral refere-se, desta maneira, dentro do processo educacional, à integração de quatro dimensões do ser humano: a cultura, a tecnologia, a ciência e o trabalho. Discorrer-se-á, a seguir, sobre cada uma destas dimensões que direcionam o ensino médio integrado.

A cultura diz respeito aos valores estéticos e éticos que direcionam nossa sociedade, orientando as normas de conduta. Dessa forma, a elucidação a respeito da diversidade cultural apresentada nos variados segmentos da sociedade, através de obras artísticas e manifestações

culturais nos diversos períodos históricos e territoriais, deve ser provocada pela formação integral (RAMOS, 2014).

A tecnologia é entendida como a mediação entre a intervenção na realidade – produção – e a apreensão e desvelamento do real – conhecimento científico. Ela é obtida a partir dos avanços científicos, com o desenvolvimento técnico (RAMOS, 2014).

A ciência “conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (RAMOS, 2014, p. 89). Dessa forma, no processo direcionado pelas relações humanas e de trabalho são produzidos conhecimentos pela humanidade e são justamente estes conhecimentos que constituem a ciência.

O trabalho pode ser compreendido sob duas abordagens: sentido histórico ou ontológico. Em seu sentido histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva, que nos é imposto neste tipo de sociedade, é definido por Ramos (2014, p. 91) como “princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”.

Já em seu sentido ontológico, como princípio educativo, como práxis humana, como a forma pela qual o ser humano produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros seres e, assim, produz conhecimentos, pode ser definido como o “processo histórico da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2014, p. 91). Porém, formamos uma perspectiva de preparação para o mundo do trabalho, com a atuação consciente do sujeito, quando tomamos por base o trabalho nessas duas concepções.

Ramos (2008) nos ensina que entender a relação intrínseca entre cultura, ciência, tecnologia e trabalho significa compreender este último como princípio educativo, não sendo isto sinônimo de educar para o exercício do trabalho e nem para a simples transformação da teoria em prática, mas sim afirmar que as pessoas se apropriam e transformam sua realidade, sendo o ser humano produtor dela.

Sendo os Institutos Federais de EPT ofertantes de ensino técnico integrado ao ensino médio, ensino este de formação integral, o desafio dos pensadores e profissionais da educação

que auxiliaram na construção da lei de criação dos institutos federais de educação profissional e tecnológica é institucionalizar esse tipo de escola com formação integral, pois é preciso desenvolver um projeto político que transforme a sociedade, tornando-a mais unitária culturalmente e socialmente. Até mesmo o Decreto 5.154/2004, que regulamenta artigos da LDB ligados à educação profissional, afirma de forma sucinta e genérica o que seria o ensino médio integrado:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004, p. 8).

O Ensino Médio Integrado nos institutos federais deve focar uma concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida, visando à formação omnilateral dos sujeitos. As dimensões estão relacionadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, como citado anteriormente. A proposta é integrar as disciplinas técnicas às grandes áreas do conhecimento do Ensino Médio, não sendo apenas uma simples justaposição de disciplinas. A construção da organização curricular do ensino médio integrado ao ensino profissional deverá assegurar, de maneira integrada, o cumprimento das finalidades para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (MEC, 2004).

Desta forma, a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando também os Institutos Federais, destaca em seu Art. 7º que uma das finalidades destes institutos é ofertar educação profissional técnica de nível médio, sendo que esta oferta deve ser prioritariamente na forma de cursos integrados, para o público da educação de jovens e adultos e para os concluintes do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

No Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), nota-se que o ensino médio integrado deve atender às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, quanto às da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica. Este ensino médio integrado deve propor a articulação entre a educação profissional e o ensino propedêutico (formação geral), provendo a integração entre os diversos componentes curriculares, a fusão da teoria com a prática, o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2012).

Para que tenhamos um ensino médio integrado com formação integral é necessário que seja elaborado um currículo integrado. Segundo Ramos (2005, p. 120 e 121), “no currículo

integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticulado da ciência básica”. Desta forma, o Ensino Médio Integrado deve integrar em seu currículo as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando a formação do ser humano e sendo indissociáveis:

Disto decorre o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana. A pesquisa, por sua vez, é um princípio pedagógico. Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integrada contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho (RAMOS, 2014, p. 95).

Ressalta-se, também, que o ensino médio integrado deve inspirar-se nas concepções de formação politécnica, omnilateral e unitária, ao ofertar uma formação integral aos seus estudantes.

A formação politécnica deve ser compreendida, segundo Saviani (2007) nos ensina, como o domínio dos fundamentos tecnológicos, científicos e históricos, e não no sentido do ensino de variadas técnicas, de modo a possibilitar ao aluno realizar a escolha de sua trajetória. Neste contexto, a politecnia pode ser descrita como o conhecimento das técnicas utilizadas na produção moderna, através dos fundamentos científicos e o ensino médio, nesse sentido, deverá concentrar-se nas categorias fundamentais que dão base às variadas técnicas e processos de produção existentes (SAVIANI, 2007).

O autor nos mostra, também, que não podemos igualar a profissionalização à educação politécnica, mas sim a politecnia como uma forma de organizar o ensino médio para que os alunos tenham acesso às diversas técnicas utilizadas na produção e que compreendam as bases científicas que envolvem o processo produtivo e, dessa maneira, possam executá-lo, modificá-lo sempre que necessário e, principalmente, fazer parte de sua construção com benefício a todos os seres envolvidos nesta conjuntura (SAVIANI, 2007).

A formação omnilateral é apresentada por Frigotto (2012, p. 267), como:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

Segundo o autor, esta formação abarca as dimensões científico-tecnológica, física, política, cultural e mental, uma concepção filosófica que prevê a formação do ser humano integralmente, tendo a escola um novo papel na formação dos estudantes, com as relações sociais e culturais vislumbrando um horizonte de uma sociedade igualitária, buscando as bases científicas a fim de oferecer aos sujeitos os conhecimentos mais elevados elaborados pela humanidade (FRIGOTTO, 2012).

A formação unitária no contexto da formação integral, se inspira na escola unitária de Gramsci que será tratada aqui, mas se distingue desta por conta de questões econômicas impostas pelo capital e pelos limites postos pela sociedade contemporânea (ARAÚJO, FRIGOTTO, 2015). Gramsci (1982) nos apresenta que a escola unitária se organiza a partir da cultura formativa, humanística e geral, com a finalidade de adentrar os jovens na prática social, com autonomia nos estudos e maturidade intelectual. Ela busca desenvolver a capacidade intelectual e autônoma dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento do trabalho intelectual e técnico.

A escola unitária, nos dias de hoje, seria o equivalente à educação básica – ensino fundamental e médio – sendo que inicialmente levaria os estudantes a aprender noções de convivência em sociedade, sobre o estado, leitura, escrita, cálculos, história e geografia e, posteriormente, a maturidade e autonomia intelectual, preparando os alunos para o mundo do trabalho e/ou o estudo em uma universidade. Para que o estudante chegue a esta maturidade e autonomia intelectual, as aprendizagens devem partir do trabalho autônomo deste aluno e o professor atuará como orientador deste percurso, em um processo de investigação e conhecimento (GRAMSCI, 1982).

Desta forma, Ciavatta (2014) nos ensina que a concepção de educação deve ser inspirada na politécnica, na escola unitária e omnilateral, para que a relação entre educação e trabalho no ensino médio seja efetivada. É preciso quebrar a dualidade entre a formação profissional e a propedêutica e entre uma educação para a classe trabalhadora e outra para a elite, pois a formação integral, politécnica e omnilateral são ações que queremos que se concretizem, além dos pensamentos e legislações (CIAVATTA, 2014).

Não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil. As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Neste sentido, o autor nos mostra que é preciso um ensino médio com formação integral oposta à formação para atender apenas às necessidades do mercado de trabalho, mas sim o agregamento dos conhecimentos construídos ao longo da história que caracterizam a vida dos seres humanos. É necessário planejar um ensino médio integrado de modo que a formação integral seja indissociável da formação propedêutica, e que os estudantes tenham “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 3) centrada na formação humana.

A respeito do conceito de integração, Ramos (2017) nos apresenta três sentidos da análise desse conceito: integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, concepção de educação omnilateral e indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Como a concepção de educação omnilateral já foi abordada anteriormente neste texto, trataremos aqui dos outros dois sentidos tratados pela autora.

Quanto ao sentido do conceito de integração como “a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2017, p. 17), a autora nos mostra que ela é entendida não apenas como os componentes curriculares de formação profissional e básica comporem o mesmo currículo, mas é essencial que haja uma verdadeira integração destes conteúdos na composição dos processos formativos e práticos dos estudantes, renunciando ao conceito positivista de currículo, que compartimenta os conteúdos e os desarticula (RAMOS, 2017).

Quanto à “indissociabilidade entre educação profissional e educação básica”, Ramos (2017, p. 17 e 18) nos apresenta que é essencial que seja elaborado um projeto pedagógico único, do qual os alunos se apoderem dos conhecimentos elaborados ao longo da história e vislumbrando a formação profissional e geral como um único caminho. Assim, os estudantes poderão escolher, de forma consciente, seu ingresso no mercado de trabalho e/ou a continuidade dos estudos em uma universidade.

2.2.1 Ensino médio integrado no IFTM e no Campus Patrocínio

A Lei 11.892/2008, já citada anteriormente, é o regulamento jurídico que concebeu o IFTM – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. O IFTM é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de

ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFTM, 2022).

Atualmente, o IFTM conta com nove *campi* localizados nas cidades de Uberaba, Uberlândia, Patrocínio, Patos de Minas, Paracatu, Ituiutaba e Campina Verde⁴; dois polos presenciais em Ibiá e João Pinheiro; e uma Reitoria, localizada na cidade de Uberaba, sendo o instituto uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Com essa estrutura, o IFTM atende em junho de 2022, 15.837 estudantes e conta com mais de 1.228 servidores⁵ (IFTM, 2022).

A instituição possui, atualmente, 26 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, além de outras 23 opções de Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio. O Instituto dispõe, de forma gratuita, mais de 1700 novas vagas em cursos técnicos de nível médio, cerca de 600 vagas em cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação e cursos de idiomas para a comunidade interna e externa (IFTM, 2022).

O então Campus Avançado na cidade de Patrocínio, iniciou suas atividades em 03 de agosto de 2009, com a abertura do curso Técnico em Informática. Sua sede foi inaugurada em fevereiro de 2010 com o apoio da Prefeitura Municipal. Está localizado na Avenida Líria Terezinha Lassi Capuano, nº 255, Chácara das Rosas e, naquele ano, foram criados os cursos Técnicos em Eletrônica, Contabilidade e Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IFTM, 2016).

Por meio da Portaria MEC nº 330 de 23/04/2013, naquele mesmo ano, o então Campus Avançado Patrocínio recebe a autorização de funcionamento, compondo, assim, a nova estrutura organizacional do IFTM. Diante dessa conquista, novas perspectivas se apresentam, representando um avanço significativo, impactando diversas áreas da instituição, sendo a oferta de educação profissional de nível médio integrada ao ensino médio um novo desafio para o franco crescimento desse Campus (IFTM, 2022).

Desta maneira, em 2014, o Campus Avançado Patrocínio iniciou a oferta de três cursos técnicos integrados ao ensino médio: manutenção e suporte à informática, eletrônica e administração, com oferta de entrada de 30 vagas para cada curso. Foi implantada a unidade

⁴ As cidades de Uberaba e Uberlândia possuem dois *campis*. Em Uberaba temos os *campis* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico e em Uberlândia os *campis* Uberlândia e Uberlândia Centro.

⁵ Dados informados pela Reitoria do IFTM em 28 de junho de 2022, através da Diretoria de Gestão de Pessoas e da Pró-Reitoria de Ensino.

gestora (UG), em 2015, possibilitando ao IFTM Campus Patrocínio ser independente administrativamente do Campus Uberaba, realizando suas próprias licitações e gestão financeira. Já a partir de 2020, iniciou-se a oferta de 30 vagas para o curso técnico em contabilidade e do técnico em informática, ambos integrados ao ensino médio, sendo este último em substituição ao curso técnico em manutenção e suporte à informática, mantendo-se os cursos técnicos de administração e eletrônica (IFTM, 2022).

Ao propiciar a formação do cidadão como pessoa, o IFTM – Campus Patrocínio, com autonomia intelectual e pensamento crítico, promove, também, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Dessa forma, responde às exigências do mundo do trabalho, aos anseios da comunidade e cumpre o seu papel de relevância estratégica para o desenvolvimento da região e do país (IFTM, 2019, p. 18).

O IFTM – Campus Patrocínio busca cumprir sua missão de inclusão social oportunizando, de forma flexível e participativa, o processo de construção e aplicação de conhecimentos, em um cenário onde a exclusão social é uma realidade presente. Este processo é sustentado em valores éticos e morais, capazes de possibilitar ao educando uma formação profissional e humana, compatível com as necessidades emergentes da comunidade, atendendo as rápidas transformações tecnológicas do novo milênio (IFTM, 2019).

2.3 CURRÍCULO INTEGRADO

Para que o ensino médio integrado consiga ofertar aos alunos uma formação integral de fato, é necessário que todos os elementos envolvidos, incluindo o currículo, estejam engajados no alcance do objetivo final, que é uma formação integral dos estudantes. Desta maneira, é de fundamental importância que se tenha currículos integrados e que eles possam ser formulados com a finalidade de abarcar situações de utilidade produtiva, tendo incluído em si formação geral, política e técnica, de modo que os fenômenos ocorridos no cotidiano sejam explicados pelo conhecimento geral de certo assunto, integrando os diversos conteúdos aprendidos e vividos (RAMOS, 2005).

Dentro deste contexto, é importante trazer a este trabalho o conceito de currículo no encadeamento educacional, ressaltando que este é um tema de grandes discussões nas diversas vertentes de teorias educacionais e estabelece-se como um mecanismo de mudança ou perpetuação das ideologias dominantes. Isso acontece porque o currículo é utilizado com a finalidade de garantir a continuidade da estrutura social vigente através das políticas públicas

educacionais, pois o currículo se adentra nas esferas culturais, políticas, histórias e sociais, não se limitando às disciplinas clássicas (MOREIRA, SILVA, 2002).

Segundo Sacristán (2000, p. 123) nos apresenta, o currículo pode ser descrito

como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões.

Já para Silva (2010, p. 156), “o currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, texto, discurso, documento de identidade”; e, o Parecer CNE/CEB nº7/2010 do CNE (2010, p. 3) nos traz que o currículo é:

constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

O currículo escolar pode ser elaborado com fundamento nas teorias pedagógicas curriculares não-crítica, crítica ou pós-crítica. Segundo a teoria não-crítica, Ramos (2016, p. 3) nos mostra que “o currículo seria o percurso a ser percorrido pelo estudante segundo um plano e uma prescrição a serem cumpridos, controlado e avaliado pelo professor. Ao final deste percurso, o produto deve corresponder aos objetivos previamente estabelecidos”. Ela é utilizada por profissionais da educação que reduzem o processo pedagógico à prescrição e costumam associar o mesmo à organização em uma grade dos tempos e espaços de ensino e das disciplinas.

Já quanto à teoria crítica, a autora discute que ela aborda o currículo como:

Um processo de seleção cultural, pois o que se inclui ou o que se exclui do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias etc.) seria produto da hegemonia de um grupo social. Aplica-se, aqui, o enunciado de Marx de que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante. No nosso entendimento, este é um ponto de partida fecundo para discutirmos o currículo na perspectiva de classe (RAMOS, 2016, p.3)

Desta forma, a escola é notada como local de reprodução das relações culturais, econômicas e sociais de classe, com diferenciação entre o que é ensinado para a classe trabalhadora e para a classe dominante, sendo o currículo um instrumento de disputa. O currículo se revela como instrumento de legitimação e reprodução das desigualdades sociais,

dentro do capitalismo, de modo a atender às necessidades do capital, das classes dominantes. Esta teoria estabelece a relação entre a estrutura social e o conhecimento escolar, mas constitui um avanço, na medida em que promove a reflexão sobre a não neutralidade do currículo. Elucida a possibilidade de organização da comunidade escolar em defesa das classes sociais menos favorecidas, considerando a escola como local de defesa das classes subordinadas, tendo um caráter progressista, visando a independência das classes menos privilegiadas (RAMOS, 2016).

Já na teoria pós-crítica, o currículo seria elaborado com base nas experiências culturais das relações entre os sujeitos, não mais definindo-se os conteúdos pelas ciências, mas pelo cotidiano. Ela busca superar a abordagem reprodutivista da teoria crítica e do prescritivismo da teoria não-crítica, considerando o ser humano com um ser social e histórico que se forma nas práticas culturais experimentadas. A teoria não se restringe ao aspecto social, mas busca entender a diversidade e abarcar os aspectos culturais e étnicos que formam a individualidade de cada ser, levando em consideração a multiculturalidade e subjetividade presentes no ambiente escolar e não determinando o sujeito por sua classe social (RAMOS, 2016).

Historicamente, o currículo na EPT no Brasil, segundo Araújo e Rodrigues (2010), parte de um cenário não-crítico, uma vez que inicialmente foi empregada a pedagogia tecnicista pragmática, em conformidade com o modelo de acumulação de capital. Nesta teoria pedagógica, temos que cabe ao aluno reproduzir e assimilar, sem autonomia, sendo suas principais características a organização de conteúdos de forma sequencial por disciplinas ou fragmentados, a assimilação da realidade de trabalho dada, a hierarquização das funções e técnicas e métodos de ensino programados voltados para o treinamento e disciplinamento dos alunos.

Porém, ocorreram mudanças significativas no pensamento do currículo dentro da EPT, principalmente no percurso da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível de Médio e, também, com a criação dos Institutos Federais e do ensino técnico integrado ao ensino médio. Tal fato pode ser notado na Resolução 6/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio e define seus princípios:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; ... III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; ... XIII - autonomia da instituição educacional na

concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico (CNE, 2012, p. 2).

Para fins de elaboração do currículo, estes princípios se enquadram na teoria pós-crítica e Araújo e Rodrigues (2010), apontam que na EPT a pedagogia do trabalho se encaixa de forma mais acertada, pois há necessidade da práxis na formação profissional, em que o trabalho oriente as ações formativas do trabalhador. Desta forma, a educação deve servir para a emancipação, para o trabalhador dominar as esferas produtivas, culturais e da vida social. Diferente do que acontece na pedagogia tecnicista ou das competências que seriam pedagogias do capital, utilizando teorias pedagógicas curriculares não-críticas ou críticas (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010).

No campo da EPT, as concepções de currículo precisam ser estendidas para incluir as possibilidades da integração entre conhecimentos caracterizados como formação técnico-científica e saberes gerais, e muito além disso, não considerar somente a integração de conhecimentos, mas também a questão política do reconhecimento dos sujeitos, suas identidades e seus saberes (CIAVATTA, 2005).

Ainda de acordo com Ciavatta (2005), a educação geral e a preparação para o trabalho devem estar articuladas na ideia de integração, pois o objetivo maior da educação é a emancipação humana e a integração deve compreendê-la como uma totalidade social. Neste contexto, o currículo deve ser elaborado pensando-se em todas estas nuances da formação integral, sendo assim um currículo integrado de fato.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares (CIAVATTA, 2014, p. 18).

Por conseguinte, o currículo integrado deve:

possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem síntese da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2012, p. 20).

A organização curricular do currículo integrado deve extrapolar a interdisciplinaridade, ela deve tratar a formação do aluno a partir da tecnologia, da cultura, da ciência e do trabalho e precisa ter como princípios a consonância entre conhecimentos gerais e específicos, focados

numa pedagogia que leve em conta a construção conjunta entre as áreas de conhecimento, tendo como objeto central a formação humana; o entendimento da pessoa como ser histórico-social concreto e, por fim, tenha como cerne os fundamentos das diversas metodologias que constituem o trabalho moderno (RAMOS, 2012).

A autora ainda afirma que no currículo integrado os assuntos devem ser sistematizados de modo que estejam relacionados dentro de uma mesma disciplina e interdisciplinarmente, sendo que estes fatos não levam a sobreposição de disciplinas no decorrer do curso, pois a integração deve ocorrer na formação do indivíduo de forma contínua, contribuindo para o entendimento do processo social e histórico da elaboração de conhecimento, em consequência da indagação dos fatos sociais e naturais (RAMOS, 2005). Ela nos apresenta que:

[...] a denominação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2008, p. 1).

Mesmo compreendendo os conceitos de “integração curricular”, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem podem não atingir a efetividade no processo educativo visto que muito mais que o domínio do campo teórico, é necessário o trabalho dos docentes, discentes e comunidade escolar envolvida, no processo da integração curricular. Desta forma, colocar em diálogo campos da formação profissional e da formação propedêutica, é um dos desafios do currículo integrado na EPT. Segundo Sacristán (2000), a falta de diálogo entre as disciplinas e a separação entre os conhecimentos, são barreiras para a junção dos saberes com as nuances dos contextos culturais e sociais específicas de cada indivíduo. Assim, o currículo integrado consegue estimular mais a diversidade, criatividade e emancipação do sujeito, do que o currículo tradicional, onde as disciplinas são desconexas e justapostas.

No EMI, o currículo integrado permite que os conteúdos contemplem os saberes da atualidade, que dão sentido às relações sociais e atravessem o cotidiano daqueles que buscam essa modalidade (MOLL, 2010). Desta forma, sabendo o papel essencial que os docentes têm na proposta do currículo integrado, tendo em vista que a disposição dos saberes neste formato possibilita mais espaço profissional para organizar o conteúdo. Isso tudo resulta, para a idealização deste currículo, uma política de formação docente e a construção de uma nova cultura escolar. No lugar de se produzir conhecimentos de forma fragmentada, é necessário desenvolver uma profissionalização própria para elaborar e integrar o currículo, oferecendo uma formação integral. (SACRISTÁN, 2000).

Diante dos conceitos e argumentações apresentadas, nota-se que a elaboração de um currículo integrado exige, de seus personagens, discussões e reflexões sobre seus sentidos estabelecidos na história, tornando-se algo bastante desafiador. Como o sistema escolar formal, tradicionalmente, não costuma trabalhar ações ou projetos integrados, muitos sujeitos da EPT, que muitas vezes são incumbidos de elaborar um currículo integrado, não possuem uma formação que se adeque a este cenário. Expõe-se, por isso, a primordialidade de uma mudança de postura frente à organização curricular, aos conhecimentos e o envolvimento dos sujeitos que vivem o currículo integrado.

Por estarem inseridos nos currículos escolares e serem, muitas vezes, uma forma de mensurar sua eficácia, os instrumentos avaliativos dentro da formação integral e do currículo integrado devem ser elaborados neste enfoque. Desta maneira, neste trabalho discutiremos a educação integrada inserida em um dos componentes importantes que permeia o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula, a avaliação integrada, a qual se torna o eixo dessa pesquisa. Isto posto, serão expostas as concepções da avaliação e como elas se distanciam ou se aproximam de uma educação que vise o desenvolvimento integral dos indivíduos.

2.4 AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E CONCEITOS

Assim como a construção de um currículo integrado, a elaboração de avaliações dentro deste contexto de educação profissional e tecnológica com formação integral é algo bastante desafiador. Segundo Machado, Silva e Souza (2016) é necessário realizar de forma conjunta a organização do trabalho curricular e pedagógico e os debates sobre o processo avaliativo, pois isto configura-se como uma oportunidade para diminuição da desigualdade educacional. É preciso garantir ao estudante uma formação integral, acabando com a dualidade entre a formação tecnicista e o ensino propedêutico, superando os problemas estruturais externos e internos da escola.

De acordo com o que Hoffmann (2009) nos apresenta, a avaliação consegue incluir e emancipar o estudante quando ela ocasiona melhorias de aprendizagem, devendo respeitar à diversidade, solidificada em princípios éticos, que seja individual e não comparativa. Assim, Bedin e Del Pino (2018) afirmam que a avaliação do estudante deve avaliá-lo sobre uma perspectiva ética e elevar-se com o sentido da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica, do autoconhecimento, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e

emancipação dos sujeitos, viabilizando-se um caráter educativo e proporcionando ao educando um momento satisfatório para planejar e orientar suas atividades.

Conforme Caldeira (2000) nos apresenta, a avaliação está a serviço de um conceito teórico ou projeto, ela não opera e existe por si mesma, é na verdade, determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Desta forma, a avaliação escolar se articula com uma proposta de escola e de sociedade à qual se submete ou designa, conforme nos afirma Luckesi (1995, p. 28):

a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Ao trazer à luz o termo “prática pedagógica”, Luckesi (2011) trata de teorias pedagógicas ou educacionais, que ele divide em: modelo liberal conservador e pedagogia libertadora. Na teoria pedagógica do modelo liberal conservador a finalidade é manter a configuração da sociedade do momento, tendo a escola o objetivo de instruir seus estudantes para a atuação de determinado papel na sociedade, segundo suas aptidões, sendo que a função do docente é transmitir o conhecimento. Neste modelo educacional, temos a pedagogia tecnicista, com a finalidade de preparar mão de obra para a indústria e a educação a serviço da sociedade capitalista e a pedagogia renovada, entendendo a educação como um processo interno, que busca levar o indivíduo a se adaptar ao meio que está envolvido (LIBÂNEO, 1990).

Libâneo (1990) nos fala que no modelo libertador e libertário, tendo como principal influenciador Paulo Freire, em oposição ao modelo liberal conservador, a educação deve ser libertária, opondo-se aos sistemas autoritários e que a escola deve auxiliar os alunos a criarem pensamento crítico, valorizando a escola como um local de apropriação do saber. A educação também deve ser libertadora, sendo o aprendizado uma situação concreta conectada com a realidade e que somente tem sentido se aproximar-se do cotidiano do estudante.

Dois comportamentos de avaliações da aprendizagem advêm destes modelos pedagógicos. O primeiro comportamento de avaliação da aprendizagem está alicerçado em um padrão conservador da sociedade e aplica práticas avaliativas excludentes, seletivas e

classificatórias, enquanto o segundo comportamento se alicerça em um padrão social que prioriza a transformação da sociedade e executa práticas avaliativas com a finalidade de instruir e acompanhar o aluno na aquisição do conhecimento e no seu desenvolvimento (LUCKESI, 2013).

Luckesi (2013) nos mostra que no modelo tradicional de avaliação, as atividades avaliativas são uniformes, deixando de lado as peculiaridades de cada aluno, pois o docente parte do pressuposto, mesmo que isso não seja visível, de que todos os alunos aprendem no mesmo formato e no mesmo ritmo. Muitas vezes não se consegue mensurar o que o aluno está aprendendo, como ele está aprendendo e o que fazer para promover o aprendizado. A avaliação acaba se tornando um momento de ansiedade, medo e insegurança para os alunos, deixam de assumir sua finalidade mais importante: auxiliar no processo de aprendizagem do estudante.

Os sistemas educacionais brasileiros, em geral, não utilizam os resultados das avaliações como diagnóstico e nem como contribuição ao processo de aprendizagem, mas como mero instrumento de classificação, segundo Luckesi (2017). Ele ainda nos fala que:

Tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante “ameaça” da reprovação (LUCKESI, 2017, p. 76).

Hoffman (2009), seguindo este mesmo caminho, nos apresenta que as condutas avaliativas executadas nas escolas têm interferência das concepções de avaliação que os docentes e discentes experimentaram ao longo de suas histórias. Mas ele ressalta que mesmo entendendo o peso desta herança histórica de uma avaliação autoritária e controladora, é necessário que se entenda e reconduza a avaliação no sentido de uma visão libertadora e construtivista. A avaliação dentro da formação integral deve trilhar este caminho, sendo um instrumento de auxílio no aprendizado do aluno.

Ao se abordar a importância de uma avaliação libertadora dentro da formação integral, é importante apresentar as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, classificadas segundo a autora Haydt (2008) de acordo com sua função. A primeira delas, denominada avaliação diagnóstica teria a função de diagnosticar, verificar algo prévio, com a finalidade de detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar as causas de determinada situação e, ainda, verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas

aprendizagens. Ela seria aplicada no início de um ano, semestre letivo ou no início de uma unidade de ensino (HAYDT, 2008).

Já a avaliação formativa teria a função de controlar o processo de aprendizagem com o propósito de fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Sua utilização seria ao longo do processo de ensino e aprendizagem, isto é, durante todo o ano letivo.

E por último, temos a avaliação somativa, que possui a função de classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos. Ela seria realizada no final de um ano, semestre letivo ou fim de uma unidade curricular (HAYDT, 2008).

Analisando as diferentes concepções de avaliação apresentadas neste trabalho, nota-se a importância que avaliação tem no processo de aprendizagem e ela vai muito além de classificar os alunos em aprovados ou reprovados, registrar notas ou apurar resultados. A avaliação deve utilizar os resultados obtidos como indicativo do que precisa ser modificado para que a aprendizagem seja efetiva e, no caso da EPT, auxilie no processo de formação integral do estudante.

2.4.1. Avaliação integrada

Da mesma forma que o currículo escolar dentro da EPT deve ser elaborado pensando-se em uma formação integral do estudante, a avaliação, elemento intrínseco deste currículo, deve ser planejada como um instrumento que auxiliará docentes e estudantes a trilhar os caminhos de uma educação libertadora e integral. Sendo assim, a avaliação deve ser integrada, pois, “a avaliação educacional e, em especial, a avaliação na educação profissional também não é mera questão técnica, pois envolvem questões éticas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo pelos docentes” (ARAÚJO, 2014).

Por conseguinte, a avaliação, tratada neste trabalho como todos os instrumentos avaliativos utilizados pela instituição escolar como forma de mensuração do conhecimento e como parte integrante da educação integral, não deve ser tomada ou pensada como uma atividade separada das demais dimensões e das atividades escolares, não podendo ser adotada como um fim em si mesma, antes, porém, como instrumento necessário à reflexão sobre a ação executada e à consequente e posterior tomada de decisão. No ensino integral, todos os fatores envolvidos na educação não devem ser considerados isoladamente, mas se entrelaçarem em uma relação de integração (Silva, 2019).

Por outro lado, a avaliação tradicional cumpriria apenas um papel burocrático de lançamento de notas exigido pelo sistema escola e considerada como um fim em si mesma. Porém,

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2011, p. 1).

Betti (2010) nos ensina, sob o olhar de Gimeno-Sacristán (1998), que “a avaliação integrada é a que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, como um processo natural de informação sobre o que acontece, que utiliza múltiplos recursos, sem estabelecer necessariamente procedimentos formais de avaliar” (Betti, 2010, p. 4). O autor destaca, também, que a avaliação integrada “depende, fundamentalmente, das capacidades dos professores compreenderem situações, reações dos alunos, níveis de realizações, dificuldades que apresentam” (Betti, 2010, p.4), corroborando para a necessidade de uma capacitação adequada à comunidade escolar envolvida na utilização de instrumentos avaliativos integrados no contexto da EPT e para o entendimento de que a avaliação neste contexto de ensino deve ser elaborada pensando-se nesta formação integral do estudante.

Neste contexto, sobre o conceito de avaliação integral, Silva (2019, p.50) nos apresenta que:

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

O autor apresenta que em decorrência do perfil docente e discente diversificado encontrado na EPT, e essas características levarem muitos educadores a utilizarem como uso e referência à experiência vivida como aluno, é comum que se adote como padrão a avaliação escrita, deixando de lado outros instrumentos avaliativos, evidenciando a falta de domínio dos conceitos e processos que envolvem a avaliação por parte dos docentes, perdendo toda a grandiosidade que é uma vivência de aprendizagem realizada através de outras práticas avaliativas (SILVA, 2019).

O mesmo raciocínio pode ser feito quanto à adoção de avaliações integradas na EPT, onde nota-se que o perfil docente e a repetição de experiências experimentadas na discência

destes, requerem a quebra de paradigmas através da qualificação destes profissionais, para que se tenham concepções corretas sobre a avaliação integrada e sua realização na prática. Neste mesmo contexto, ao tratar da necessidade de integração das disciplinas do currículo, os autores Cardoso, Castro e Goldbach (2010, p.3), nos apresentam algumas dificuldades apresentadas por professores na elaboração de um trabalho interdisciplinar apontadas por estudiosos na literatura, enquadrando-se neste trabalho, também, a utilização de avaliações integradas:

formação muito específica e fragmentada do educador, falta de investimento na formação de professores, em especial da área de Ciências da Natureza, organização do currículo, ausência de espaço e de tempo nas instituições para refletir, avaliar e implantar inovações.

Os autores elucidam, também, os obstáculos que precisam ser superados pela comunidade escolar na implementação de ações interdisciplinares, entre elas se incluem as avaliações integradas, para uma formação integral do estudante:

obstáculos de ordem epistemológica e institucional: consistem na eliminação de barreiras entre as disciplinas, obstáculos psicossociológicos e culturais: reside na falta de formação específica, acomodação à situação estabelecida e medo de perder o prestígio pessoal, que impedem a montagem de uma equipe especializada que parta em busca de uma linguagem comum, obstáculos metodológicos: expressos na necessidade de rever formas de desenvolvimento do conteúdo, obstáculos quanto à formação: que consiste na necessidade de ao lado de uma formação teórica se estabelecer um exercício constante no trabalho interdisciplinar e os obstáculos materiais: reside na necessidade de planejamento, de espaço, de tempo e na previsão orçamentária adequada (Cardoso, Castro, Goldbach, 2010, p.3)

Dentro deste contexto, Silva (2019) nos diz que o perfil heterogêneo dos docentes e discentes envolvidos na EPT gera variadas práticas e concepções sobre avaliações de aprendizagem. A respeito deste perfil, o autor ressalta que na EPT, quanto aos discentes, temos adultos convivendo com adolescentes, alunos dos grandes e médios centros urbanos unindo-se a jovens das periferias, egressos de escolas particulares com estudantes vindos de escolas públicas e diversos níveis de conhecimento prévio, além das diferenças de aprendizado. Quanto aos docentes, ele nos relata que:

profissionais com muitos anos de trabalho dividem experiências com recém-formados; doutores e mestres atuam juntos a especialistas e graduados; tecnólogos, bacharéis e licenciados ministram as mais diferentes disciplinas. São professores da carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT que podem atuar em diferentes níveis e modalidades de educação, resultando tudo isso, nas mais diferentes práticas docentes e, por conseguinte, desenvolvendo diferentes concepções de práticas de avaliação da aprendizagem (Silva, 2019, p. 3).

Por conseguinte, um caminho apontado por Luckesi (2011) para um projeto pedagógico adequado nas instituições educacionais, mesmo com os obstáculos citados pelos autores acima e a heterogeneidade dos públicos da EPT gerar concepções e práticas de avaliações de aprendizagem diversas, é um planejamento escolar constituído de modo que possa ser executado coletivamente, especialmente pelo corpo docente. Ele deve, também, definir o delineamento curricular e o caminho político da ação a ser seguido, incluindo as práticas avaliativas integradas da instituição.

Dessa forma, a avaliação integrada na EPT, forra-se de ato político, pois permite a mediação dos atores envolvidos no processo de formação do conhecimento, destacando que ela está enquadrada num todo complexo e maior, que é o ensino integrado e que a partir dela busca-se patrocinar e dar significado às ações educativas realizadas na escola, seja para reorientar a prática institucional ou docente, ou mesmo para entender as dificuldades de aprendizagens dos alunos, pois:

A avaliação não é um fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina. Com isto não afirmamos que a avaliação expressaria, em si, alguma tendência à neutralidade, como se existisse neutralidade científica. Ao contrário, queremos acentuar que avaliação é intrinsecamente fenômeno político, ainda que, para ser adequadamente político, precise da instrumentação conveniente por parte do conhecimento. O apelo ao conhecimento questionador não a torna asséptica. Na verdade, a torna tanto mais política (DEMO, 1996, p. 33).

É preciso ressaltar que, incumbe ao docente entender a relevância de se ter clareza da finalidade da avaliação integrada na EPT e seu caráter processual, mesmo defronte as exigências burocráticas que as instituições impõem. O professor precisa entender que a avaliação não se limita apenas ao julgamento de resultados, mas como um dos fatores do percurso formativo dos alunos.

Destaca-se que não foram encontradas na literatura, por parte desta pesquisadora, outras definições ou outros conceitos específicos sobre avaliação integrada, por ser um assunto recentemente explorado, devido ao contemporâneo nascimento dos Institutos Federais, datado em 2008, que trabalha com a formação integral do estudante. Não obstante, é necessário apresentar aos aprendizes instrumentos avaliativos integrados em todos os seus aspectos, desde os formatos utilizados, integração entre disciplinas, nas disciplinas, união entre conteúdos técnicos e propedêuticos, e, inclusive, a diminuição quantitativa de avaliações, através da integração de temas, conteúdos e atividades. Caso isso não ocorra na EPT, coloca-se em risco todo o ato educativo, inclusive a formação integral do estudante.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Ludke e André (1986) nos ensinam que é preciso realizar confrontações entre as informações coletadas, as evidências e os dados, a respeito de certo assunto e o conhecimento acumulado sobre ele, a fim de se produzir uma pesquisa. É necessário certo rigor e cuidado na pesquisa científica para fins de verificação de seu valor científico, autenticidade e veracidade perante os conhecimentos teóricos já produzidos sobre o tema a ser investigado.

Dessa maneira, a presente pesquisa, a partir de um recorte temático e local, traz uma discussão a respeito dos instrumentos avaliativos integrados na educação profissional e tecnológica, investiga as práticas docentes em avaliação integrada, no limite das dimensões do referido trabalho, verifica as dificuldades dos docentes em realizar estas práticas e propõe meios que possam auxiliar a realização de atividades avaliativas integradas na EPT, através do produto educacional criado.

Ainda segundo Ludke e André (1986, p. 4), “um estudo experimental em educação tem sua importância e sua utilidade quando aplicado dentro de seus limites naturais”. Sendo assim, os resultados gerados pela pesquisa realizada buscam contribuir para o enriquecimento do tema antes mencionado, dentro de suas delimitações naturais e considerada a sua dimensão, não deixando de lado os métodos inerentes e rigores necessários à pesquisa científica na área educacional e, mais especificamente, na educação profissional e tecnológica.

Por conseguinte, para a realização desta pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, por se considerar a que melhor se enquadra com o propósito do estudo, que é identificar e analisar como os docentes do ensino médio integrado do IFTM Campus Patrocínio compreendem e vivenciam a questão da avaliação integrada no processo de ensino aprendizagem, descobrindo as melhores práticas e os motivos da não realização por parte deles.

A pesquisa qualitativa volta-se para os aspectos não quantificáveis da realidade, captados na dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Dessa maneira,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Os autores Bogdan e Biklen (1994), nos ensinam que somos capazes de compreender, apreender e interpretar situações humanas complexas, que em seu contexto isolado não podem ser compreendidas, através da abordagem qualitativa. A autora Minayo (1994) considera o conjunto das crenças, valores, aspirações, significados, atitudes e motivos, correspondendo a um lugar mais profundo dos processos, fenômenos e relações que não se reduzem a variáveis e números.

A presença da pesquisadora no local em que fundamentalmente o fenômeno pesquisado acontece é uma das características da pesquisa qualitativa apontada por Bodgan e Biklen (1994), identificadas neste estudo. Nota-se que a preocupação com o contexto é um dos motivos pelos quais os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo e sabe-se que as ações observadas no seu ambiente natural, podem ser melhor compreendidas. Desta forma, é preciso o entendimento dos locais investigados no contexto das organizações que estão inseridos historicamente (BODGAN e BIKLEN, 1994).

Para se capturar o conjunto de interpretações, emoções e percepções dos investigados, é preciso conhecer como os sujeitos presentes na comunidade escolar vivenciam e assimilam os instrumentos avaliativos integrados no processo ensino aprendizagem, sendo vital dialogar com os envolvidos e estar na escola (TRIVIÑOS, 1987).

Ressalta-se que outra característica encontrada neste trabalho e citada por Bodgan e Biklen (1994) como presente na pesquisa qualitativa é a apresentação dos dados de forma descritiva, pois as informações coletadas não serão números, mas sim palavras. Por consequência, o questionário, enquanto instrumental de coleta de dados, prevalecerá neste estudo, por assentir o entendimento e o conhecimento da realidade de uma forma mais detalhada e profunda (BODGAN e BIKLEN, 1994).

O autor Chizzoti (2006) nos mostra que um compartilhamento intenso com lugares, fatos e pessoas que estão presentes no objeto de pesquisa, a fim de absorver deste convívio os sentidos latentes e visíveis que só são reconhecidos com uma atenção sensível, remete-nos ao termo qualitativo. Desta maneira, será preciso dialogar com os sujeitos da pesquisa para entender a maneira como entendem suas experiências, o modo que as vivenciam e dão sentido à vida e às coisas, sendo isso mais uma peculiaridade da abordagem qualitativa (CHIZZOTI, 2006).

Assim, foi estudada a avaliação do processo ensino aprendizagem no contexto da EPT do ponto de vista dos docentes destas instituições, compreendendo suas vivências e concepções,

sendo isso propiciado pela pesquisa qualitativa. Isto posto, verificamos que pesquisas com práticas humanas e contextos sociais não podem ser expressas, apenas, de forma quantitativa.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Conforme abordado anteriormente, a pesquisa foi realizada no Campus Patrocínio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, localizado na Avenida Líria Terezinha Lassi Capuano, nº 255, Chácara das Rosas – Patrocínio/MG. Atualmente, o campus da pesquisa oferta os seguintes cursos: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Informática e Técnico em Eletrônica integrados ao ensino médio, Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnólogo em Gestão Comercial, Bacharel em Engenharia Elétrica, Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Estratégica de Negócios e o Centro de Idiomas com cursos de Inglês, Espanhol e Libras.

O campo de pesquisa foi escolhido tomando-se como base a atuação da pesquisadora no local, inclusive como docente nos cursos em questão, desde 2014, e que as inquietações que geraram este trabalho foram ocasionadas por estudos e reflexões sobre as avaliações integradas no *lócus* desta pesquisa.

3.3 A POPULAÇÃO ESTUDADA

Uma fase determinante dentro da metodologia de pesquisa é a escolha dos sujeitos investigados, pois esta escolha formará um grupo de informantes-chave que serão essenciais para a coleta de informações correspondentes com a realidade do assunto pesquisado. De modo que os questionários não se limitem a contar opiniões restritas e limitadas, mas garimpem o espectro de diferentes representações e opiniões sobre o tema abordado, é importante que tenhamos diversidade de visões e pessoas, dentro do público requerido (Gaskel, 2002).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), delimitar o conjunto dos fenômenos, coisas ou pessoas que serão pesquisados, tomando como base algum elemento comum apresentado é determinar a população de um estudo. Nesse trabalho, considerou-se a atividade docente no ensino médio integrado do Campus Patrocínio como elemento comum ao grupo pesquisado. Assim, embora alguns participantes ocupem cargos de gestão como Direção Geral,

Coordenação de Ensino ou de Curso, não foi feita tal distinção no detalhamento, pois estes mantêm a atividade docente.

Dessa maneira, os participantes desta pesquisa foram os docentes (Licenciados e Bacharéis) dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Campus Patrocínio, a saber: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Eletrônica e Técnico em Informática. O IFTM Campus Patrocínio possui em seu quadro de servidores 65 professores e destes aproximadamente 48 ministram aulas nos cursos técnicos integrados no momento. Portanto, o questionário foi aplicado aos 48 docentes do EMI em formato online através do Google Forms, que utiliza a autenticação de respostas pela verificação de e-mails institucionais, podendo ser acessado através do link: <https://forms.gle/b3FeDY3mLXkBws2HA> e visualizado no Apêndice B deste trabalho.

O questionário foi aplicado neste formato para facilitar a participação dos respondentes, que poderiam respondê-lo no momento e local que fosse oportuno e em virtude da situação da COVID-19, os docentes têm exercido as atividades de docência no Campus, não sendo obrigados a realizar as demais atividades presencialmente, fazendo com que um questionário aplicado no formato presencial não alcançasse todo o público esperado. No final da coleta, foram obtidas 37 respostas, atingindo 77,08% do público pretendido.

Desta forma, considerou-se o quantitativo de respostas suficiente, pois segundo Gerhardt et al, 2009, nos apresenta, a amostra é composta por parte da população ou do universo pesquisado, tomada como representativa na produção de informações acerca do objeto de estudo. Assim, a partir da população de 48 docentes do EMI, utilizando-se da amostragem não probabilística por conveniência ou acessibilidade, aquela em que “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2008, p. 94), foram utilizadas as 37 respostas na elaboração do estudo.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para a realização desse estudo, o projeto de pesquisa foi encaminhado, via Plataforma Brasil, ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a regulamentação do tema prevê, sendo aprovado e logo após isso iniciada a coleta de dados. Foi solicitada autorização da Direção Geral do Campus Patrocínio. A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária e todas as informações e esclarecimentos, a respeito da pesquisa, foram prestadas. Ao responder

o questionário, os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice A deste trabalho.

3.5 ETAPAS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Elaborar um caminho metodológico de pesquisa em concordância com a realidade estudada e com o objeto investigado, principalmente na concepção inicial de uma pesquisa, é atribuição fundamental do pesquisador, posto que o objeto e as situações reais se relacionam dialeticamente e é através da articulação entre a realidade empírica e a teoria que o conhecimento científico se constrói (MINAYO, 1994). Ao mesmo tempo que a teoria indica lacunas no conhecimento e auxilia na construção de pressupostos e hipóteses de investigação, ela possibilita o estabelecimento de sistemas conceituais, de modo a sistematizar, explicar e generalizar os conhecimentos e manifestar a metodologia adequada à pesquisa a ser realizada (GIL, 2008).

Segundo Gerhardt e Silveira (2019), a metodologia refere-se ao caminho a ser percorrido no processo de pesquisa para construção do conhecimento científico. Desta forma, abrange métodos, técnicas e instrumentos, a definição dos sujeitos e do lócus da pesquisa, a orientação teórica, entre outros aspectos necessários para obtenção científica dos resultados pretendidos.

Por conseguinte, foi necessário elaborar o caminho metodológico, ou seja, as fases da pesquisa, que neste trabalho foram divididas em quatro: elaboração do quadro teórico; aplicação do questionário à população estudada e análise dos dados; elaboração do produto educacional (cartilha digital) e, por fim, um novo questionário para avaliação da cartilha apresentada.

Na primeira fase da pesquisa, a elaboração do quadro teórico, o procedimento metodológico utilizado foi um levantamento bibliográfico que subsidiou teórica e epistemologicamente esta proposta através da análise de artigos, dissertações, teses e livros sobre os temas aqui tratados, a saber: histórico da EPT no Brasil, ensino médio integrado, formação integral, currículo integrado, avaliação e instrumentos avaliativos integrados, sendo que o objetivo específico desta etapa foi analisar os principais conceitos na literatura acadêmica sobre estes assuntos. A pesquisa bibliográfica não resulta em altos custos, permite uma leitura aprofundada das fontes e tem a vantagem de ser uma fonte estável e rica de dados (GIL, 2002).

Em um segundo momento, foi elaborado e aplicado um questionário ao público investigado, cujo objetivo específico foi a realização de um diagnóstico sobre a visão dos

docentes do EMI do Campus Patrocínio sobre avaliações integradas, descobertas de práticas por ele utilizadas e os principais motivos da não realização por uma parte deste público. Após a coleta destes dados, eles foram analisados e subsidiaram a conclusão desta dissertação e a elaboração do produto educacional.

O uso de questionário é a ferramenta ideal para a análise desta pesquisa, pois segundo Severino (2017) o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, tendo como objetivo levantar informações com vistas a conhecer o a opinião dos atores envolvidos. O autor Gil (2008, p. 128) nos afirma que um questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Corroborando neste sentido, Mielzynska (1998, p. 1) nos apresenta que:

a crescente popularidade de questionários explica-se pelo fato de que a teoria da amostragem de tratamento dos dados modernos permite generalizações bastante seguras com base em amostras relativamente pequenas. Mas esta vantagem pressupõe um “bom” instrumento, eficiente e fidedigno.

Aaker et al (2004) defende que a elaboração de um questionário para fins de pesquisa é uma “arte imperfeita”, na medida em que não se tem métodos exatos que assegurem que serão alcançados com qualidade garantida os objetivos de medição. Ele destaca que é importante que o pesquisador utilize sua experiência na área investigada e o bom senso, a fim de evitar erros diversos no questionário, como questões potencialmente prejudiciais ou questões ambíguas.

Não obstante um procedimento padrão e exato para a elaboração de questionário não exista, essa pesquisa utilizou algumas recomendações de Aaker (2004) para o desenvolvimento do questionário, minuciando esta tarefa em cinco etapas: planejamento do que será mensurado, formatação do questionário, elaboração do texto das perguntas, sequenciamento das perguntas e, por fim, a correção de eventuais problemas com o questionário, sendo cada etapa explicada abaixo.

Na primeira etapa foi feito o planejamento do que seria mensurado. Neste momento foram aclarados os objetivos da pesquisa, determinados os assuntos da investigação, obtidas as informações adicionais sobre o assunto a partir de fontes de dados secundários e da pesquisa bibliográfica e, por último, definido o que seria perguntado a respeito do objeto da investigação. Na segunda etapa, na qual foi realizada a formatação do questionário, se determinou o que seria perguntado sobre o tema investigado e decidido sobre o formato das perguntas, dentro das

possibilidades oferecidas pelo google formulários, plataforma utilizada para a realização do questionário com os sujeitos da investigação (AAKER, KUMAR, DAY, 2004).

Em sequência, na terceira etapa, foi elaborado o texto das perguntas e nesta fase ocorreu a decisão de como as questões seriam redigidas e a avaliação de cada uma delas quanto às habilidades, conhecimentos exigidos dos entrevistados e à facilidade de compreensão. Na quarta etapa, a ordem adequada das questões foi organizada e o agrupamento de todas as perguntas de cada subtópico para obtenção de um único questionário foi feito, realizando a decisão da sequência de questões. Na última etapa, foi realizada a leitura de todo o questionário e análise dos sentidos das perguntas, verificação de possíveis erros, modificações por sugestões efetuadas pela banca de qualificação e correção final de eventuais problemas (AAKER, KUMAR, DAY, 2004).

Gil (2008) nos apresenta que o questionário pode abranger três tipos de perguntas: abertas, fechadas e dependentes. As questões abertas apresentam a pergunta e deixam um espaço para que a resposta seja respondida sem restrições, já as questões fechadas apresentam um grupo de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor demonstre certo ponto de vista ou situação e, por fim, as questões dependentes são aquelas em que uma questão depende da resposta de outra questão. Isto posto, a composição desse questionário será de perguntas abertas, fechadas e dependentes, com opção de inserção de comentários pelos participantes.

Depois que o questionário foi respondido pela população estudada, no caso deste estudo por 37 docentes do EMI do Campus Patrocínio, foram realizados os procedimentos de análise dos dados coletados. Esta fase teve como finalidade estabelecer a compreensão dos dados, confirmar ou não dos pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas, ampliar o conhecimento sobre o tema investigado e subsidiar a elaboração do produto educacional, neste caso a cartilha digital.

Quanto a esta investigação, as questões de pesquisa respondidas com o exame das respostas do questionário dizem respeito à análise se há integração nos instrumentos avaliativos utilizados nos cursos técnicos do EMI do Campus Patrocínio e em que medida; se os professores encontram dificuldades em realizar avaliações integradas e quais são elas; as melhores práticas de avaliações integradas no Campus e as concepções dos docentes sobre o tema de estudo: avaliações integradas.

Na realização da análise das informações obtidas no questionário, as questões fechadas resultaram em dados que foram tabulados a partir de planilhas do Excel, produzindo gráficos

com índices de percentagem que permitiram a formulação de conclusões a partir de interpretações e análises.

Já as perguntas abertas, foram analisadas tomando por base a análise de conteúdo, segundo os pensamentos da autora Laurence Bardin que define esta análise como (BARDIN, 2011, p. 15):

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

3.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Conforme apresentado, como referência para a análise, utilizou-se a Análise de Conteúdo calcada na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin. Silva e Fossá (2013) afirmam que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizado para a análise de dados qualitativos, amplamente difundido. Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) nos mostram que o objetivo deste conjunto de técnicas é apurar o que foi observado pelo investigador e o que foi falado nas entrevistas ou questionários, permitindo a descrição sistemática das atividades associadas às conjunturas da enunciação e das mensagens, assim como compreender as informações coletadas.

A análise de conteúdo é um método de análise em que mesmo antes da realização de qualquer dimensionamento, se dá atenção especial aos “sujeitos, tipos e qualidades” no texto, sendo esta uma técnica que divide a análise qualitativa nas ciências sociais com o formalismo estatístico (BAUER, GASKEL, 2002). Desta forma, a contribuição deste método para a necessidade de se transcender as incertezas consequentes dos pressupostos e hipóteses, explica a sua escolha, na medida em que é preciso enriquecer a leitura por meio do entendimento dos significados e a necessidade de desvendar as relações que são feitas e vão além das respostas fornecidas pelos entrevistados (CAVALCANTE; CALIXTO E PINHEIRO, 2014).

Segundo Campos (2004), o território do sentido das palavras e a linguística tradicional são as duas fronteiras determinantes da análise de conteúdo. No território do sentido das palavras, o objetivo deste método será encontrar o verdadeiro significado contido nos textos por meio da interpretação das informações que estejam com duplos sentidos, obscuras ou subliminares, sendo possível realizar essa tarefa após cuidadosa observação e não apenas se debruçando sobre os dados de forma superficial. Quanto à linguística tradicional, a análise

compreenderá utilizar-se de métodos lógicos estéticos para se chegar aos aspectos formais característicos do tema da pesquisa.

Neste contexto, Bardin (2011) ensina que desde os primórdios da humanidade, na tentativa de se entender os livros sagrados, já se era utilizada a análise de conteúdo, porém essa técnica só foi metodizada na década de 1920, por Leavell. Já as primeiras definições de análise de conteúdo surgiram com Lazarsfeld e Berelson, nos anos de 1940 e 1950 e sua configuração como método da maneira se utiliza na atualidade surgiu em 1977 em “Analyse de Contenu”, publicada por Laurence Bardin.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A autora nos mostra que o início da análise de conteúdo deve ser feita por meio da organização do material a ser analisado. Para que isso seja feito, deve ser elaborado um plano de análise em três etapas: pré-análise, exploração do material e análise ou interpretação dos dados (BARDIN, 2011).

Nesta primeira etapa, a pré-análise, além do arranjo e arrumação dos materiais colhidos, far-se-á a avaliação do que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado. Inicialmente, será realizada uma *leitura flutuante*⁶ do material, para conhecer detidamente os itens que foram respondidos e serão apreciados. Realiza-se, na sequência, a escolha dos itens que serão analisados, constituindo o *corpus* com base na homogeneidade, representatividade, pertinência e exaustividade. Formula-se hipóteses e objetivos, e por fim, prepara-se o material (BARDIN, 2011).

A respeito dos elementos que alicerçam a constituição do *corpus* da pesquisa, Bardin (2011) nos mostra que a homogeneidade se refere aos dados coletados, que eles devem ser colhidos por indivíduos semelhantes, obtidos por técnicas iguais e referir-se ao mesmo tema. Quanto à representatividade, que a amostra deve representar o universo pesquisado. Sobre a

⁶ De acordo com a autora Laurence Bardin (2011), a “leitura flutuante” seria a primeira fase da análise de conteúdo, de modo a conhecer as informações extraídas e estabelecer contato com os itens a analisar. Detidamente a leitura ficaria mais precisa, em decorrência da projeção de teorias adaptadas sobre o material, da aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais semelhantes e em função de hipóteses emergentes.

pertinência, que o material colhido precisa adaptar-se ao objetivo da pesquisa e ao conteúdo. Já quanto à exaustividade, que o pesquisador deve esgotar a totalidade da comunicação e não omitir informações.

Na segunda etapa da análise de conteúdo, denominada de exploração do material, realiza-se a escolha das unidades de codificação e a classificação em categorias. A escolha das unidades de codificação é feita a partir dos procedimentos de categorização, codificação e classificação. A categorização possibilita agrupar mais informações com a esquematização e desta forma concatenar classes de acontecimentos para sistematizá-los. A codificação irá realizar, em virtude de elementos comuns, o recorte – escolha de unidades de registro; a enumeração – escolha de regras de contagem; e a seleção de classes, rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos. Por fim, a classificação é realizada por temas – semântico, pelo sentido das palavras – sintático, ou pela expressividade – conotações na linguagem, como embaraço, hesitação ou perplexidade (BARDIN, 2011).

A fase da classificação em categorias, dentro da segunda etapa, de acordo com Bardin (2011), é realizada em blocos que apresente certas categorias que modificam ou confirmam as os objetivos, de acordo com os referenciais teóricos inicialmente propostos. Elas devem conter certas características como a pertinência, na qual as categorias devem relacionar-se às especificidades da mensagem, aos objetivos da investigação, às perguntas norteadoras e às finalidades do pesquisador; a produtividade, caso os resultados sejam generosos em hipóteses novas, dados corretos e conclusões, as categorias serão produtivas; exclusão mútua, onde um elemento não pode existir em mais de uma categoria; fidelidade e objetividade, a subjetividade dos analistas não levará a distorções nas categorias, caso os temas e indicadores de entrada de um item em uma categoria forem bem definidos; e, enfim, homogeneidade, na qual a definição de uma categoria é feita com apenas uma dimensão de análise.

Para finalizar a segunda etapa, conforme Bardin (2011), realiza-se a definição de cada categoria, a partir dos passos anteriores. Ela pode ser fundamentada nas verbalizações relativas ao acontecimento, o documento, o referente, o personagem, o tema, o objeto ou a palavra ou, ainda, o conceito definido no referencial teórico. Estas categorias podem ser criadas após a coleta de dados, *a posteriori*, ou a partir apenas da teoria, *a priori*.

A última etapa desta análise, denominada análise e interpretação dos dados, é feita por meio da inferência e da interpretação. Segundo Bardin (2011, p. 165), a inferência irá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Deve-se prestar atenção no conjunto de elementos utilizados na transmissão da comunicação: o produtor e o receptor da mensagem, a mensagem propriamente dita e o canal por onde ela foi enviada (BARDIN, 2011).

Em seguida, realiza-se a interpretação dos dados e o que dará sentido a ela é a relação entre a fundamentação teórica e os dados obtidos. Sempre que necessário é preciso retomar os marcos teóricos, relativos à pesquisa, pois eles encaminham para as perspectivas significativas do estudo e dão o embasamento necessário. As inferências resultantes do estudo, ocasionadas pelas interpretações, deverão descobrir o que realmente significa o que foi dito no discurso, o que certas afirmações querem dizer em profundidade e o que a aparente realidade esconde (BARDIN, 2010).

Bardin (2010) destaca que, mesmo sendo necessário seguir as três fases no processo de análise de conteúdo, o investigador pode encontrar diferentes formas de conduzi-lo. As unidades de análise e as formas de tratamento diferenciam-se, de acordo com a necessidade. Porém, não se deve deixar de lado o compromisso de apresentar nitidez à metodologia e à fundamentação teórica. Com essa finalidade, deve ser garantida a precisão com que o pesquisador capturou a percepção dos informantes, testando-a junto aos próprios participantes ou contrastando seu ponto de vista com a de outros pesquisadores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentadas as análises, discussões e resultados do trabalho feito com base nos materiais coletados e consultados durante a pesquisa, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin, explicitada no item anterior. As atividades de análise foram realizadas em três etapas: pré-análise, exploração do material e, por fim, a análise e interpretação dos dados.

4.1 PRÉ-ANÁLISE

Nesta primeira etapa estabeleceu-se um esquema de trabalho em quatro fases: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulações de objetivos e a preparação do material com os indicadores. Uma vez aplicados os questionários, iniciou-se a fase da leitura flutuante, realizando, inicialmente, uma leitura atenta das 37 respostas do questionário, no próprio arquivo do *Google Forms*, pois conforme Bardin (2011), na leitura flutuante é preciso realizar um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise. Em seguida, foi feita a transcrição das respostas do questionário para uma planilha de Excel, sendo que cada linha correspondeu a resposta de um docente e cada coluna a resposta de uma das perguntas, com as devidas indicações, totalizando 37 linhas e 16 colunas.

Em seguida, procedeu-se a organização e escolha dos materiais a serem trabalhados, realizando a codificação, respeitando-se uma sequência ordinária que levava em consideração a ordem em que o questionário foi respondido, ou seja, P1 para o questionário do primeiro participante e assim sucessivamente (P2, P3, P4 ... P37). Quanto à escolha dos materiais, adotou-se os princípios da exaustividade – nenhum documento seria deixado de fora – e da representatividade – é necessário uma amostra significativa que realmente represente a população (BARDIN, 2011), sendo escolhidas e analisadas todas as respostas do questionário dos trinta e sete participantes, sendo este o *corpus* da pesquisa.

Uma vez realizada a escolha dos materiais com a delimitação do *corpus* da pesquisa, realizou-se a confirmação dos objetivos que já haviam sido apresentados no início deste estudo, pois os temas abordados ali estão contemplados nas questões do questionário. Relembrando que os objetivos desta pesquisa são: analisar em que medida há integração nos instrumentos avaliativos analisados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Patrocínio;

identificar as atividades avaliativas integradas que ocorrem nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Patrocínio; analisar a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados; compreender se há dificuldades ou não por parte dos professores do Campus em realizar estas práticas, analisando os resultados da pesquisa realizada; e confeccionar como produto educacional deste trabalho uma cartilha digital que condense boas práticas de avaliações integradas realizadas no Campus. Ressalta-se a importância desta fase na análise dos dados, pois é a partir destes objetivos que se realiza a codificação e categorização na segunda etapa, relativa à exploração do material.

Avançando a pré-análise, chegou-se à preparação do material com os indicadores, que são elementos de marcação que permitem extrair das comunicações a essência de sua mensagem. Nesta, há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2010). Foi possível, então, formular indicadores temáticos a serem categorizados nas fases posteriores. Assim, o método utilizado nessa fase foi selecionar as respostas dos questionários e verificar quais as palavras, termos ou expressões mais se reproduziam nas respostas, de maneira a contemplar os objetivos da pesquisa, categorizando, pois, em formas de subtemas na fase de codificação do material.

Para a verificação de quais termos se apresentavam com mais frequência nas respostas, utilizou-se o site <https://countwordsfree.com/>, que realiza a contagem de palavras repetidas em textos e realiza a listagem em ordem de classificação. Feito isto, elaborou-se o quadro 01, sendo que os números à frente dos Indicadores apresentam a frequência com que a palavra foi reproduzida, configurando-se, metodologicamente, como elementos comprobatórios diante dos objetivos estabelecidos na dissertação. É pertinente expressar que a contagem dos indicadores foi efetuada considerando a palavra e seu respectivo plural.

QUADRO 1 – INDICADORES DAS FALAS DOS ENTREVISTADOS

Indicadores	Número de ocorrência das palavras
Avaliação	73
Docente/Professor	39
Conhecimento	38
Disciplina	37
Integrada/Integração	35
Ensino	34

Indicadores	Número de ocorrência das palavras
Prática	25
Conteúdo	22
Atividade	22
Formação	16

FONTE: A autora (2022).

Ao se observar os indicadores pelo mapeamento das palavras utilizadas nas respostas, nota-se que eles correspondem aos objetivos da pesquisa e, desta forma, o questionário alcançou o seu propósito de nortear a investigação a respeito do tema tratado. A partir destes indicadores foi realizado o trabalho de exploração do material, apresentado no próximo tópico.

4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

A segunda etapa do estudo, denominada na análise de conteúdo de exploração do material, tem por finalidade a categorização ou codificação no estudo. Orientada pelos fundamentos teóricos e objetivos do trabalho, a descrição analítica realizada nesta fase objetiva enaltecer o estudo aprofundado. (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Antes do início da categorização propriamente dita, realizou-se a caracterização geral dos participantes da pesquisa, na exploração do material, tornando-se isto um indicador a mais na elaboração das categorias e um item formador de uma analogia relevante na pesquisa.

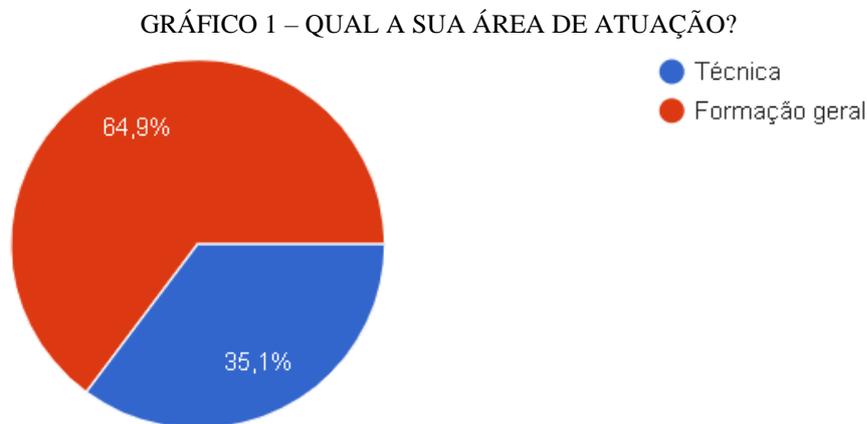
4.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

O registro do perfil dos respondentes de uma pesquisa é uma tarefa muito importante, para que se conheça a fundo a amostra e isso auxilie na análise das respostas de maneira a se chegar a inferências corretas e correspondentes com a realidade (AAKER, KUMAR, DAY, 2004). Desta forma, conforme já detalhado nos procedimentos metodológicos, na realização da análise das informações obtidas no questionário quanto às questões fechadas de identificação do perfil dos participantes, foram realizadas a tabulação dos dados, de forma manual, a partir de planilhas do Excel e, ainda, dos gráficos gerados eletronicamente no *Google Forms* com índices de percentagem que serão apresentados a seguir. A tabulação é o processo de agrupar e

contar os casos que estão informados em um material e ela pode ser manual e eletrônica. (GIL, 2008).

Depois de realizado o aceite de participação no questionário, o atestamento de leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a confirmação de que ocupa o cargo de professor EBTT no IFTM Campus Patrocínio e a validação de identidade pelo e-mail institucional, na primeira seção do questionário, os respondentes informaram suas áreas de atuação (técnica ou formação geral), o vínculo institucional (efetivo ou substituto), área de formação, tempo de docência em sua vida profissional e no IFTM, e os níveis e modalidades de ensino que mais atuaram no IFTM e em toda sua trajetória trabalhista.

Quanto às áreas de atuação dos professores EBTT, a área técnica diz respeito aos professores que atuam majoritariamente em disciplinas ligadas ao núcleo tecnológico do curso, que trabalham habilidades técnicas específicas para a formação daquela área e a formação geral aos professores que atuam com os alunos do EMI nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza ou ciências humanas (IFTM, 2019). Por conseguinte, observou-se que 64,9% dos participantes atuam na formação geral e 35,1% atuam na formação técnica do estudante, conforme o gráfico número um abaixo.

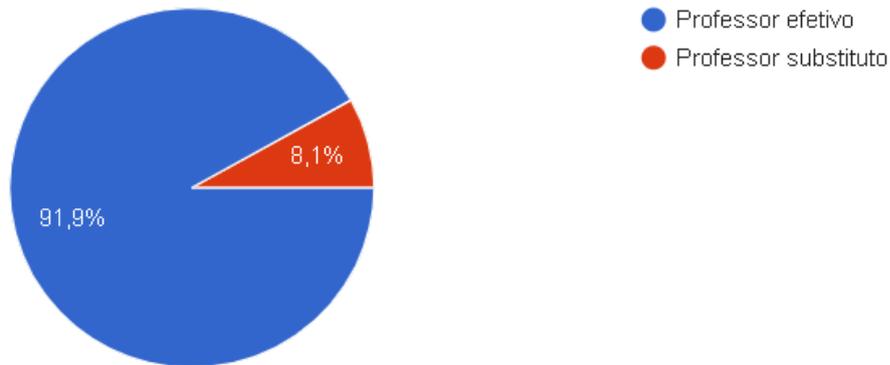


FONTE: A autora (2022)

Sobre o vínculo institucional, 91,9% dos entrevistados são professores efetivos do IFTM Campus Patrocínio e 8,1% professores substitutos, conforme o gráfico a seguir. O professor substituto é o docente contratado para suprir a falta do profissional efetivo em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença, na forma do regulamento; ou nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus e já o professor efetivo é

aquele aprovado em concurso público, adquirindo desta forma a estabilidade no emprego (BRASIL, 1993).

GRÁFICO 2 - QUAL O SEU VÍNCULO INSTITUCIONAL COM O IFTM?



FONTE: A autora (2022)

A respeito da área de formação acadêmica, foram apresentadas 15 diferentes áreas, conforme quadro dois abaixo, sendo seis delas ligadas a formação técnica (Administração, Ciências Contábeis, Computação, Direito, Engenharia Elétrica e Gestão Pública) e as restantes mais diretamente a formação geral. Nota-se que há representação de todas as áreas de formação técnica ligadas aos cursos técnicos do EMI do Campus Patrocínio (técnico em administração, contabilidade, eletrônica e informática). Ressalta-se que na construção do quadro foram agrupadas as formações semelhantes que apresentaram nomenclaturas diversificadas nas respostas, reforçando a representatividade da amostra frente a população estudada.

QUADRO 2 – QUAL A SUA ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA?

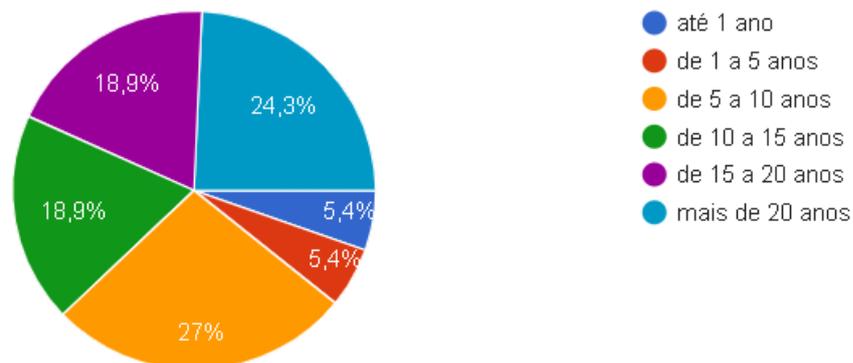
Área de formação	Quantidade de docentes
Administração	2
Ciências Biológicas	2
Ciências Contábeis	2
Ciências Sociais	1
Computação	4
Direito	1
Educação Física	1
Engenharia Elétrica e automação	5
Física	2
Geografia	2
Gestão Pública	1

Área de formação	Quantidade de docentes
História	3
Língua Portuguesa	4
Matemática	5
Química	2

FONTE: A autora (2022).

De acordo com o gráfico três, quanto ao tempo de atuação na docência em geral, apurou-se que 5,4% dos professores têm até 1 ano de experiência na profissão; o mesmo percentual para os que exerceram de 1 a 5 anos; 27% para os que atuaram de 5 a 10 anos; 18,9% de 10 a 15 anos; o mesmo percentual para os que atuaram de 15 a 20 anos e 24,3% com mais de 20 anos de experiência.

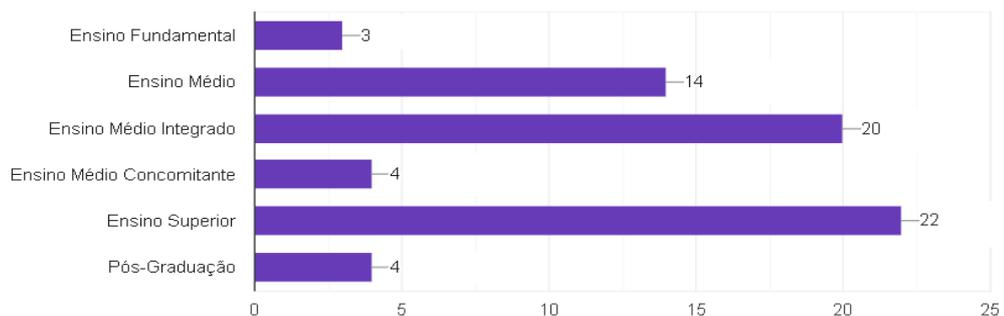
GRÁFICO 3 – QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE?



FONTE: A autora (2022)

No tocante ao nível e modalidade que mais atuaram em toda a carreira de docência, o questionamento foi realizado por meio de caixas de seleção, nas quais o investigado poderia assinalar mais de uma resposta. Percebe-se pelo gráfico quatro que as modalidades em que mais docentes atuaram durante a vida profissional foram no ensino superior (22) e no ensino médio integrado (20) e nota-se a atuação de docentes em todos os níveis.

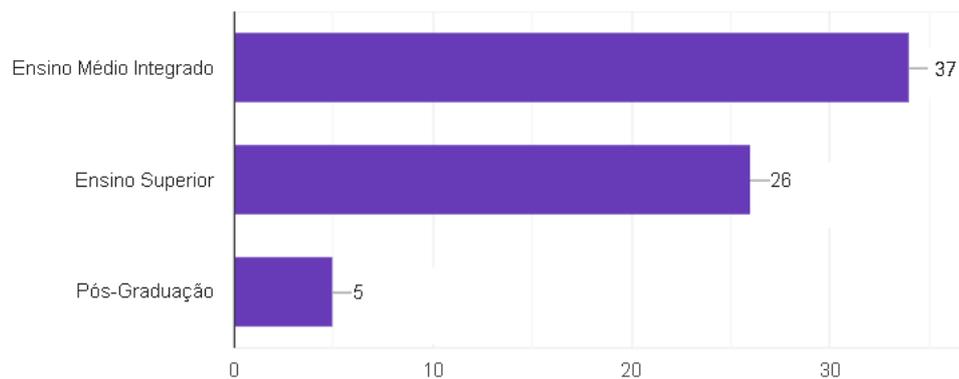
GRÁFICO 4 – QUAL NÍVEL E MODALIDADE MAIS ATUOU NA DOCÊNCIA?



FONTE: A autora (2022)

Em relação a atuação preponderante no IFTM – Campus Patrocínio, de acordo com o gráfico cinco, todos os entrevistados atuam no ensino médio integrado, 26 também no Ensino Superior e cinco na Pós-Graduação. Confirma-se, mais uma vez, o alcance da proposta do questionário que é entrevistar professores EBTT atuantes no ensino médio integrado no Campus Patrocínio.

GRÁFICO 5 – QUE NÍVEL E MODALIDADE ATUA NO IFTM CAMPUS PATROCÍNIO?



FONTE: A autora (2022)

4.2.2 Categorização e codificação

Nesta fase, definiu-se as categorias iniciais de análise. Segundo Bardin (2011), as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. A definição *a priori* acontece quando elas são criadas a partir dos referenciais teóricos, sem interferência dos dados coletados e *a posteriori* quando as categorias são criadas a partir de indicadores emergidos dos dados coletados, através de um resultado progressivo (Bardin, 2011). Para o estudo em questão, fez-se *a posteriori*, pois as categorias foram formadas a partir de um tratamento e sistematização de elementos (frases e palavras) diante do procedimento analítico, a partir dos indicadores apresentados no quadro um e sem deixar de lado o alcance dos objetivos propostos.

Por conseguinte, foram elencadas as categorias de análise a partir dos indicadores do quadro 01 e da necessidade de se atingir os objetivos do estudo. Elas estão dispostas no quadro abaixo:

QUADRO 3 – CATEGORIZAÇÃO

Número	Categorias	Indicadores utilizados
1	Conhecimento do docente a respeito de avaliações integradas	Conhecimento
		Docente/Professor
2	Realização ou não de avaliações integradas pelos docentes em suas disciplinas	Avaliação
		Integrada/Integração
		Disciplina
3	Dificuldades encontradas pelos docentes na realização destas práticas integradas	Prática
4	Uma cartilha digital com o conteúdo “avaliação integrada”, como suporte na formação docente para o exercício de atividades avaliativas	Conteúdo
		Atividade
		Formação

FONTE: A autora (2022).

É importante ressaltar que no processo de análise de conteúdo, além da função de orientar a próxima fase de análise e interpretação dos dados, as categorias têm o papel de modificar, complementar ou confirmar os objetivos de estudo e, neste caso, eles foram confirmados, visto que a construção destas categorias foi pautada nos instrumentos e objetivos do estudo, elucidada por meio das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quanto à codificação do estudo, é necessário realizar o recorte, a enumeração e a seleção de classes a serem trabalhadas na próxima fase, de acordo com as categorias estabelecidas (Bardin, 2010). A respeito do recorte, a unidade de registro escolhida foi a frase. Desta forma, as análises serão realizadas a partir das frases elaboradas como respostas às perguntas do questionário. A enumeração foi feita pela codificação elaborada na pré-análise da sequência ordinária pela ordem das respostas (P1, P2, P3 ... P37). E, por fim, a seleção de classe foi feita pela reunião das respostas (frases) relativas a cada pergunta. Assim, cada grupo de respostas relativo a uma pergunta do questionário foi vinculado a uma categoria para análise e interpretação, de acordo com a pertinência temática, e as frases individuais identificadas com o código “P” seguido do número da ordem que o questionário foi respondido, conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 4 – VINCULAÇÃO DAS PERGUNTAS ÀS CATEGORIAS

Número	Categorias	Perguntas vinculadas
1	Conhecimento do docente a respeito de avaliações integradas	Como você definiria com suas palavras a expressão “avaliações integradas”?
		Você percebe benefícios para a comunidade escolar com a execução de atividades avaliativas integradas dentro do IFTM – Campus Patrocínio no EMI? Justifique sua resposta.
2	Realização ou não de avaliações integradas pelos docentes em suas disciplinas	Você acredita que já executou ou executa avaliações integradas em suas práticas pedagógicas? Se sim, cite-as de forma sucinta.
3	Dificuldades encontradas pelos docentes na realização destas práticas integradas	Caso não execute práticas pedagógicas de avaliações integradas ou conheça colegas que não realizam, quais os principais motivos disso?
4	Uma cartilha digital com o conteúdo “avaliação integrada”, como suporte na formação docente para o exercício de atividades avaliativas	Você acredita que uma cartilha digital contendo concepções sobre avaliações integradas e boas práticas executadas na prática poderão trazer benefícios ao seu trabalho como docente? Justifique sua resposta.
		Você teria interesse em participar de um Fórum de Avaliação online, realizado no formato de rodas de conversa, com o intuito de apresentar a cartilha digital citada na questão 09 e realizar o compartilhamento de experiências em avaliações integradas? Justifique sua resposta.

FONTE: A autora (2022).

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A última etapa dentro da análise de conteúdo é a análise e interpretação dos dados, com a realização de interpretação e inferências, procurando dar significado e validade aos resultados brutos (BARDIN, 2011). Ela está dividida em quatro partes, cada uma destinada para a análise de certa categoria. Para as categorias com mais de uma pergunta vinculante ou o surgimento de um fator relevante nas respostas, ocorreu a divisão em subcategorias. Bardin (2011) afirma que as subcategorias são criadas para uma explicação mais detalhada e aprofundada a respeito de um determinado assunto.

4.3.1 Categoria I: Conhecimento do docente a respeito de avaliações integradas

Na análise e interpretação dos dados, a partir desta categoria, procurou-se verificar o conhecimento dos docentes do IFTM Campus Patrocínio a respeito de avaliações integradas, na perspectiva de integração abordada pela autora Marise Ramos (2008), que propõe a análise do conceito de integração em três sentidos: integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, concepção de educação omnilateral e indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. A análise desta categoria buscou atingir um dos objetivos do estudo que seria analisar a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados.

A categoria foi decomposta em duas subcategorias, sendo a primeira vinculada à pergunta do questionário ‘Como você definiria com suas palavras a expressão “avaliações integradas”?’ e a segunda à indagação ‘Você percebe benefícios para a comunidade escolar com a execução de atividades avaliativas integradas dentro do IFTM – Campus Patrocínio no EMI? Justifique sua resposta’.

4.3.1.1 Subcategoria I

Nesta subcategoria, foram analisadas as respostas dadas pelos docentes diante da questão: Como você definiria com suas palavras a expressão ‘avaliações integradas’? As respostas encontram-se no quadro abaixo, no qual a primeira coluna refere-se à identificação dos participantes com a codificação e a segunda coluna às respostas correspondentes de cada um.

QUADRO 5 – Como você definiria com suas palavras a expressão “avaliações integradas”?

Participantes	Respostas dos docentes
P1	Avaliação que envolva mais de uma área do conhecimento
P2	É uma avaliação que costuma ser realizada periodicamente, a qual tem por objetivo medir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, de modo que seja possível ter um panorama de como está tal relação.
P3	Entendo que avaliações integradas são instrumentos avaliativos que permitem um diagnóstico global da aprendizagem e do ensino. Assim, uma avaliação integradora deve envolver as diversas unidades curriculares.
P4	Avaliação conjunta entre duas ou mais disciplinas.
P5	Não tenha familiaridade com este termo. Realizando uma pesquisa rápida, me parece ser uma avaliação feita periodicamente para avaliar o nível de ensino.
P6	Avaliação integrada seria aquela que avalia não só o conteúdo, mas também a qualidade e os instrumentos do processo ensino-aprendizagem.
P7	Acredito ser uma modalidade de avaliações que interliguem várias áreas de atuação afim de obter um conhecimento amplo

P8	Uma avaliação que integra conhecimentos de diversas áreas, não sendo uma avaliação estritamente “conteudista”.
P9	Avaliações que mobilizam conhecimentos que não estão inscritos em apenas uma única disciplina.
P10	Avaliação que envolve várias áreas do conhecimento
P11	Avaliações onde é possível contemplar mais de uma área do conhecimento ao mesmo tempo.
P12	Elaborar atividades, avaliações interligadas as diversas áreas do conhecimento
P13	Seria uma avaliação que considere o conhecimento em suas múltiplas dimensões. Por meio dela, consegue-se perceber como o estudante incorporou o conhecimento passado pelos professores. Por meio dela, os estudantes são avaliados nos aspectos teóricos e prático, mas não de forma superficial, mas profunda, buscando compreender os fundamentos da ciência e da tecnologia.
P14	Entendo que avaliações integradas buscam articular os conhecimentos científicos apresentados em uma disciplina com os conhecimentos e/ou situações práticas tanto de outras disciplinas quanto do cotidiano.
P15	Avaliações que abordam temas de mais de uma disciplina, as quais são possíveis integrar conteúdos.
P16	Propõe diversas formas de avaliar, aproveitando várias áreas do conhecimento, mecanismos e séries.
P17	Avaliar o aluno de forma integral, ou seja, em todas as áreas do saber, inclusive técnico, todas as suas habilidades, conceituais e práticas.
P18	Instrumento para avaliar o conhecimento em suas diferentes áreas, de forma integrada.
P19	A avaliação se caracteriza como um instrumento para medir os conhecimentos dos estudantes nas diferentes áreas de forma integrada
P20	Instrumentos avaliativos que abrangem duas ou mais áreas do conhecimento, sendo que a pontuação pode ser comum a todas as disciplinas envolvidas.
P21	Constituem avaliações de caráter interdisciplinar, cuja perspectiva é que haja uma integração entre os conteúdos
P22	Avaliações que articulem diferentes conteúdos e disciplinas, dialogando com a realidade concreta dos discentes.
P23	Com um conjunto de professores de áreas similares e diferentes, e conhecimento de mundo e ser humano como indivíduo da sociedade
P24	Que faz uma avaliação abrangendo outras disciplinas.
P25	Métodos avaliativos que integram diferentes áreas.
P26	Instrumento global de avaliação
P27	Que busca avaliar, a um só tempo, a formação geral e a formação específica, no caso dos EMI, a formação técnica.
P28	Medição do nível de ensino, objetivo de obter o panorama daquilo que é ensinado.
P29	Atividade que tem como base a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dentro de uma concepção e cunho diagnóstico, bem como formativo, busca/permite o propósito de acompanhar, verificar e retomar oportunidades de aprendizado, ao longo de todo processo de formação. Importante que a avaliação seja um instrumento hábil a promover uma prática reflexiva pelos docentes e discentes na construção do aprendizado de forma integral dentro de um ciclo formativo.
P30	Seria avaliações que englobam tudo que foi aprendido para a disciplina que o aluno está cursando.
P31	São instrumentos avaliativos que são desenvolvidos de forma a avaliar múltiplos conhecimentos e proporcionar aos estudantes a utilização de várias habilidades diferentes para realização das tarefas propostas sejam elas a resposta a um questionário múltipla escolha ou mesmo o desenvolvimento de um projeto que permita uma avaliação formativa.
P32	São instrumentos para "mensuração" da aprendizagem que o aluno consiga estabelecer relações com conteúdo ensinados em distintas unidades curriculares. Nessas avaliações a solução do problema sai fora da caixinha, e o aluno é convidado a fazer um exercício de conectar temáticas.
P33	Atividades avaliativas que possuem questões que englobem diversas disciplinas.
P34	Aquela que exige o uso de diversas disciplinas para solução das questões propostas.
P35	Avaliações que contemplam diferentes conteúdos, requisitando assim, do discente, uma interpretação mais holística acerca dos conteúdos aprendidos, para sem possibilita a identificação de correlações e complementos entre os conceitos estudados. Em uma outra ótica, entendo que pode ser aquela que contempla mais de uma modalidade avaliaria.
P36	Prova que costuma ser realizada periodicamente, a qual tem por objetivo medir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem que é aplicado por aquela instituição de ensino. Mais comumente aplicada nos ensinos médios e em cursos superiores.
P37	São as avaliações que integram os conteúdos das disciplinas dadas durante um determinado período.

FONTE: A autora (2022).

Nota-se que embora as respostas tenham sido variadas, a maioria delas se restringe a relacionar as avaliações integradas à realização de atividades avaliativas que englobem mais de uma disciplina, como na resposta de P20 “Instrumentos avaliativos que abrangem duas ou mais áreas do conhecimento, sendo que a pontuação pode ser comum a todas as disciplinas envolvidas”, de P33 “Atividades avaliativas que possuem questões que englobem diversas disciplinas” ou, ainda, de P34 “Aquela que exige o uso de diversas disciplinas para solução das questões propostas”.

Prosseguindo a análise, percebe-se que outros relacionaram o termo à avaliação da qualidade e instrumentos avaliativos, como P6 “Avaliação integrada seria aquela que avalia não só o conteúdo, mas também a qualidade e os instrumentos do processo ensino-aprendizagem”, P26 “Instrumento global de avaliação”, P28 “Medição do nível de ensino, objetivo de obter o panorama daquilo que é ensinado”. Já alguns demonstraram desconhecer o tema abordado como P5 “Não tenho familiaridade com este termo” e P30 “seria avaliações que englobam tudo que foi aprendido para a disciplina que o aluno está cursando”.

Silva (2019) nos mostra que as avaliações integradas se referem aos instrumentos avaliativos utilizados pela instituição escolar como forma de mensuração do conhecimento ensinado e como instrumento necessário à reflexão sobre a ação executada e posterior tomada de decisão, associado à educação integral, a medida em que realiza a integração dos conhecimentos gerais e específicos, com a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, para colaborar com a formação completa do estudante, tanto para o trabalho produtivo, quanto para a vida em sociedade.

Desta maneira, não se pode restringir o conceito de avaliação integrada à atividades que abrangem mais de uma disciplina ou a um instrumento de medição do nível de ensino, muito mais do que a interdisciplinaridade, as avaliações integradas buscam causar reflexões sobre o caminho que se está trilhando e os rumos que devem ser, além de auxiliar o aluno a entender o significado e importância do conhecimento aprendido, na medida em que leva à formação integral do estudante, para o trabalho e a vida em sociedade, gerando significado ao processo de ensino-aprendizagem .

Consequentemente, as definições que mais se enquadram no conceito de avaliação integrada dentro da formação integral do estudante seriam as de P13 que afirma que “seria uma avaliação que considere o conhecimento em suas múltiplas dimensões. Por meio dela, consegue-se perceber como o estudante incorporou o conhecimento passado pelos professores. Por meio dela, os estudantes são avaliados nos aspectos teóricos e práticos, mas não de forma

superficial, mas profunda, buscando compreender os fundamentos da ciência e da tecnologia”, de P17 “avaliar o aluno de forma integral, ou seja, em todas as áreas do saber, inclusive técnico, todas as suas habilidades, conceituais e práticas”, P22 “Avaliações que articulem diferentes conteúdos e disciplinas, dialogando com a realidade concreta dos discentes” e P23 como uma avaliação “com um conjunto de professores de áreas similares e diferentes, conhecimento de mundo e ser humano como indivíduo da sociedade”.

Desta forma, nota-se que para alguns docentes ainda não é cristalino o significado de avaliações integradas, dentro do conceito de formação integral, destacando a importância de trabalhos científicos, formações docentes e atividades que promovam a reflexão sobre a essência da formação integral em todos os seus aspectos, incluindo os instrumentos avaliativos integrados.

4.3.1.2 Subcategoria II

Para a elaboração do quadro 06, realizou-se o agrupamento das respostas dos docentes à questão: “Você percebe benefícios para a comunidade escolar com a execução de atividades avaliativas integradas dentro do IFTM – Campus Patrocínio no EMI? Justifique sua resposta”, de modo que cada resposta da coluna 2 corresponde ao participante codificado na coluna 1.

QUADRO 6 – Você percebe benefícios para a comunidade escolar com a execução de atividades avaliativas integradas dentro do IFTM – Campus Patrocínio no EMI? Justifique sua resposta.

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Sim, com a aplicação do PLURI no campus percebo que os alunos ficam melhor preparados para provas e avaliações futuras que provavelmente cobraram áreas distintas na mesma prova, como ocorre com ENEN.
P2	Sim. A prova integradora também ajuda na análise, interpretação, síntese e integração dos conhecimentos adquiridos, o que contribui para a análise da qualidade do ensino de forma abrangente.
P3	Sim, a avaliação integrada permite ao discente fazer conexão entre as diversas áreas para a resolução de situações problema.
P4	Sim. Há um ganho grande aos alunos, como por exemplo, a redução de atividades.
P5	Sim. Mas não tenho muita propriedade para falar, pois ministrei aulas para o superior, tive pouco contato com o ensino médio, uma disciplina somente por um trimestre ao longo dos dois anos que sou professor no campus.
P6	Imagino que sim, dado que as instituições que aplicam atividades avaliativas integradas obtêm bons resultados.
P7	Totalmente. Penso ser a melhor forma de fornecer aos alunos a melhor experiência de aprendizado
P8	Eu percebo benefícios na realização de “avaliações integradas”, pois a integração dos conhecimentos é uma competência bastante requerida no mundo do trabalho. Porém, sob o ponto de vista do aluno eu vejo que isso exige uma energia mental muito grande, podendo causar um desgaste excessivo. Assim, a avaliação integradora acaba sendo um instrumento de punição para os alunos ao invés de estímulo, o que acaba prejudicando o processo de aprendizagem. Eu entendo que o desenvolvimento da habilidade de integrar os conhecimentos deve ser feita e cabe ao professor estipular os melhores métodos, que podem ser avaliativos ou não.
P9	Não tenho elementos para avaliar isto.
P10	Sim, pois a partir deste tipo de avaliação diminui a fragmentação do conhecimento

P11	Sim. Através de um instrumento avaliativo integrado é possível mostrar ao aluno que o conhecimento não está dissociado.
P12	Sim, mas temos que buscar soluções para que essas avaliações sejam efetivamente integradas e não só o nome.
P13	Não acredito que ela ocorra. O que ocorre é o PLURI, que pode no máximo ser considerada uma proposta interdisciplinar, mas ainda está bem longe de ser integrada, no sentido defendido pelos idealizadores da proposta.
P14	Sim, pois acredito que esse tipo de avaliação fortalece o processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois o ajuda a dar sentido ao conteúdo que está sendo ensinado.
P15	Sim. Contribui para o aluno aplicar conhecimentos de uma disciplina em outras áreas.
P16	Sim. Os alunos se mostram mais proativos e demonstram mais interesse quando conseguem articular os conhecimentos.
P17	Sim. Alunos e docentes desenvolvem habilidades que vão além das tradicionalmente esperadas.
P18	O melhor conhecimento da realidade local, que pode resultar no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.
P19	Sim, os benefícios são: maior compreensão global dos conteúdos particionados em disciplinas; reforço de habilidades requeridas na vida profissional e social
P20	Existem alguns pontos a se considerar, no meu entender: em primeiro lugar, a alta carga horária que os discentes dedicam a atividades escolares obrigatórias, como aulas. Em segundo lugar, a carga horária dos docentes dispostos a trabalhar com essa proposta. Em relação ao primeiro assunto, acredito que a proposta só será eficaz, caso não exija dos discentes uma dedicação de muito tempo extraclasse. Já em relação ao segundo ponto, volto ao que disse no item anterior: acho importante oferecer aos interessados formas de se capacitarem para tal, pois alguns podem desanimar caso tenham que dedicar muito tempo para se inteirar do assunto.
P21	Sim, fica mais fácil integrar teoria à prática
P22	Sim. Essas atividades são percebidas de forma mais interessante pelos discentes.
P23	Sim, importante o aluno reconhecer que o mundo está todo conectado.
P24	Vários benefícios, pois através da avaliação integrada podemos mostrar que a disciplina ofertante poderá abranger outras áreas. Também podemos mostrar aos alunos a aplicação na prática.
P25	Sim, é importante para o discente entender a conexão entre as diferentes áreas de estudo.
P26	Sim, muitas. O aprendizado passa a ser contínuo.
P27	Mesmo que não tenha tido o tempo necessário para fazer tais observações no IFTM - Patrocínio, acredito que os benefícios existem para a comunidade escolar, pois permite formação mais ampla ao estudante, o que vai de encontro com os objetivos da Instituição, que é permitir a formação integral desse estudante.
P28	Creio que refletirá em benefícios sim, quando bem aplicada.
P29	Sim, o EMI por sua natureza clama por este modelo de avaliação.
P30	Eu não recebo benefícios.
P31	Percebo múltiplos benefícios para ambas as partes sendo estudantes e equipe da instituição. Estudantes: Maior envolvimento, utilização de habilidades para desenvolvimento de soluções mais complexas utilizando várias habilidades, desenvolvimento de habilidades para trabalho em equipe (quando a atividade for em grupo). Equipe da Instituição: ampliação do leque de ferramentas de ensino aprendizagem para apresentação dos conteúdos.
P32	Extremamente importante. É preciso que essa prática saia das ementas dos projetos pedagógicos e cheguem às salas de aulas.
P33	Não sei.
P34	Ainda não.
P35	Sim, mãos crescimento cognitivo discente e até docente.
P36	Sim. Pois estimulam os conceitos e fundamentos relacionados ao ensino e a aprendizagem do aluno e dos professores.
P37	Sim, há benefícios. As atividades integradas fazem os alunos terem uma visão ampla da área de estudo e pode reduzir o número de avaliações dos alunos.

FONTE: A autora (2022).

Com exceção dos participantes P9, P13, P30, P33 e P34, os demais docentes percebem e compreendem a importância da realização de atividades avaliativas integradas no processo de

ensino-aprendizagem e os principais benefícios são destacados nas respostas de: P2 “ajuda na análise, interpretação, síntese e integração dos conhecimentos adquiridos, o que contribui para a análise da qualidade do ensino de forma abrangente”, P4 “a redução de atividades”, P14 “... ajuda a dar sentido ao conteúdo que está sendo ensinado”, P16 “os alunos se mostram mais proativos e demonstram mais interesse quando conseguem articular os conhecimentos”, P22 “essas atividades são percebidas de forma mais interessante pelos discentes”, P23 “o aluno reconhecer que o mundo está todo conectado”, P31 “percebo múltiplos benefícios para ambas as partes sendo estudantes e equipe da instituição. Estudantes: maior envolvimento, utilização de habilidades para desenvolvimento de soluções mais complexas utilizando várias habilidades, desenvolvimento de habilidades para trabalho em equipe (quando a atividade for em grupo). Equipe da Instituição: ampliação do leque de ferramentas de ensino aprendizagem para apresentação dos conteúdos”.

Deste modo, observa-se que os docentes, em geral, compreendem as vantagens que as avaliações integradas podem trazer para a comunidade escolar, especialmente quanto à redução das atividades avaliativas – um dos itens apontados na justificativa deste trabalho, aumento do envolvimento e motivação dos alunos para o aprendizado, percepção da integralização do ensino por parte dos alunos, na medida em que compreendem a articulação entre as disciplinas e seu significado. Assim, estas avaliações irão muito além da fixação de conhecimentos e conteúdos determinados pelos professores, mas serão uma demonstração do compromisso que o educador assume em todas as etapas de sua ação educativa (Silva, 2019), sendo um ato crítico que subsidia a verificação de como está sendo construído o projeto de ensino (Luckesi, 1995).

Ressalta-se, por fim, que, como há professores que ainda não vislumbram completamente os acréscimos para os discentes ou docentes na realização de instrumentos avaliativos integrados, é importante a conscientização através da formação pedagógica, atividades no seio escolar e pesquisas acadêmicas sobre o assunto, conforme abordado na subcategoria anterior.

4.3.2 Categoria II: Realização ou não de avaliações integradas pelos docentes em suas disciplinas

Nesta categoria, foram analisadas as respostas dadas pelos docentes diante da questão: “Você acredita que já executou ou executa avaliações integradas em suas práticas pedagógicas? Se sim, cite-as de forma sucinta.” As respostas encontram-se no quadro sete, no qual a primeira

coluna refere-se à identificação dos participantes com a codificação e a segunda coluna às respostas correspondentes de cada um.

QUADRO 7 – Você acredita que já executou ou executa avaliações integradas em suas práticas pedagógicas? Se sim, cite-as de forma sucinta.

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Sim, algumas questões possuem relação com áreas distintas do conhecimento. Exemplo relação entre Direito e a história; direito e matemática com cálculos trabalhistas por exemplo.
P2	Sim. PLURI
P3	Sim. • Em avaliação integrada. No campus no qual trabalho, realizamos trimestralmente uma avaliação integrada a qual denominamos de Avaliação PLURI. Nesta avaliação, todas as unidades curriculares cursadas pelo aluno estão envolvidas. Os docentes elaboram questões contextualizadas envolvendo mais de uma unidade curricular. • Em projetos. Geralmente, os projetos permitem maior articulação entre as áreas.
P4	Sim. No campus Patrocínio há o Pluri, avaliação trimestral que conta com questões de todas as disciplinas do curso do aluno.
P5	Acredito que o PLURI e o ENADE se encaixam nesta descrição. Se o PLURI se enquadrar, já executei para o ensino médio.
P6	Não. Já desenvolvi atividades inter ou multidisciplinares.
P7	Acredito que sim, visto que trazemos debates sobre questões históricas, econômicas, tecnológicas e sociais para as disciplinas dentro de sala de aula
P8	Sendo da área técnica a integração de outros conteúdos nas avaliações ocorre de forma natural, visto que as habilidades a serem desenvolvidas no ramo profissional requer conhecimentos que não são estritamente das disciplinas que ministro.
P9	Não, ainda que minhas disciplinas - Filosofia e Sociologia - sejam constitutivamente integrativas e resistam a se manter circunscritas ao seu próprio domínio disciplinar. Mas acredito que uma avaliação integrada exija uma maior articulação e planejamento entre professores.
P10	Não
P11	Sim, através da Atividade Avaliativa PLURI, temos tentado integrar as disciplinas Química, Física e Biologia.
P12	Não.
P13	Nunca consegui.
P14	Acredito que sim. Ao elaborar o plano de ensino, no começo do ano letivo, procuro observar os conteúdos programáticos de outras disciplinas da turma, para que assim eu possa incluir questões relacionadas a conhecimentos aprendidos em outras disciplinas, tais como física (potenciação e números decimais), geografia (densidade demográfica), história (conversão entre sistemas de medida métrico e imperial) e matemática financeira (porcentagem e juros), por exemplo.
P15	Moderadamente, com questões avaliativas de matemática que abordam temas sobre administração, informática, temas relacionados a eletrônica, entre outros.
P16	Sim. Trabalhos integrados com professores da base e de disciplinas técnicas considerando conhecimentos diversos com um único objetivo.
P17	Sim. Na forma de projetos integradores como PAE projeto de avaliação em eletrônica
P18	O PLURI é uma avaliação integrada realizada de forma trimestral no campus. Além disso, especificamente na área de geografia, há a avaliação a partir da realização de trabalhos de campo no qual o aluno pode vivenciar e aprender as diversas temáticas e assuntos abordados em sala, tais como relevo, geologia, solos, hidrografia, vegetação, o processo de ocupação e ordenamento territorial das cidades/município in loco. Outras abordagens interdisciplinares também são bem-vindas na disciplina, tais como o estudo do espaço geográfico a partir das obras literárias brasileira, expedições de viajantes, que possibilita uma abordagem mais holística e um comparativo com os cenários atuais.
P19	Sim, frequentemente faço avaliações de interpretação, habilidade requerida para diversas disciplinas
P20	Não
P21	temos um modelo similar de avaliação trimestral com caráter integrado
P22	Sim. Avaliações da área de Ciências Humanas e Linguagens, utilizando diferentes instrumentos para conteúdos que foram abordados conjuntamente pelas disciplinas.
P23	Sim. Fiz avaliações com professores de biologia, química, português, geografia, educação física. Além de atividades de reciclagem, lixo.

P24	Sim, abrangendo tecnologia com disciplinas como matemática, física e biologia.
P25	Sim, com as outras disciplinas de exatas, matemática e química.
P26	Sim, principalmente através de projetos interdisciplinares
P27	Por estar no IF Patrocínio há pouco tempo ainda não realizei. Mas dependendo do curso técnico, é possível desenvolver tais atividades. Por exemplo, em uma instituição que oferece cursos técnicos de Edificações é possível aliar a área da construção civil com as formações rochosas e demais recursos naturais necessários, com a Geografia física do primeiro ano. O mesmo ocorre em cursos de mineração. Em muitos IF existem cursos na área de agricultura ou pecuária. Aí nesses casos as possibilidades de desenvolver tais atividades são maiores, pois o professor pode vincular a formação geral através da organização do espaço geográfico e das atividades econômicas desenvolvidas com o curso técnico específico. No caso de Patrocínio, especificamente, ainda não as desenvolvi.
P28	Nem sempre. Nivelamento no início das aulas.
P29	Sim, em Projetos Pedagógicos integrados onde não se havia distinção de disciplinas e sim eixos de formação, desta forma as avaliações compunha, um rol de habilidades e competências que se esperavam por ciclos formativos dentro dos períodos.
P30	Não diretamente. As disciplinas que ministro dependem de um aprendizado anterior, então é normal que as avaliações tenha questões ou dependem de uma habilidade aprendida anteriormente.
P31	Sim. Pluri, Trabalho Trimestral Integrado, Projeto Integrador de Gestão Comercial e PAE- Projeto Integrado de Administração e Eletrônica.
P32	Já executei, no entanto, são momentos isolados e com baixa aderência dos colegas docentes. (Ex.: Na disciplina de Contabilidade de Custos, os alunos utilizam dos conceitos da matemática financeira e finanças para solucionar problemas relacionados a função produção das empresas).
P33	Não.
P34	Sim, em disciplinas práticas como Práticas em Gestão Comercial (Ensino Superior). Ensino médio é limitante.
P35	Acredito que sim, raramente. Por exemplo quando cobro algum conceito para além da biologia, cobrar gráficos matemáticos numa avaliação de biologia.
P36	Sim. Através de atividades pluricurriculares. Como a execução de questões na área técnica em informática, mas que envolvem conhecimentos em língua inglesa, matemática, história, interpretação de texto, dentre outras.
P37	Sim. Realizei avaliações que contemplaram conteúdos de diferentes disciplinas, nas quais a nota foi dada pelos professores da disciplina de forma conjunta. A avaliação era planejada e apresentada para o aluno no início do semestre. Durante o semestre o aluno utilizava parte de alguns horários de aula para desenvolver a avaliação.

FONTE: A autora (2022).

Analisando o quadro acima, observa-se que 12 participantes informaram que não realizam avaliações integradas no seu cotidiano, três que realizam de forma esporádica, oito através da avaliação Pluri, três pelo projeto interdisciplinar do curso de eletrônica e oito em formatos variados, principalmente com a inclusão de conteúdos programáticos de outras disciplinas em suas avaliações.

A respeito dos docentes que informaram realizar avaliações integradas, destaca-se as seguintes falas de: P7 “acredito que sim, visto que trazemos debates sobre questões históricas, econômicas, tecnológicas e sociais para as disciplinas dentro de sala de aula”, P8 “sendo da área técnica a integração de outros conteúdos nas avaliações ocorre de forma natural, visto que as habilidades a serem desenvolvidas no ramo profissional requer conhecimentos que não são estritamente das disciplinas que ministro”, P18 “... especificamente na área de geografia, há a avaliação a partir da realização de trabalhos de campo no qual o aluno pode vivenciar e aprender

as diversas temáticas e assuntos abordados em sala, tais como relevo, geologia, solos, hidrografia, vegetação, o processo de ocupação e ordenamento territorial das cidades/município in loco”, P36 “... através de atividades pluricurriculares. Como a execução de questões na área técnica em informática, mas que envolvem conhecimentos em língua inglesa, matemática, história, interpretação de texto, dentre outras”.

Observa-se que a maioria destas afirmações, como dito anteriormente, dizem respeito à inclusão de conteúdos programáticos de diferentes disciplinas nas avaliações, na realização de avaliações conjuntas interdisciplinares ou abordagens de diferentes conteúdos em disciplinas correlacionadas. Deste modo, é possível inferir que ocorre integração nas atividades avaliativas realizadas no Campus Patrocínio, ainda de forma esporádica e pontual por alguns docentes. Mesmo que estas atividades não contemplem em sua magnitude o sentido de avaliações integradas na formação integral, é importante destacar o esforço, dedicação e vontade dos educadores na realização de práticas pedagógicas integradas.

Sobre a avaliação Pluri, informada como prática avaliativa integrada praticada por oito docentes, o participante P18 explicou “o PLURI é uma avaliação integrada realizada de forma trimestral no campus” e P13 afirmou “no campus no qual trabalho, realizamos trimestralmente uma avaliação integrada a qual denominamos de Avaliação PLURI. Nesta avaliação, todas as unidades curriculares cursadas pelo aluno estão envolvidas. Os docentes elaboram questões contextualizadas envolvendo mais de uma unidade curricular”.

A respeito dos docentes que informaram realizar o PAE (projeto anual da eletrônica) P17 informou que realiza “na forma de projetos integradores como PAE projeto de avaliação em eletrônica”, P26 “PAE- Projeto Integrado de Administração e Eletrônica” e P31 que “Sim, principalmente através de projetos interdisciplinares”. Buscando uma compreensão mais aprofundada a respeito da avaliação PLURI e do PAE, emergiram duas subcategorias para tratar destes assuntos. Conforme Bardin (2011), dentro da análise de conteúdo, é importante formular as estratégias que serão utilizadas, remodelando o formato imaginado, sempre que for necessário, até mesmo com a criação de categorias ou subcategorias, para melhor realização do trabalho desejado.

Para análise destas atividades, citadas pelos participantes da pesquisa, realizou-se o contato com o Setor Pedagógico, Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão e Coordenação da Comissão do PLURI do Campus Patrocínio, obtendo-se o Regulamento do PLURI e o cadastro do Projeto Anual da Eletrônica – PAE 2019, último projeto realizado no formato presencial. Desta maneira, a pesquisa feita nas subcategorias relativas a estes assuntos, foi

realizada com base nestes documentos e em artigos publicados sobre os temas. Preferiu-se utilizar documentos formais e artigos sobre os projetos, no lugar da realização de um novo questionário ou entrevistas aos professores, pois estes poderiam apresentar suas impressões sobre estas atividades no formato remoto, modelo ocorrido nos últimos três anos, por conta da pandemia da COVID-19, que resultaria em percepções focadas nas atividades exercidas de forma não presencial, que não são o foco deste trabalho.

Com relação aos participantes que informaram não realizar avaliações integradas ou aos que raramente realizam, nota-se que representam aproximadamente 40,54% dos entrevistados, representando uma parcela considerável do público investigado e acendendo um alerta de que uma porção significativa de docentes não realizam avaliações integradas em suas práticas pedagógicas. A próxima categoria irá analisar as principais dificuldades encontradas pelos docentes e a última apresentará a percepção dos participantes da pesquisa sobre a elaboração de uma cartilha digital sobre avaliações integradas, como elemento facilitador na formação docente sobre o tema, de modo a atender os objetivos deste trabalho e auxiliar os educadores no caminho da formação integral dos discentes.

4.3.2.1 Subcategoria I: PLURI

O PLURI é uma atividade avaliativa trimestral, integrada e interdisciplinar realizada no Campus Patrocínio do IFTM com os alunos do EMI, com os objetivos de romper, paulatinamente, com o ensino fragmentado, através do diálogo entre os conteúdos das unidades curriculares, possibilitar a integração entre a formação profissional e a formação geral e, por fim, permitir uma formação contextualizada e interdisciplinar (IFTM, 2019). Os objetivos desta avaliação estão em consonância com os pensamentos de Freitas et al. (2017), quando indicam que a avaliação deve estar ligada à função social da escola no mundo atual e não apenas aos objetivos escolares das matérias ensinadas.

Desta forma, o PLURI:

se constitui em uma atividade avaliativa, integrada e interdisciplinar, aplicada como uma das avaliações a cada trimestre a todos os alunos, regularmente matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, englobando todas as unidades curriculares ofertadas a cada ano letivo (IFTM, 2019, p.1).

A avaliação do PLURI tem a valoração de 7,0 pontos, sendo composta de uma redação no valor de 3,0 pontos e 40 questões de múltipla escolha com o valor de 0,1 pontos cada uma,

perfazendo 4,0 pontos. O tema da redação é escolhido entre os assuntos sugeridos pelos professores da área de linguagens e as questões de múltipla escolha são repartidas com as áreas de conhecimento, ficando cada área com 7 questões, com exceção de atualidades que são 5. As áreas de conhecimento são área Técnica, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens e Atualidades (IFTM, 2019).

Por conseguinte, de acordo com o regulamento do PLURI (2019), os professores de cada disciplina do EMI destinam 7,0 pontos em cada trimestre para esta avaliação, de modo que a nota final alcançada pelo aluno no PLURI será lançada em cada disciplina, adquirindo a mesma nota em todas as matérias, quanto a este item avaliativo. A avaliação é aplicada no mesmo dia e horário para todos os alunos do EMI, com duração de quatro horas, em data definida pela Comissão do PLURI, mas cada turma realiza uma prova diferente, visto que as disciplinas ligadas às áreas de conhecimento variam de acordo com o ano e curso do aluno.

Esta avaliação é organizada por uma comissão, denominada “Comissão Organizadora das Avaliações Integradas - PLURI do IFTM - Campus Patrocínio”, sendo ela formada:

I.Representantes docentes das áreas técnicas de cada curso, responsáveis pelo recolhimento, análise e correção do caderno de questões de suas respectivas áreas, sendo:

- a) 1 (um) docente do Curso Técnico em Administração;
- b) 1 (um) docente do Curso Técnico em Contabilidade;
- c) 1 (um) docente do Curso Técnico em Eletrônica;
- d) 1 (um) docente do Curso Técnico em Informática.

II.Representantes docentes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), responsáveis pelo recolhimento, análise e correção do caderno de questões de suas respectivas áreas, sendo:

- a) 1 (um) docente da área de Linguagens;
- b) 1 (um) docente da área de Matemática;
- c) 1 (um) docente da área de Ciências Humanas;
- d) 1 (um) docente da área de Ciências da Natureza;
- e) 1 (um) docente de qualquer área da BNCC, responsável pelas questões sobre Atualidades.

III.No mínimo 1 (um) representante do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), responsável pelo acompanhamento do processo;

IV.No mínimo 1 (um) servidor, técnico-administrativo ou docente, responsável pela diagramação das avaliações;

V.No mínimo 1 (um) servidor, técnico-administrativo ou docente, responsável pelo ensalamento dos alunos em seus respectivos locais de prova;

VI.No mínimo 1 (um) servidor, técnico-administrativo ou docente, responsável pela correção das questões objetivas das avaliações (IFTM, 2019, p.1)

De acordo com Oliveira et al. (2018), a avaliação do PLURI visa diminuir o quantitativo de avaliações trimestrais, de modo a desafogar a agenda de atividades dos estudantes, colaborando para a diminuição da evasão e repetência; promover uma atividade de forte impacto integrador e interdisciplinar necessária para a preparação do aluno para a vida, para o mercado de trabalho e para a participação em processos seletivos de cursos superiores; e a oportunização de contato dos alunos do EMI com uma avaliação focada na verificação de habilidades e competências, harmônica com a sistemática utilizada no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Para que o PLURI atinja seus objetivos, são realizadas reuniões periódicas e treinamentos, a fim de conscientizar a equipe sobre os melhores caminhos a seguir e da importância da busca por estratégias que promovam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade⁷. Os professores têm demonstrado que estão se aperfeiçoando e melhorando suas estratégias educacionais de elaboração de questões, pois de acordo com a equipe pedagógica que faz a análise da avaliação, todas as questões têm um nível de interdisciplinaridade, algumas com um nível mais aprofundado e outras com um nível ainda superficial, mas que ao longo dos anos as questões estão se aproximando mais dos objetivos deste tipo de avaliação (OLIVEIRA et al., 2018).

Conforme explicado anteriormente, as questões das disciplinas de formação geral foram divididas em áreas do conhecimento, assim como acontece no ENEM e na área técnica os professores foram direcionados a elaborar questões interdisciplinares com os professores das disciplinas da formação geral, e segundo Oliveira et al. (2018) isso proporcionou à equipe o entendimento da importância da integração entre diferentes áreas da vida, para a realização de soluções de problemas do cotidiano profissional. Os autores ainda explicam que a divisão das questões dentro das áreas de conhecimento estimulou uma maior integração entre os professores de cada área, estimulando-os a realizarem outras atividades de forma interdisciplinar.

⁷ Segundo Ramos (2017), a interdisciplinaridade pode ser explicada como a troca mútua e interação de conteúdos de forma coordenada e recíproca, com uma visão metodológica comum, integrando os resultados. Tem como objetivo o desenvolvimento de vários conteúdos, tratando do mesmo assunto, através da realização de um trabalho coletivo entre diversas disciplinas. A transdisciplinaridade seria a interação global das várias disciplinas e conteúdos, atingindo essas relações no interior de um sistema total e não apenas as interações ou reciprocidades.

Assim, Oliveira et al. (2018) mostra que o formato de avaliação desenvolvido no PLURI é um instrumento interessante de avaliação integrada, na medida em que a interdisciplinaridade ali encontrada possibilita que as disciplinas se unam por meio de uma constante articulação, levando o aluno para uma nova etapa de desenvolvimento do conhecimento. E para que este trabalho continue a alcançar seu propósito, é necessário que toda a comunidade escolar esteja aberta a novos modos de se pensar e de se fazer a educação, pois de acordo com Luckesi (2013) novos formatos de avaliação exigem que os professores estejam dispostos a aprender uma nova metodologia para avaliar a aprendizagem, pois assim como os discentes, se não se dispuser a aprender, não haverá aprendizagem.

4.3.2.2 Subcategoria II: PAE

O PAE – Projeto Anual da Eletrônica, implementado a partir do ano de 2016 no IFTM Campus Patrocínio, que, apesar de planejado primordialmente no âmbito do curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, manteve-se aberto à participação de estudantes de outros cursos e séries desse nível de ensino no IFTM – Campus Patrocínio, conforme pode ser observado no documento analisado neste trabalho, o “Projeto anual de eletrônica - PAE 2019”, documento que norteou o trabalho daquele projeto de ensino no ano em questão. Ele afirma que

Este projeto tem como público-alvo os alunos do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio do IFTM – Campus Patrocínio. Além disso, será prevista a participação dos alunos do terceiro ano do Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, o que promove a interação entre as áreas técnicas, característica que reflete a realidade, propiciando a preparação do aluno para o mercado de trabalho (IFTM, 2019, p.2)

Este projeto visa desenvolver habilidades e conhecimentos de elaboração de projeto, construção de protótipos, trabalho em equipe, levantamento de demandas e descobrimento de solução de problemas reais, encerrando com a venda de um serviço e/ou produto. Seus principais objetivos são incentivar a geração de ideias, o empreendedorismo, a boa comunicação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades técnicas, a familiarização com softwares de simulação de circuitos elétricos e o aperfeiçoamento de técnicas de montagem de circuitos. Em 2019, os alunos do 1º, 2º e 3º ano de eletrônica do EMI, juntamente com os alunos do 3º ano de administração do EMI, foram divididos em nove grupos, com a orientação de um professor, de modo a realizarem em conjunto a execução do trabalho (IFTM, 2019).

O PAE é dividido em três etapas: Projeto, Execução e Apresentação. Na etapa de Projeto, os alunos juntamente com os orientadores, elaboram um relatório inicial que irá descrever o projeto com informações sobre o tema, fundamentação teórica, cronograma de execução e materiais a serem adquiridos. Na execução ocorre a laboração física do projeto, resultando em um protótipo. Na última fase de apresentação, os alunos expõe seu protótipo na forma de feira de produtos dentro da programação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (IFTM, 2019).

Mesmo se tratando de um projeto de ensino, ele é uma espécie de avaliação integrada, na medida em que ao final de cada etapa os alunos são avaliados, conforme descrito abaixo:

Serão distribuídos quinze (15) pontos entre os três trimestres aos alunos do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio em todas as unidades curriculares de característica profissionalizante. Os dez pontos serão divididos entre as atividades a serem executadas ... Os orientadores terão flexibilidade para distribuição da pontuação, modificando itens de avaliação conforme considerarem pertinente. A nota da terceira etapa será a média da nota do orientador com a nota fornecida pela banca avaliadora na Feira de Novos Produtos e Serviços (IFTM, 2019).

Desta forma, os alunos são avaliados por um trabalho feito de forma interdisciplinar, que envolve a aplicação na prática de conteúdos vistos em sala de aula, conteúdos estes de formação geral e formação específica, voltados para a formação acadêmica, profissional e humana do aluno (IFTM, 2019). Assim, o trabalho realizado no PAE é embasado na interdisciplinaridade, na contextualização e na flexibilidade, que são estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e com a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, abrangendo várias dimensões dos eixos tecnológicos do curso, além de realizar a sociabilização entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, LIMA, 2020).

4.3.3 Categoria III: Dificuldades encontradas pelos docentes na realização destas práticas integradas

Nesta categoria foram abordadas as principais dificuldades apontadas pelos docentes investigados, quanto a realização de práticas avaliativas integradas, através da resposta à pergunta: “Caso não execute práticas pedagógicas de avaliações integradas ou conheça colegas que não realizam, quais os principais motivos disso?”. Ressalta-se que, conforme analisado na categoria anterior, 40,54% dos docentes afirmaram que não realizam práticas avaliativas

integradas, ressaltando a importância da verificação dos principais motivos. No quadro abaixo, foram relacionadas as respostas dos participantes.

QUADRO 8 – Caso não execute práticas pedagógicas de avaliações integradas ou conheça colegas que não realizam, quais os principais motivos disso?

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Acredito que a não aplicação ocorra pelo desconhecimento sobre o assunto. Talvez pelo nível de especificidades da disciplina ministrada.
P2	Falta de tempo para planejamento, excesso de conteúdos específicos.
P3	Acredito que um dos grandes dificultadores para a realização da avaliação integrada é a formação docente. Geralmente, os docentes são especialistas em uma área específica, necessitando, portanto, ampliar os conhecimentos em outras áreas. Caminhos possíveis para alcançar este objetivo é a pesquisa para construção de novos conceitos e o trabalho em grupo para que se tenha maior representatividade das diversas áreas.
P4	Executo
P5	Falta de orientação.
P6	Além da complexidade da realização desse tipo de avaliação entendo que só haverá resultados positivos se forem aplicadas regularmente obedecendo a ciclos para que produzam parâmetros avaliativos.
P7	Prático
P8	Não se aplica no meu caso.
P9	Acredito que o principal empecilho seja a pouca disposição institucional para reconhecer a importância de atividades avaliativas não tradicionais.
P10	Dificuldade de articulação com outros professores
P11	Acredito que seria a dificuldade em integrar, uma vez que o professor deve dominar mais de um conteúdo, pelo menos.
P12	Tenho dificuldade, por não saber uma forma eficaz de realizar uma avaliação assim.
P13	A dificuldade consiste em dialogar sobre o que seria o conceito de Ensino Médio Integrado nos moldes defendidos pelos autores que idealizaram a proposta.
P14	Acredito que os principais motivos para a não realização de avaliações integradas está relacionado ao desconhecimento de temas que podem ser integrados ao conteúdo que está sendo abordado na disciplina, bem como a falta de tempo na preparação das aulas.
P15	Dificuldades em trabalhar (ou entender) temas integrados.
P16	Dificuldades de interação com outros docentes ou desconhecimento.
P17	Acredito que alguns colegas não as realizam por insegurança e falta de uma capacitação específica
P18	Acredito que um dos entraves é a falta de tempo para a realização do planejamento em equipe. Assim a avaliação acaba sendo elaborada de forma apenas individual, com exceção do PLURI.
P19	falta de treinamento, cursos, capacitação
P20	Acredito que estou acomodada com a forma como avalio o conhecimento adquirido pelos meus alunos: uso, em geral, as técnicas que foram usadas comigo durante todo meu período como aluna no Ensino Básico e no Ensino Superior. Além disso, falta incentivo por parte das coordenações de curso e de ensino para que tais práticas se tornem frequentes. Acredito que além desse incentivo, seria importante oferecer aos interessados formas de se capacitarem para tal.
P21	Desconhecimento
P22	Excesso de burocracia que demandam tempo e impedem a produção de atividades integradas.
P23	-
P24	Dificuldade de integração entre docentes.
P25	Falta de conhecimento e prática.
P26	Falta de comunicação
P27	Dependendo do curso técnico oferecido há certa dificuldade em executar esse tipo de avaliação. Citando os casos específicos dos cursos oferecidos no IF - Patrocínio, os cursos de Informática e Eletrônica, por serem da área da tecnologia, trazem a possibilidade de integrar a área técnica à formação geral no conteúdo de "indústrias", por exemplo. Não que as avaliações sejam integradas, mas o conteúdo é desenvolvido de forma

	que haja a associação entre a formação geral, através da Geografia e a formação específica relacionada aos polos produtores de tecnologia. Um exemplo, em "indústrias" , quando o assunto é tecnologia de ponta, citamos o caso do Vale do Silício, uma das áreas que desenvolvem as mais modernas tecnologias na área da Informática/eletrônica. Já nos cursos de Administração e Contabilidade, o assunto é explorado de forma mais geral.
P28	Creio que um estudo mais efetivo sobre o processo e aplicação.
P29	A falta de um currículo integrado e a formação docente.
P30	Acredito que não realizam por não terem orientação necessária. É muito pouco falado sobre essas práticas, então acabam concentrando em passar o conteúdo e cumprir a ementa.
P31	Falta de disposição, pois dá trabalho. Falta de interesse pela prática em conjunto com outros colegas. Apego ao Ensino Tradicional.
P32	Vide resposta anterior.
P33	Não sei aplicar.
P34	Devido ao PPC e a ementa, são os primeiros bloqueadores (Ensino superior). No ensino médio convergência de práticas com outros docentes.
P35	Complexidade e dificuldade na elaboração.
P36	A dificuldade em buscar conhecimento de outras áreas.
P37	Falta de integração entre os docentes. Perde-se muito tempo com atividades burocráticas e falta tempo para os docentes planejarem atividades realmente integradas.

FONTE: A autora (2022).

Embora as respostas tenham sido variadas, nota-se que os principais impedimentos apontados são o desconhecimento sobre o tema e sobre o sentido real do EMI, a falta de tempo, o comodismo e a falta de disposição em fazer, a escassez de formação adequada, a dificuldade de articulação com outros docentes e a falta de institucionalização destas práticas. Os docentes entrevistados trouxeram importantes contribuições para este trabalho, corroboraram com um dos objetivos deste estudo e com a pergunta de pesquisa que é compreender se há dificuldades ou não por parte dos professores do Campus em realizar estas práticas e quais são elas.

Abordando-se cada uma das dificuldades apontadas, o desconhecimento sobre o tema e sobre o sentido real do EMI é apontado por P1 “acredito que a não aplicação ocorra pelo desconhecimento sobre o assunto”, sendo que P12 afirma nesse mesmo sentido “Tenho dificuldade ,por não saber uma forma eficaz de realizar uma avaliação assim”, além de P15 “Dificuldades em trabalhar (ou entender) temas integrados”, P21 e P25 que afirmam falta de conhecimento sobre o tema, P33 “Não sei aplicar” e P13 que “A dificuldade consiste em dialogar sobre o que seria o conceito de Ensino Médio Integrado nos moldes defendidos pelos autores que idealizaram a proposta”.

Essas respostas se alinham aos pensamentos de Kruger (2019, p.12) em “que ainda há certo desconhecimento sobre a proposta do Ensino Médio Integrado”, de Garcia (2009, p. 38) que “os profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado desconhecem os princípios e objetivos do Ensino Integrado, o que atrapalha a operacionalização desta proposta” e de Costa (2012), que afirma:

a forma como foi implantada e implementada, sem uma preparação específica dos professores que atuam nessa forma de ensino. Isso é um problema no momento de operacionalização das estratégias de ensino pelo fato de que os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos ... ou têm apenas noções básicas. Então, esse fato é detectado enquanto uma barreira que dificulta a operacionalização do Ensino Médio Integrado, já que os professores não foram preparados para atuar conforme a proposta (COSTA, 2012, p. 33)

A autora confirma a fala dos docentes, no que diz respeito a falta de conhecimento sobre o EMI ser realmente uma barreira à sua operacionalização, pois realizar avaliações integradas torna-se um desafio quando não se conhece o que seria de fato o EMI ou integração. Neste sentido, Silva (2019) afirma que a heterogeneidade na constituição do corpo docente nos IF's – Institutos Federais, com a presença de licenciados, bacharéis ou tecnólogos, ou ainda graduados, mestres e doutores, gera a multiplicidade de concepções e práticas sobre EMI e avaliação, muitas vezes diversas da proposta de um ensino médio realmente integrado em todos os seus aspectos.

A questão do desconhecimento nos leva a outro aspecto abordado pelos participantes, a falta de formação docente adequada sobre o assunto. P3 disse “Acredito que um dos grandes dificultadores para a realização da avaliação integrada é a formação docente. Geralmente, os docentes são especialistas em uma área específica, necessitando, portanto, ampliar os conhecimentos em outras áreas”, P17 afirmou “Acredito que alguns colegas não as realizam por insegurança e falta de uma capacitação específica”, P19 disse que “falta de treinamento, cursos, capacitação”, P 20 assegurou que “seria importante oferecer aos interessados formas de se capacitarem para tal, P29 afirmou que falta formação docente e P30 que “Acredito que não realizam por não terem orientação necessária. É muito pouco falado sobre essas práticas, então acabam concentrando em passar o conteúdo e cumprir a ementa”.

Conforme afirmado pelos docentes, muitos professores não implementam avaliações integradas em suas práticas pedagógicas por falta de formação docente adequada e sabe-se que ela é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Silva e Picanço (2020) trabalham esta temática quando afirmam que é necessária uma formação docente dentro do contexto da EPT, para que se realize a articulação do diálogo entre o ensino, pesquisa, extensão e as áreas de conhecimento, quebrando a dicotomia entre educação e trabalho e, portanto, caminhar rumo a implantação da formação humana omnilateral/integral. Moura (2008) corrobora neste sentido quando afirma que:

É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático político-pedagógica e, sempre que possível,

conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo (MOURA, 2008, p. 31).

Gallon e Rocha Filho (2015) abordam a questão da formação docente destacando que não é possível realizar uma formação inicial que abarque todos os conhecimentos exigidos de um docente. E que desta forma, é preciso disposição para buscar formações continuadas que supram as necessidades de cada docente. Augusto e Caldeira (2007) reforçam esses pensamentos, afirmando que:

Vale ressaltar que também cabe ao professor buscar o conhecimento, elaborar seus próprios projetos e refletir sobre sua prática. Ele não deve esperar que lhe forneçam atividades prontas, projetos formulados por outros que sejam aplicáveis à sua realidade, mesmo porque os projetos devem estar em conformidade com o contexto no qual os docentes estão inseridos, com suas práticas e com o grupo de estudantes específicos com o qual ele trabalhará (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007, p. 151).

Costa (2012) ressalta, porém, que mesmo sendo necessária a postura do docente e de seu esforço em fazer a interdisciplinaridade em suas disciplinas, não se restringe a esta iniciativa individual do docente. É preciso

não apenas uma política ampla e contínua de formação docente para a Educação Profissional, mas também que as instituições de Educação Superior contemplem, nos seus cursos de licenciatura, conteúdos voltados para essa modalidade em uma perspectiva de integração ao Ensino Médio. Também é preciso que as instituições, onde os bacharéis atuam como docentes no EMI, ofereça-lhes cursos de capacitação em serviço específicos para esse campo (SOUZA, PEREIRA, RODRIGUES, 2016).

Quanto à escassez de tempo para a realização deste tipo de atividade, apontada pelos participantes P2 “Falta de tempo para planejamento, excesso de conteúdos específicos”, P14 “... Falta de tempo na preparação das aulas”, P18 “Acredito que um dos entraves é a falta de tempo para a realização do planejamento em equipe. Assim a avaliação acaba sendo elaborada de forma apenas individual”, é importante destacar que a propositura de um EMI baseada na integração entre o trabalho, ciência, cultura e tecnologia, deve orientar toda a proposta curricular, desde a metodologias, estratégias, disciplinas, tempos e espaços (Ramos, 2012).

Portanto, é fundamental que o docente consiga se organizar, dentro de sua agenda de trabalho, para a realização de um ensino integral dentro da EPT, inclusive quanto às práticas avaliativas. Desse modo,

é importante que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do ensino integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e

espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 12).

A afirmação acima reforça a necessidade de que tenhamos tempos e espaços adequados para o planejamento do ensino integrado, como prioridade, diante de outras atividades burocráticas que rotineiramente são exigidas pelas instituições escolares, conforme afirmaram os docentes P22 e P37, respectivamente, como motivos que impedem a realização de avaliações integradas o “Excesso de burocracia que demandam tempo e impedem a produção de atividades integradas” e “Perde-se muito tempo com atividades burocráticas e falta tempo para os docentes planejarem atividades realmente integradas”.

A dificuldade de articulação com outros docentes, juntamente com a falta de conhecimento do que se está sendo trabalhado nas outras disciplinas, são outros fatores impeditivos apontados pelos investigados na pesquisa, conforme afirma P10 “Dificuldade de articulação com outros professores”, P11 “Acredito que seria a dificuldade em integrar, uma vez que o professor deve dominar mais de um conteúdo, pelo menos”, P14 “Desconhecimento de temas que podem ser integrados ao conteúdo que está sendo abordado na disciplina” e P36 “A dificuldade em buscar conhecimento de outras áreas”, sendo que P16, P24, P26, P27 e P34, também responderam neste sentido.

Augusto e Caldeira (2007) apontaram essa mesma dificuldade, preconizando que as dificuldades de articulação entre os professores é um ponto crítico à construção coletiva, na medida em que é essencial que tenhamos o compartilhando de experiências e ideias. Sem esta interação as dificuldades na realização de atividades integradas se ampliam, sendo necessário que o professor se coloque na posição de aprendiz, mesmo de que modo informal, no diálogo entre os pares (FREIRE, 1996).

Outros fatores apontados como dificuldades pelos docentes foram o comodismo, com a reprodução de formatos avaliativos vivenciados, e a falta de disposição em fazer, conforme relatado por P20 “Acredito que estou acomodada com a forma como avalio o conhecimento adquirido pelos meus alunos: uso, em geral, as técnicas que foram usadas comigo durante todo meu período como aluna no Ensino Básico e no Ensino Superior” e P31 “Falta de disposição, pois dá trabalho... Apego ao Ensino Tradicional”. Hoffmann (2009) vem corroborar a afirmação de P20, pois a autora nos ensina que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas, sendo que o vem a ser praticado pelos alunos quando passam a ser professores são os modelos que eram utilizados nas instituições formadoras.

Na EPT, as posturas reprodutivistas de métodos avaliativos vivenciados pelos docentes são acentuadas, pois além do fator descrito no parágrafo anterior, a inexistência de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de bacharéis e tecnólogos, acentua essa situação. Luckesi confirma essa afirmação, quando nos fala que:

“mais comum, no lugar de professor, é repetir aquilo que aconteceu com cada um de nós no nosso caminhar escolar e acadêmico: recebemos bronca, damos bronca; fomos castigados, castigamos; fomos reprovados, reprovamos” (LUCKESI, 2013, p. 209).

A respeito da falta de disposição e apego ao ensino tradicional, Freire (1996) nos mostra que a recusa do professor à realização de qualquer prática docente por falta de disposição ou porque tal atividade gerará trabalho, sugere falta de compromisso de se assumir como sujeito ativo no fazer e capaz de refletir sobre seus fazeres.

Quanto à falta de institucionalização destas práticas no ambiente escolar analisando as falas de P6 “Além da complexidade da realização desse tipo de avaliação entendo que só haverá resultados positivos se forem aplicadas regularmente obedecendo a ciclos para que produzam parâmetros avaliativos”, P9 “Acredito que o principal empecilho seja a pouca disposição institucional para reconhecer a importância de atividades avaliativas não tradicionais”, P29 “A falta de um currículo integrado” e P30 “Acredito que não realizam por não terem orientação necessária”, nota-se que é necessário uma regularidade nestas realizações e envolvimento de toda a comunidade escolar na execução deste trabalho, com a formação docente, planejamento visando a formação integral – incluindo a elaboração de currículos integrados de fato, de forma institucionalizada, garantindo uma execução contínua e efetiva.

Neste sentido, Araújo, Costa e Santos (2013) corroboram ao afirmar que as práticas docentes integradas devem ser entendidas e praticadas por todos os atores da instituição escolar, sendo efetivamente institucionalizadas e executadas em todas as etapas, desde o planejamento até às atividades de avaliação e replanejamento.

Apesar de vários apontamentos de motivos que causam entraves na realização de instrumentos avaliativos integrados, os participantes P4, P7 e P8 responderam que não encontram dificuldades, de uma forma geral.

4.3.4 Categoria IV: Uma cartilha digital com o conteúdo “avaliação integrada”, como suporte na formação docente para o exercício de atividades avaliativas

Nesta categoria serão analisadas as percepções dos docentes a respeito da cartilha digital, produto educacional elaborado nesta pesquisa, abordando concepções e práticas avaliativas integradas. Realizou-se a divisão em duas subcategorias, na qual cada uma analisará uma das perguntas do questionário: “Você acredita que uma cartilha digital contendo concepções sobre avaliações integradas e boas práticas executadas na prática poderão trazer benefícios ao seu trabalho como docente? Justifique sua resposta” e “Você teria interesse em participar de um Fórum de Avaliação online, realizado no formato de rodas de conversa, com o intuito de apresentar a cartilha digital e realizar o compartilhamento de experiências em avaliações integradas? Justifique sua resposta.”

4.3.4.1 Subcategoria I

Quanto ao questionamento se os participantes percebem benefícios na elaboração de uma cartilha digital com o tema “avaliações integradas”, confeccionou-se o quadro abaixo, no qual a primeira coluna contém os participantes de forma codificada e na segunda coluna as respostas destes participantes.

QUADRO 9 – Você acredita que uma cartilha digital contendo concepções sobre avaliações integradas e boas práticas executadas na prática poderão trazer benefícios ao seu trabalho como docente? Justifique sua resposta.

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Sim, poderia ajudar a melhorar a percepção sobre o tema e facilitar a aplicação.
P2	Sim.
P3	Com certeza. O esclarecimento, a orientação e os exemplos, através de uma cartilha, pode contribuir com o meu trabalho docente, pois, eu e acredito que grande parte dos docentes possuem dificuldades para elaboração de avaliações integradas.
P4	Sim. Com um norte dado pela cartilha, os processos de atividades integradas seria mais efetivo.
P5	Acredito que sim. Esclareceria melhor essa questão.
P6	Sim. Poderia ser um estímulo para os docentes.
P7	Sim, ajudaria muito! Todo esclarecimento acerca é de grande valia tanto para o corpo docente e discente
P8	Sim, pois ajudaria a nortear o professor no momento de elaborar suas avaliações, de modo que ele consiga atingir os objetivos do curso e promover uma melhor qualidade do ensino para os alunos.
P9	Sim, mas seria importante que o corpo docente se mobilizasse concretamente para debater diferentes possibilidade de integração. Uma cartilha isolada seria rapidamente deixada de lado.
P10	Sim, a partir de uma cartilha fica mais fácil propor a integração com outras áreas
P11	Sim. Acredito que a formação docente é contínua
P12	Sim, seria um norte para poder começar.

P13	Sim. Tudo que fomentar o debate sobre o EMI na instituição colaborará com a melhoria do ensino.
P14	Sim, pois pode auxiliar a pensar em diferentes práticas avaliativas que visem a integração de conteúdos.
P15	Sim. Conhecer sobre integração e práticas que deram certo podem nos ensinar a trabalhar integração
P16	Sim
P17	Sim. Para esclarecer dúvidas e fomentar boas práticas.
P18	Sim. As boas práticas são sempre bem vindas. É sempre bom conhecer o que o colega já realizou para inspirar novas ideias.
P19	Sim, visto que boa parte dos processos não possuem experiência com a prática
P20	Com certeza. Um dos motivos que me faz não utilizar avaliações integradoras é a falta de conhecimento de como adotar tais práticas de forma eficaz.
P21	Muito
P22	Sim. Facilidade de acesso aos conteúdos.
P23	Sim, pois pode esclarecer dúvidas, melhorar o conhecimento quanto ao assunto e dicas.
P24	Sim. É necessário um maior incentivo por parte das gestões, inclusive por meio de cartilhas/
P25	Com certeza, pois iriam nos auxiliar a entender como implementar estas práticas.
P26	Sim, pois as pessoas apreciam quando existe um passo a passo a seguir.
P27	Sim. Talvez o professor nem saiba como elaborar de forma apropriada as atividades integradas. Se tivermos à disposição algo que possa nos dar suporte, será ótima ideia.
P28	Sim, será mais esclarecedor.
P29	Sim, um norteador e proposição de como construir a prática será de grande importância.
P30	Com certeza, uma vez que tenha tal cartilha os professores podem decidir como, quando ou se irão utilizar. Desde que a cartilha passe o conhecimento e exemplos, só não seria usado tais práticas se o professor não quiser.
P31	Sim. Temos colegas que não sabem por onde começar e esta seria uma boa solução.
P32	Entendo como relevante, já que seria um reforço para os docentes mais resistentes.
P33	Sim, pois ampliaria as informações sobre o tema.
P34	Acredito que não. Penso que propostas práticas e vivenciadas são mais reais e úteis.
P35	Sim, auxiliará bastante!
P36	Sim. Pois envolve a atualização dos conhecimentos do corpo docente e envolve também novas práticas de ensino e aprendizagem.
P37	Talvez sim. Eu acho que na verdade é preciso melhorar alguns processos institucionais para motivar os docentes a planejarem atividades integradas.

FONTE: A autora (2022).

Com exceção de P34, todos os entrevistados acreditam que a cartilha digital com conceitos e experiências, pode trazer benefícios para os docentes na execução de avaliações integradas em sua atividade, justificando novamente a elaboração deste produto educacional e atingindo o objetivo da pesquisa relacionado a este tema. Destaca-se as falas de P2 “Com certeza. O esclarecimento, a orientação e os exemplos, através de uma cartilha, pode contribuir com o meu trabalho docente, pois, eu acredito que grande parte dos docentes possuem dificuldades para elaboração de avaliações integradas”, que reforça as questões das dificuldades encontradas pelos docentes da execução deste tipo de avaliação e como a cartilha pode auxiliar na superação destes fatores.

P20 afirma “Com certeza. Um dos motivos que me faz não utilizar avaliações integradoras é a falta de conhecimento de como adotar tais práticas de forma eficaz”,

reforçando a falta de conhecimento como um fator dificultador na execução de práticas avaliativas integradas e como o produto educacional pode ser um facilitador e a fala de P27 “Sim. Talvez o professor nem saiba como elaborar de forma apropriada as atividades integradas. Se tivermos à disposição algo que possa nos dar suporte, será ótima ideia”, reforça a ideia de que alguns docentes podem não ter o conhecimento aprofundado sobre o tema. Essas falas são corroboradas com o pensamento de Moreira (2004):

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

4.3.4.2 Subcategoria II

Nesta subcategoria os docentes foram questionados sobre o interesse em participar de um momento de discussão sobre a cartilha através de um Fórum de avaliação online com a realização de rodas de conversa. A ideia inicial neste projeto de pesquisa era a realização deste momento, logo após a elaboração do produto educacional, porém sua aplicação foi inviabilizada pela falta de disponibilidade dos docentes em participarem, sendo isto verificado através de conversas informais com os professores do Campus, devido ao fato do retorno presencial ter gerado novas demandas e um dispêndio maior de tempo por parte de toda a comunidade escolar na adaptação a este retorno. Desta forma, programou-se a realização desta partilha para o segundo semestre de 2022.

QUADRO 10 – Você teria interesse em participar de um Fórum de Avaliação online, realizado no formato de rodas de conversa, com o intuito de apresentar a cartilha digital e realizar o compartilhamento de experiências em avaliações integradas? Justifique sua resposta.

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Sim, seria interessante entender melhor sobre avaliações integradas.
P2	Não.
P3	Não tenho interesse, pois, considero que meu conhecimento e minha experiência com avaliações integradoras não são suficientes para contribuir de forma efetiva.
P4	Sim, o compartilhamento de informações sempre é bem-vindo e enriquecedor.
P5	Não. Como tive pouquíssimo contato com o ensino médio no IFTM, acredito que eu não iria contribuir muito.
P6	Sim. Acredito que constituiria um momento interessante de trocas de experiências.
P7	Sim
P8	Sim, porém eu também estou numa sobrecarga de atividades e responsabilidades que não estão me permitindo dar grandes contribuições.
P9	A princípio, sim.

P10	Sim
P11	Sim, a troca de experiências é sempre proveitosa.
P12	Sim, acho que seria enriquecedor.
P13	Sim
P14	Sim, acho que seria uma boa oportunidade para compreender mais sobre o tema, bem como para realizar uma troca de experiências com outros professores.
P15	Não. Tempo escasso para participar do evento.
P16	Sim
P17	Sim. Seria enriquecedor
P18	Sim.
P19	Atualmente não em virtude da demanda de trabalho
P20	Sim.
P21	Sim, pois preciso ter mais conhecimento sobre o assunto
P22	Sim. Espaços de diálogo e trocas de experiência são sempre importantes.
P23	Não
P24	Teria interesse, se fosse um evento remoto.
P25	Sim, pois acredito que compartilhar experiências é a melhor maneira de iniciar novas práticas no ambiente escolar.
P26	Sim
P27	Acredito ainda não ter as experiências necessárias com as avaliações integradas para poder contribuir com as discussões para elaboração de uma cartilha.
P28	No momento não. Alta demanda de aulas e administrativo
P29	Sim, necessitamos muito da socialização de propostas inovadoras no processo da avaliação do ensino/aprendizado.
P30	Não, pois ainda estou em início de carreira e acredito que não possuo "bagagem" suficiente para participar de tais coisas.
P31	Tenho interesse e me coloco à disposição para colaborar.
P32	Sim, posso contribuir.
P33	Sim, porque todas as formas de capacitação profissional são interessantes.
P34	Sim, mediante a disponibilidade de agenda.
P35	Sim, tenho interesse
P36	Teria interesse. Mas não este semestre devido a alta carga de disciplinas à lecionar que tenho e que não são novas para mim. Portanto vou gastar um pouco mais de tempo para preparar as aulas para depois, lecioná-las.
P37	Talvez sim. É sempre bom conhecer diferentes pontos de vista.

FONTE: A autora (2022).

O quadro 10 acima, agrupa as respostas dos docentes quanto à pergunta: “Você teria interesse em participar de um Fórum de Avaliação online, realizado no formato de rodas de conversa, com o intuito de apresentar a cartilha digital e realizar o compartilhamento de experiências em avaliações integradas? Justifique sua resposta”. Nota-se que a maioria dos docentes (26) respondeu que participaria de um momento de discussão sobre a cartilha, corroborando para a ideia de elaboração de um evento para divulgação da cartilha no Campus Patrocínio. Sobre isso Gallon e Rocha Filho (2015) nos falam:

um docente que tenha a vontade de colocar em prática projetos educativos na perspectiva interdisciplinar provavelmente tem em si o gosto por conhecer, rompendo barreiras de falta de tempo, parcerias com colegas que acabam desistindo ou não acontecendo, falta de recursos humanos e materiais. Enfim, este professor embarca na vontade do fazer acontecer e faz, independentemente dos empecilhos que encontre em seu caminho (GALLON, ROCHA FILHO, 2015).

Quanto à mensuração da ocorrência de integração nos instrumentos avaliativos dos cursos técnicos do EMI no IFTM Campus Patrocínio, a pesquisa permitiu inferir que há integração nos instrumentos avaliativos integrados no Campus Patrocínio, porém ela ocorre de forma esporádica, pontual, individual e por meio de alguns projetos, como o PLURI e o PAE. Percebeu-se, também, que dentro da amostra analisada, 40,54% dos docentes não realizam ou raramente executam práticas avaliativas integradas. E, por fim, constatou-se que estas práticas avaliativas integradas ainda não estão institucionalizadas naquele ambiente escolar.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Projeto Pedagógico do ProfEPT, (2016), este Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica objetiva tanto desenvolver produtos educacionais quanto a produção de conhecimentos, sendo realizadas essas tarefas por meio de pesquisas que integrem o conhecimento sistematizado e os saberes do mundo do trabalho. Destaca-se que seu principal objetivo é proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e um dos objetivos específicos do Programa, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, é atender à necessidade de formação continuada para o desenvolvimento de atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica.

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

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (CAPES, 2009).

Desta forma, o produto educacional se manifesta como uma forma de se construir e relacionar entre a sociedade e os conhecimentos produzidos no meio acadêmico através de produtos e processos educativos, com a integração entre o conteúdo disciplinar e o conhecimento pedagógico. Uma das maneiras de gerar essa integração é a partir da união dos conhecimentos elaborados durante a pesquisa objeto da dissertação final do curso e a proposição de um produto

que possa realmente ser aplicado como proposta de melhoria das práticas educativas observadas durante a investigação (MOREIRA, 2004).

Destarte, além da dissertação, o produto educacional constitui exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do ProfEpt, considerando que a pesquisa nos mestrados profissionais tem natureza de pesquisa aplicada. Assim, o resultado da presente pesquisa é uma cartilha digital intitulada “Avaliações integradas no EMI: concepções e boas práticas executadas”. Ela aborda a temática das avaliações integradas na teoria e na prática, buscando auxiliar docentes do ensino médio integrado a realizar tais práticas no exercício da docência.

5.2 OBJETIVOS

A partir de uma ampla pesquisa sobre avaliações integradas, o produto educacional gerado por esse trabalho tem como objetivo auxiliar os docentes do ensino médio integrado na realização de práticas avaliativas integradas, através da exposição de conceitos e práticas sobre a temática tratada.

Ainda que saibamos que uma simples cartilha digital não é capaz, por si só, de solucionar os problemas enfrentados pelos docentes no tocante às avaliações integradas, acreditamos que esta pode colaborar para o processo educativo sob a perspectiva de uma formação integral do estudante: interdisciplinar, humana, reflexiva, social e crítica.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada na elaboração do produto educacional seguiu os ensinamentos de Almeida (2017). A autora nos ensina que os materiais educativos “são veículos por meio dos quais a informação é comunicada. Complementam o ato de ensinar e influenciam o ganho de habilidade cognitivas, afetivas e/ou psicomotoras” (ALMEIDA, 2017, p.5). Sendo o produto educacional produzido nesta pesquisa em EPT um material educativo, na medida em que ele é uma ferramenta pedagógica que objetiva viabilizar práticas pedagógicas, na construção e utilização deste produto, deve-se considerar alguns aspectos citados pela autora:

intencionalidade pedagógica e objetivos; complementaridade aos métodos de ensino; situação de ensino; recursos financeiros; condições físicas do ambiente; habilidades

sensoriais; validade, fidedignidade, atualidade, pertinência e imparcialidade da mensagem; ampliação e diversificação da mensagem (ALMEIDA, 2017, p. 5)

A autora elucida que é necessário responder algumas perguntas, ao se iniciar a produção de materiais educativos: “O que ensinar? Para quem ensinar? Como vou ensinar?” (ALMEIDA, 2017, p. 6). Respondendo a estas perguntas, quanto ao produto educacional a ser produzido neste trabalho, o tema abordado é “Avaliações integradas na EPT: concepções e boas práticas executadas”, sendo este o título do documento; o público-alvo são os docentes do ensino médio integrado na EPT interessados em conhecer sobre práticas de avaliações integradas e o recurso utilizado é a cartilha digital.

A cartilha digital é um produto educacional do tipo material textual, conforme Capes (2009), e ela foi escolhida para a materialização desta pesquisa por ser um material educativo que tem o propósito de transmitir informações que auxiliem um determinado público na tomada de decisões assertivas sobre certo assunto (ALMEIDA, 2017), sendo, portanto, um tipo de produto ideal no alcance do objetivo pretendido, que é auxiliar os docentes do ensino médio integrado na realização de práticas avaliativas integradas, através da exposição de conceitos e práticas sobre a temática tratada. Na confecção desta cartilha digital foram observados os princípios exaltados por Almeida (2017, p.14), a saber: “linguagem clara e objetiva, visual leve e atraente, adequação ao público-alvo e fidedignidade das informações”.

Ela foi elaborada no formato digital para que se consiga uma ampla divulgação do material produzido, diminuição dos impactos ambientais com a não utilização de recursos naturais, atenuação dos custos financeiros pela eliminação do uso de papel, impressão e envio aos interessados e a não realização de contato físico, como medida preventiva ao contágio da COVID-19, ainda presente no cenário nacional. Mesmo no formato digital, ela foi elaborada seguindo as orientações dadas por Sabino (2016, p. 60), quanto aos elementos presentes em uma cartilha, a saber: “capa (título da cartilha e apoio), elementos pré-textuais (contracapa, ficha catalográfica e sumário), elementos textuais (apresentação e conteúdo) e elementos pós-textuais (referências)”.

A respeito das etapas metodológicas utilizadas na confecção da cartilha, resultou-se nos passos a seguir: definição do tema, definição dos tópicos que iriam compor a cartilha, pesquisa bibliográfica, elaboração do roteiro, desenvolvimento da cartilha, divulgação e disponibilização aos interessados no formato digital (ALMEIDA, 2017), utilizando os resultados advindos da pesquisa bibliográfica e dos questionários realizados neste trabalho e, por fim, a validação do produto educacional.

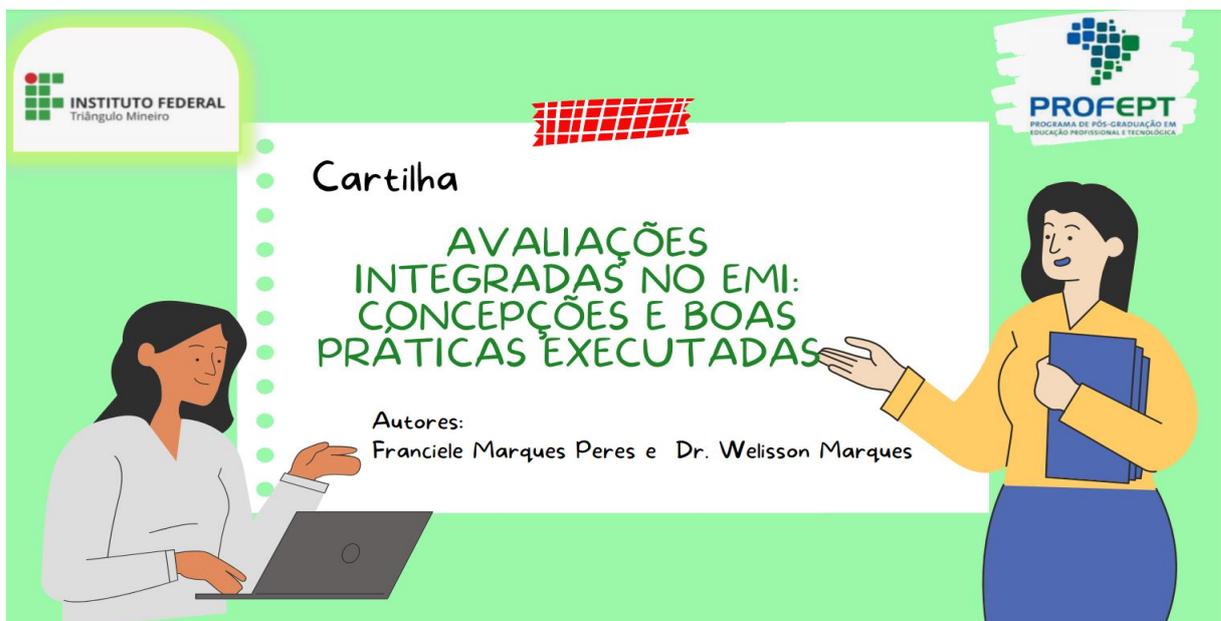
Foi construída uma primeira versão do protótipo em arquivo Word pela autora, com os textos, parâmetros e requisitos, em seguida enviado a profissional designer gráfico para desenvolvimento do projeto gráfico e diagramação. A cartilha digital conta também com algumas imagens recolhidas de publicações da internet, no banco de imagens gratuitas do Canva e do banco de dados do Google Imagens, sendo creditada a fonte da origem da imagem. Nos termos da legislação brasileira, por se tratar de um material sem finalidade lucrativa, com destinação educacional, não havendo a utilização de imagens em contexto depreciativo, não ocorre violação ao direito de imagem.

5.4 A CARTILHA

Desta forma, o produto educacional será apresentado abaixo com referências sobre sua constituição. Assim, encontra-se colacionado em imagens tais como concebida em sua versão digital. A versão completa do produto educacional está no Apêndice D desta dissertação.

A imagem um, dois e três apresentam a capa e os elementos pré-textuais da cartilha, que são o título do documento, a ficha catalográfica e a contracapa.

FIGURA 1 – Capa da cartilha Avaliações integradas no EMI



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 2 - Páginas da cartilha contendo espaço destinado a ficha catalográfica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM

Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT

Autores: Franciele Marques Peres e Prof. Dr. Welisson Marques

Projeto Gráfico/Diagramação: Taciana Marques Peres

Ilustrações: CANVA

FICHA CATALOGRÁFICA

Peres, Franciele Marques.

Cartilha Avaliações Integradas no EMI: concepções e boas práticas executadas: Produto Educacional vinculado à dissertação "Análise dos instrumentos avaliativos 'integrados' em cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM – Campus Patrocínio" / Franciele Marques Peres; Ilustrações Canva. – Uberaba/MG, IFTM, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques.
Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFTM, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Uberaba/MG, 2022.

1. Ensino. 2. Ensino Integrado. 3. Avaliações Integradas. 4. Cartilha digital I. Peres, Franciele Marques II. Canva. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. IV. Cartilha Avaliações Integradas no EMI: concepções e boas práticas executadas

CDD 001.4

Cartilha

**Avaliações integradas no EMI:
concepções e boas práticas
executadas**



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 3 - Páginas contendo o sumário



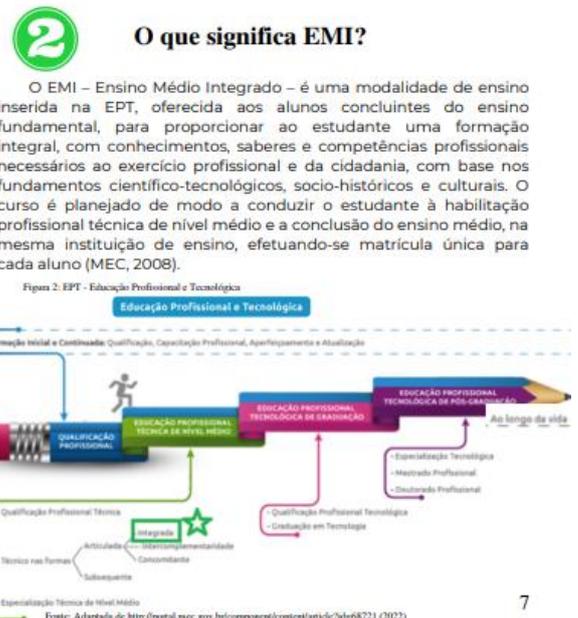
Sumário

1. Para quem se destina esta cartilha?.....	6
2. O que significa EMI?.....	7
3. Qual o conceito de EPT?.....	8
4. Formação integral, como ela deve acontecer?.....	9
5. Como esta cartilha pode me ajudar?.....	13
6. Mas afinal, o que seriam avaliações integradas?.....	14
7. De que forma elas podem ser executadas?.....	15
8. De que maneira posso superar os desafios que surgirem?	18
9. Avaliações integradas no IFTM – Campus Patrocínio – destaques!.....	20
10. Considerações finais.....	24
REFERÊNCIAS.....	27

FONTE: A autora (2022).

Apresenta-se abaixo o item um da cartilha com informações sobre os destinatários deste produto educacional e o item dois com o conceito de EMI. Destaca-se que o conceito de EMI é apresentado segundo a definição do MEC (2008) dentro da EPT, visando a formação integral do estudante.

FIGURA 4 - Páginas com público da cartilha e conceito de EMI



FONTE: A autora (2022).

Em prosseguimento, apresenta-se as páginas oito a 13 da cartilha em que trabalhou-se com os itens três, quatro e cinco do sumário. No item três apresenta-se o conceito de EPT, de acordo com a legislação, disponível inclusive no site do MEC, destacando onde o EMI se enquadra nesta dinâmica. No item quatro mostra-se o conceito de formação integral, a necessidade de uma escola unitária, que ela leve a uma formação humana para emancipação do ser humano e que ela ocorra em todas as etapas do processo educativo, desde o planejamento até a avaliação. Já no cinco apresentou-se o objetivo principal da cartilha.

FIGURA 5 - Páginas com definição de EPT e formação integral

3 Qual o conceito de EPT?

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (CNE, 2021). Os cursos de educação profissional e tecnológica (EPT) previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação (MEC, 2022).

Figura 3: EPT



Fonte: Autora (2022)

4 Formação integral, como ela deve acontecer?

Na formação integral, a educação omnilateral diz respeito a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas estranhadas, sendo a educação omnilateral um meio para emancipação do ser humano (NOGUEIRA, 1990).

Figura 4: Formação Integral

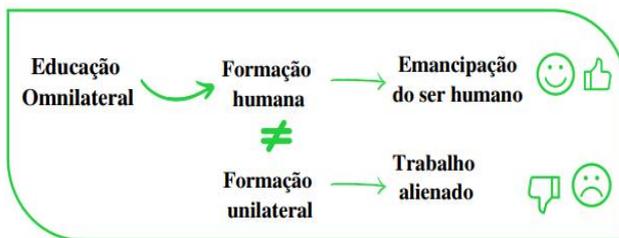


Fonte: Autora (2022)

FONTE: A autora (2022).

FIGURA 6 - Páginas com a continuação do tema formação integral

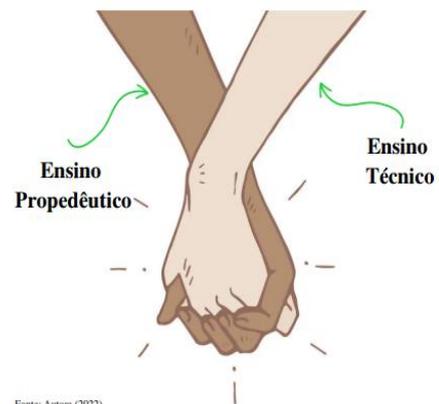
Figura 5: Educação Omnilateral



Fonte: Autora (2022)

Na formação integral, é necessário que tenhamos uma escola unitária, quebrando o paradigma de uma escola dual, onde a formação geral é trabalhada de forma separada da formação técnica, pois o ensino integral exige uma dinâmica unitária do ensino propedêutico e técnico (MOURA, 2007).

Figura 6: Educação Unitária



Fonte: Autora (2022)

FONTE: A autora (2022).

FIGURA 7 - Páginas com a finalização do tema formação integral e o objetivo da cartilha

Para uma formação integral adequada, a integração no ensino deve ocorrer em todos os aspectos que a envolvem, desde a elaboração de um currículo integrado, o planejamento escolar, a realização de atividades e de instrumentos avaliativos (CIAVATTA, 2014).



5 Como esta cartilha pode me ajudar?

Ela tem o objetivo de auxiliar os docentes do ensino médio integrado na realização de práticas avaliativas integradas, através da exposição de conceitos e práticas sobre a temática tratada. Desta forma, você poderá compreender melhor o que seriam avaliações integradas, na perspectiva da formação integral, e como elas podem ser realizadas no cotidiano.

FONTE: A autora (2022).

Aqui mostra-se as páginas 14 e 15 da cartilha, em que concebe-se o item seis com o conceito de avaliação integrada e o item sete mostrando como elas podem ser executadas. Na imagem nove com as páginas 16 e 17, destaca-se formas de superar os desafios que possam surgir quanto à realização de avaliações integradas, retratando o item oito do sumário

FIGURA 8 - Páginas com o conceito de avaliações integradas e como elas podem ser executadas

6 Mas afinal, o que seriam avaliações integradas?

Diante das análises realizadas nesta pesquisa, infere-se que as avaliações integradas podem ser definidas como instrumentos avaliativos integrados realizados na EPT sob a ótica da educação omnilateral, da indivisibilidade da educação básica e educação profissional, dentro de uma proposta curricular que integre os conhecimentos gerais e específicos, com foco na educação unitária.



7 De que forma elas podem ser executadas?

- Dentro da própria disciplina ministrada:** Inserindo transdisciplinaridade, ou mesmo, interdisciplinaridade no conteúdo desenvolvido em sala de aula e, desta forma, nas atividades avaliativas realizadas. É necessário que ocorra diálogo com os pares e um planejamento institucional eficaz, no intuito de se compreender os conteúdos que estão sendo trabalhados nas outras disciplinas para a realização da interdisciplinaridade.
- Em avaliações conjuntas com outras unidades curriculares:** Realizando avaliações conjuntas com outras disciplinas, trabalhando a integração dos conteúdos na elaboração das questões, de forma transdisciplinar ou mesmo interdisciplinar.
- Como parte do processo avaliativo de uma atividade integrada:** Participando do processo avaliativo de atividades integradas realizadas na instituição, de forma objetiva ou subjetiva.
- No percurso avaliativo de projetos transdisciplinares ou interdisciplinares:** Avaliando as etapas de projetos de ensino, pesquisa ou extensão realizados de maneira trans ou interdisciplinar.

FONTE: A autora (2022).

FIGURA 9 - Páginas com propostas de superação dos desafios



De que maneira posso superar os desafios que surgirem?

- Insira em seu planejamento a execução de práticas avaliativas integradas e se programe para realizá-las de fato;

- Incentive, auxilie e demande que atividades avaliativas integradas sejam institucionalizadas em seu local de trabalho e que seja dada prioridade às atividades de ensino para formação integral do estudante frente às atividades burocráticas;

- Realize cursos de formação docente com a temática aqui tratada;

- Procure conhecer mais sobre a temática avaliações integradas, através do estudo de materiais sobre o assunto;

- Esteja aberto a momentos de diálogos entre os pares, para que a trans e interdisciplinaridade possa ocorrer de forma efetiva.

FONTE: A autora (2022).

Prosseguindo, apresenta-se as páginas 16 e 17 da cartilha com os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, pontuando suas principais diferenças. As figuras mostradas também ajudam a entender estes conceitos e foram inseridas como sugestão de um avaliador no processo de validação do produto educacional, apresentada no item 5.5.

FIGURA 10 - Páginas com os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade

Diferenças entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade

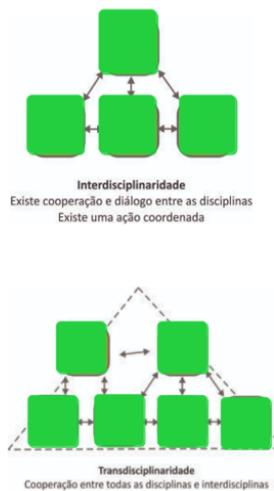
Interdisciplinaridade

troca mútua e interação de conteúdos de forma coordenada e recíproca, com uma visão metodológica comum, integrando os resultados. Tem como objetivo o desenvolvimento de vários conteúdos, tratando do mesmo assunto, através da realização de um trabalho coletivo entre diversas disciplinas (RAMOS, 2012)

Transdisciplinaridade

Interação global das várias disciplinas e conteúdos, atingindo essas relações no interior de um sistema total e não apenas as interações ou reciprocidades (RAMOS, 2012)

Figura 8. Transdisciplinaridade X Interdisciplinaridade



Fonte: <https://www.arqer.com.br/educacao-e-cultura/qual-a-diferenca-entre-multidisciplinaridade-pluridisciplinaridade-transdisciplinaridade-e-interdisciplinaridade/> (2022)

FONTE: A autora (2022).

Em continuidade, prosseguimos com a apresentação do item nove da cartilha, com as páginas 20 a 23, trazendo exemplos práticos de avaliações integradas que se destacam no Campus Patrocínio, como o PLURI e o Projeto Anual da Eletrônica – PAE 2019. Estas atividades são apresentadas de forma detalhada, com o intuito de mostrar aos docentes possibilidades práticas de realizações de avaliações integradas no EMI.

FIGURA 11 - Páginas com destaques de avaliações integradas que ocorrem no Campus Patrocínio do IFTM

9 Avaliações integradas no IFTM – Campus Patrocínio – destaques!



Como forma de estimular a realização de avaliações integradas e apresentar caminhos para sua realização, apresentamos a seguir, alguns formatos de avaliações integradas realizadas no IFTM – Campus Patrocínio, campo de trabalho desta pesquisa, que gerou este produto educacional.



PLURI

- Atividade avaliativa trimestral, integrada e interdisciplinar realizada no Campus Patrocínio do IFTM com todos os alunos do EMI.
- Dentro das possibilidades de execução sugeridas no item 7 desta cartilha, o PLURI se enquadra na realização de avaliações conjuntas com outras unidades curriculares.

Projeto anual da eletrônica – PAE 2019

- Projeto de ensino desenvolvido desde 2016 no Campus Patrocínio do IFTM e na versão de 2019, contou com a participação dos alunos do EMI do Curso de Eletrônica e dos alunos do 3º ano do Curso de Administração.
- Visa desenvolver habilidades e conhecimentos de elaboração de projeto, construção de protótipos, trabalho em equipe, levantamento de demandas e descobrimento de solução de problemas reais, encerrando com a venda de um serviço e/ou produto.
- A avaliação integrada aconteceu no percurso avaliativo deste projeto interdisciplinar.

21

FONTE: A autora (2022).

FIGURA 12 - Páginas com detalhes do PLURI e do PAE

FORMATO
Avaliação com 40 questões de múltipla escolha de todas as disciplinas da turma e 1 redação. Cada ano e curso realiza uma avaliação diferente, por conta da diversidade de unidades curriculares.

OBJETIVO
Romper com o ensino fragmentado, através do diálogo entre os conteúdos das unidades curriculares, possibilitar a integração entre a formação profissional e a formação geral e permitir uma formação contextualizada e interdisciplinar.

PONTUAÇÃO
Tem o valor de 7 pontos, com a redação valendo 3 pontos e cada questão de múltipla escolha 0,1. Os professores destinam 7,0 pontos em cada trimestre para esta avaliação, de modo que a nota final alcançada pelo aluno no PLURI será lançada em cada disciplina.

INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE
As questões são repartidas com as áreas de conhecimento, ficando cada área com 7 questões e atualidades com 5. As áreas de conhecimento são área Técnica, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens e Atualidades. Elas devem ser elaboradas a partir da abordagem inter e transdisciplinar das unidades curriculares.

RESULTADOS OBSERVADOS
Os docentes têm demonstrado que estão se aperfeiçoando e melhorando suas estratégias educacionais de elaboração de questões. Todas as questões têm demonstrado algum nível de interdisciplinaridade e ao longo dos anos as questões estão se aproximando mais dos objetivos deste tipo de avaliação.

FORMATO
Projeto de ensino dividido em três etapas: Projeto, Execução e Apresentação. Projeto: Elaborar um relatório inicial com informações sobre o projeto. Execução: Laboração física, resultando em um protótipo. Apresentação: Exposição do protótipo na forma de feira de produtos.

OBJETIVO
Incentivar a geração de ideias, o empreendedorismo, a boa comunicação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades técnicas, a familiarização com softwares de simulação de circuitos elétricos e o aperfeiçoamento de técnicas de montagem de circuitos.

PONTUAÇÃO
Os alunos são avaliados pelo orientador geral, pelas atividades desenvolvidas em cada etapa, com os critérios elaborados no Projeto. Na última etapa são avaliados pelos membros da feira de produtos.

PAE – Projeto Anual da Eletrônica 2019

INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE
O trabalho realizado no PAE é embasado na interdisciplinaridade, na contextualização e na flexibilidade, envolvendo estratégias educacionais favoráveis à compreensão dos significados do processo ensino-aprendizagem.

RESULTADOS OBSERVADOS
O trabalho realizado envolve estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e com a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, abrangendo várias dimensões dos ciclos tecnológicos do curso, além de realizar a socialização entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: IFTM – Regulamento do PLURI, (2019); Oliveira et al. (2018).

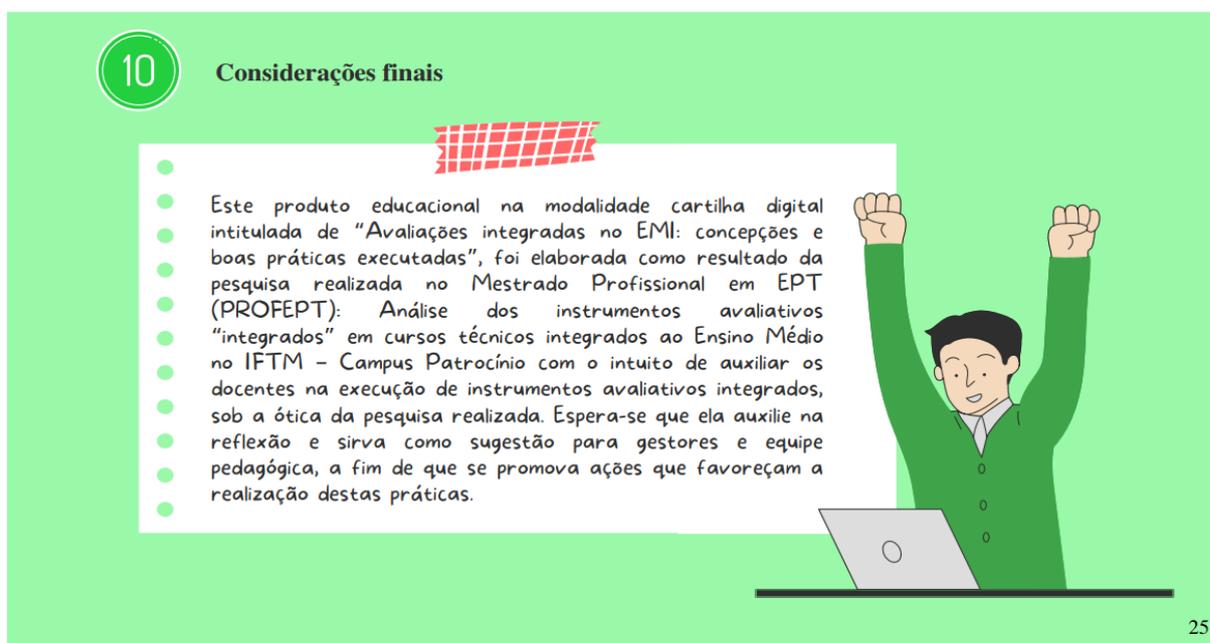
Fonte: IFTM – Projeto Anual da Eletrônica (2019); Rocha e Lima (2019).

23

FONTE: A autora (2022).

Finalizando, colacionou-se as páginas 24 a 25 do material que apresentam as considerações finais, relativa ao item 10, e nas páginas 26 e 27 com os elementos pós-textuais contendo uma figura de encerramento e as referências utilizadas nesta cartilha.

FIGURA 13 – Página com as considerações finais



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 14 – Página com as referências



FONTE: A autora (2022).

5.5 APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

No tocante à aplicação e validação do produto educacional, destaca-se que foi realizada por pessoas pertencentes ao grupo a que o material se destina: professores do EMI do Campus Patrocínio. Desta forma, foi enviado, via e-mail, a cartilha digital para os professores do EMI do IFTM Campus Patrocínio e um questionário via *Google Forms*, contendo questões em que os professores puderam avaliar a cartilha e apresentar críticas e sugestões. O questionário de avaliação do produto educacional foi respondido por 21 educadores do IFTM Campus Patrocínio. O questionário pode ser acessado através do link: <https://forms.gle/s3LgksqzmZL5NhNj6> e visualizado no Apêndice C deste trabalho.

Depois da realização da leitura de todas as respostas, elas foram transcritas para uma planilha de Excel e os participantes codificados em P1 a P21. Em seguida, foi feita a reunião das respostas (frases) relativas a cada pergunta e realizado o agrupamento, conforme apresentado abaixo.

O primeiro item do questionário realizava a identificação de cada participante (nome completo) e o segundo item continha a pergunta “Em qual etapa ou modalidade de educação você atua?”. Todos informaram que trabalham com o EMI e alguns acrescentaram que atuam em outras modalidades, além do EMI, como o ensino superior ou pós-graduação. Desta forma, todos os participantes desta etapa de validação estão dentro do público-alvo da pesquisa, que são os docentes do EMI.

A respeito da próxima pergunta do questionário: “Você considera que o material pode contribuir com o trabalho dos educadores na etapa/modalidade da educação que você atua?”, todos responderam que sim.

O questionamento seguinte foi o: “Como você avalia o conteúdo da cartilha digital? Considera que o material apresenta informações relevantes que podem contribuir para a prática docente?” As respostas apresentadas mostram que os professores avaliam positivamente a cartilha e que ela contém conteúdos relevantes que visam a auxiliar o docente em sua prática pedagógica, conforme o quadro 11 abaixo:

QUADRO 11 - Como você avalia o conteúdo da cartilha digital? Considera que o material apresenta informações relevantes que podem contribuir para a prática docente?

Participantes	Respostas da pergunta
P1	Útil e necessário. Professores devem estar sempre em processo de formação. Quaisquer novas práticas didático-pedagógicas são muito bem-vindas. Acredito que uma parte dos professores, ainda não exercia funções docentes quando concluíram as suas licenciaturas ou bacharelados. Isso significa dizer que, ainda que tenham tido as disciplinas pedagógicas que "entre aspas" ensinam os professores a ensinar, não conseguiram aliar a teoria - aquilo que viram na faculdade em termos de métodos de ensino - com a prática docente. O professor só vai se descobrir professor - em termos de práticas docentes - a partir do momento em que assume a condição de docente. Por isso, professores devem a todo instante ficar atentos aos novos materiais.
P2	O conteúdo da cartilha é bastante informativo e é apresentado de modo claro e bem estruturado. Achei interessante trazer abordagens a respeito dos conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, dicas para auxiliar a superação de dúvidas ao se elabora avaliações integradas, e o destaque às atividades avaliativas integradas que já ocorrem no âmbito do Campus Patrocínio.
P3	A cartilha digital aborda uma temática muito importante na atividade docente e o faz com uma linguagem clara e bastante didática, levando o professor a refletir sobre o quão suas concepções e suas práticas de ensino proporcionam ao aluno uma educação integral e emancipadora.
P4	Avalio de forma muito positiva, uma vez que a cartilha traz informações sobre o que é a educação integrada, conceituando termos importantes como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e ainda, exemplifica com duas propostas de integração no processo avaliativo.
P5	A meu ver, é um material bom para que os professores possam se orientar, experimentar e verificar quão eficaz será. Este material possui informações que contribuí com a prática docente.
P6	O conteúdo da cartilha é muito importante para os docentes, pois, de forma objetiva, apresenta conceitos e exemplos sobre Avaliações Integradas no Ensino Médio Integrado.
P7	Gostei muito do material porque resume e ilustra as ideias de uma educação interdisciplinar, transdisciplinar e avaliação integrada.
P8	O material pode contribuir bastante para a adesão de avaliações integradas em instituições que ainda não utilizam tais práticas.
P9	Sim! Ele explica a importância da avaliação integrada para propiciar um ensino/aprendizagem mais significativo e plural.
P10	Avalio positivamente, uma vez que tal prática possibilita conhecimento aprendido para além da área específica
P11	Avalio como sendo um ótimo conteúdo para apoio das atividades de planejamento de avaliações do professor.
P12	Excelente, muito didático e de fácil entendimento. Sim, pode contribuir muito com a prática docente.
P13	Com certeza, a cartilha traz vários conceitos importantes, assim como as relações entre eles
P14	Material rico e relevante e, com certeza, poderá contribuir muito para a prática docente.
P15	Sim. Atualizações e novas ideias são sempre bem-vindas em nosso meio acadêmico.
P16	O material é de grande valor como norteador de prática pedagógica. Sim.
P17	Apresenta informações relevantes de maneira clara e simples.
P18	Considero que a cartilha apresenta informações relevantes.
P19	Excelente o material, ajuda muito no entendimento
P20	Sim. Material muito rico de informações.
P21	Sim.

FONTE: A autora (2022).

Outra questão presente no formulário de avaliação é: “O que você desaprova no material? Há algo que você considerou inadequado ou equivocado?” As respostas fornecidas foram:

QUADRO 12 - O que você desaprova no material? Há algo que você considerou inadequado ou equivocado?

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Não.
P2	Não
P3	Não
P4	O que eu desaprovo não tem a ver com o material em si, mas com o tempo necessário para aplicação das atividades. Uma vez que os alunos, já possui diversas atividades curriculares e extracurriculares, privando-os de estudarem em casa.
P5	Não.
P6	Ao contrário, por se tratar de uma cartilha atende ao propósito de divulgação e conhecimento da prática
P7	Entendo que todo o conteúdo da cartilha é pertinente e adequado para o proposto.
P8	Não considero nada inadequado ou equivocado e não desaprovo o material.
P9	Todo conteúdo explorado na cartilha está adequado e de grande importância.
P10	Não desaprovo nenhum aspecto do material.
P11	Aprovo o material como está apresentado.
P12	Não desaprovo nenhum item do material.
P13	Não, o material está muito bom
P14	Não. Está adequado.
P15	A cartilha é ótima.
P16	Nada inadequado.
P17	Não há
P18	Nada.
P19	Nada
P20	Não
P21	Não

FONTE: A autora (2022).

Conforme pode ser observado, os docentes não desaprovam e nem consideram a cartilha equivocada. A última pergunta do questionário é: “Há algum elemento que você sentiu falta no material? O que você sugeriria para complementá-lo?”

QUADRO 13 - Há algum elemento que você sentiu falta no material? O que você sugeriria para complementá-lo?

Participantes	Respostas dos participantes
P1	Não.
P2	Não
P3	Não, está bem completo e elucidativo.
P4	Não
P5	Sem sugestões.

P6	Não senti que há algo faltando no material.
P7	Apesar da excelente qualidade do material, e dos exemplos de atividades apresentados, eu sugeriria, inserir, na página da explicação de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, um exemplo que ilustrasse cada uma delas, a fim de possibilitar que o leitor/professor compreenda melhor a diferença entre elas.
P8	Não acho que sejam necessárias complementações ao material.
P9	Nesse momento não.
P10	Não detectei.
P11	Não senti falta de nenhum elemento.
P12	Não
P13	Não. A cartilha apresenta elementos que esclarecem o tópico de discussão.
P14	Não senti falta de conteúdo algum.
P15	Citar dificuldades enfrentadas como TTI pela não compreensão do papel e envolvimento de todos nas Atividades Integradas. O processo deve ser participativo e envolver todos sempre.
P16	Apresentações de possíveis desafios, dificultadores e forma de superá-los.
P17	Sem sugestões, considero o material completo.
P18	Se possível, mais exemplos de avaliações e projetos integrados.
P19	Não.
P20	Não
P21	Não, achei bem completinho.

FONTE: A autora (2022).

Desse modo, foi possível constatar que houve uma avaliação positiva do produto educacional desta pesquisa, por parte dos docentes. Estes consideraram que o material traz um conteúdo relevante e que pode contribuir com a prática de avaliações integradas no EMI. Salienta-se que os apontamentos e sugestões enviados foram considerados para a reorganização da cartilha digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetiva-se aqui relatar as conclusões sobre os resultados do estudo realizado, bem como indicar recomendações e sugestões para estudos futuros. O estudo em questão teve por objetivo geral analisar em que medida há integração nos instrumentos avaliativos analisados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Patrocínio e como estas práticas podem ser aprimoradas e como objetivos específicos, identificar as atividades avaliativas integradas que ocorrem nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Patrocínio; analisar a percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados; compreender se há dificuldades ou não por parte dos professores do Campus em realizar estas práticas; e confeccionar como produto educacional uma cartilha digital que condense boas práticas de avaliações integradas realizadas no Campus Patrocínio e em outras unidades da rede federal.

Para que os objetivos fossem vislumbrados e alcançados com o embasamento teórico necessário e dentro da literatura sobre o tema, foi elaborado o referencial teórico no sentido de se compreender o significado de avaliações integradas dentro da EPT, como uma das ações a serem realizadas para a formação integral do estudante. Nesta perspectiva, o referencial teórico mostrou-nos a importância da compreensão de que a formação integral deve levar em conta a integração no sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular e a concepção de educação omnilateral.

Nesta lógica, foram apresentados alguns autores que abordam a importância de uma escola unitária, em que se quebre o paradigma de uma escola dual, onde o ensino propedêutico é trabalhado de forma separada do ensino técnico, pois o ensino integral exige uma dinâmica unitária. Ainda nesta abordagem, discorrendo sobre a formação integral do estudante, o ensino médio integrado, o currículo integrado e, por fim, sobre avaliação integrada, os autores discorrem sobre a importância de se oferecer um ensino com formação integral de fato no EMI, sendo que para isso ocorra é necessário que todos os elementos envolvidos nesta sistemática sejam praticados de modo a atender os objetivos da proposta, desde o planejamento, passando pelo currículo, até chegarmos às atividades avaliativas da instituição.

Desse modo, tendo como referência a Análise de Conteúdo, sendo ela um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, analisamos por meio de categorias e subcategorias as informações contidas no questionário respondido por 37 docentes do IFTM Campus Patrocínio.

Quanto à mensuração da ocorrência de integração nos instrumentos avaliativos dos cursos técnicos do EMI no IFTM Campus Patrocínio, a pesquisa permitiu inferir que há integração, porém ela ocorre de forma esporádica, pontual, individual e por meio de alguns projetos, como o PLURI e o PAE. Percebeu-se, também, que dentro da amostra analisada, 40,54% dos docentes não realizam ou raramente executam práticas avaliativas integradas. E, por fim, constatou-se que estas práticas avaliativas integradas ainda não estão institucionalizadas naquele ambiente escolar.

Em relação à identificação das atividades avaliativas integradas que ocorrem no EMI daquele Campus, notou-se que elas acontecem através de projetos, como o PLURI e o PAE, com a inclusão de conteúdos programáticos de diferentes disciplinas nas avaliações, na realização de avaliações conjuntas interdisciplinares ou na abordagem de diferentes conteúdos em disciplinas correlacionadas.

Quanto à análise da percepção dos docentes diante destes instrumentos avaliativos integrados, a pesquisa realizou uma investigação sobre o entendimento por parte dos professores analisados sobre os conceitos de avaliação integrada e os benefícios que elas trazem à formação integral do estudante. Observou-se que para alguns docentes ainda não é cristalino o significado de avaliações integradas, dentro do conceito de formação integral, destacando a importância de trabalhos científicos, formações docentes e atividades que promovam a reflexão sobre a essência da formação integral em todos os seus aspectos, incluindo os instrumentos avaliativos integrados.

Sobre os benefícios alcançados na realização de práticas avaliativas integradas, inferiu-se que os docentes, em geral, compreendem as vantagens que as avaliações integradas podem trazer para a comunidade escolar, especialmente quanto à redução das atividades avaliativas – um dos itens apontados na justificativa deste trabalho, aumento do envolvimento e motivação dos alunos para o aprendizado e percepção da integralização do ensino por parte dos alunos, na medida em que compreendem a articulação entre as disciplinas e seu significado.

A respeito do entendimento se há dificuldades ou não por parte dos professores do Campus em realizar estas práticas, analisando os resultados da pesquisa realizada, verificou-se que os docentes encontram dificuldades diversas na realização de práticas avaliativas

integradas, confirmando uma das hipóteses lançadas como justificativa desse trabalho. Os principais impedimentos apontados são o desconhecimento sobre o tema e sobre o sentido real do EMI, a falta de tempo, o comodismo e a falta de disposição em fazer, a escassez de formação adequada, a dificuldade de articulação com outros docentes e a falta de institucionalização destas práticas.

A cartilha digital intitulada de “Avaliações integradas no EMI: concepções e boas práticas executadas”, foi elaborada com o intuito de auxiliar os docentes na execução de instrumentos avaliativos integrados, sob a ótica da pesquisa realizada. Espera-se que ela auxilie na reflexão e sirva como sugestão para gestores e equipe pedagógica, a fim de que se promova ações que favoreçam a realização destas práticas.

Diante das análises realizadas nesta pesquisa, infere-se que as avaliações integradas podem ser definidas como instrumentos avaliativos integrados realizados na EPT sob a ótica da educação omnilateral, da indivisibilidade da educação básica e educação profissional, dentro de uma proposta curricular que integre os conhecimentos gerais e específicos, com foco na educação unitária.

Assim, os objetivos que nortearam este estudo foram alcançados e acreditamos que este estudo constitui uma contribuição para a literatura nacional, agregando conhecimento sobre as avaliações integradas nos cursos do EMI, tema ainda pouco estudado, bem como esperamos que instigue a outros pesquisadores a estudar esse assunto de forma mais profunda.

6.1 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Essa dissertação se concentrou em seu escopo principal, como todo e qualquer trabalho científico, com o intuito de alcançar os objetivos definidos previamente. Entretanto, no decorrer de sua realização, várias questões foram suscitadas, inspirando novas possibilidades e estudos futuros, tais como: formas de se superar as dificuldades encontradas para a elaboração de instrumentos avaliativos integrados no EMI, visão dos docentes sobre os conceitos de formação integral, formas de se institucionalizar a realização de práticas avaliativas integradas e a realização da integração em todo o caminhar educacional. Assim, esperamos que devido à relevância do tema, outros pesquisadores possam dar continuidade aos estudos, auxiliando na execução de práticas avaliativas integradas e contribuindo para a formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

AAKER, David A.; KUMAR, Vinay; DAY, George S. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.

ALMEIDA, Denise M. **Elaboração de materiais educativos**. Disciplina Ações Educativas na Prática de Enfermagem Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo – 2017. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4412041/mod_resource/content/1/ELABORA%C3%87%C3%83O%20MATERIAL%20EDUCATIVO.pdf. Acesso em 30 jul. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. [Recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Revista B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 36, n. 2, p. 51-63, Mai./Ago. 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 17, p. 1-37, 2013.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.12, n.1, 2007, p. 139-154.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Avaliação no ensino médio politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno. **Revista Educação Pública**. v. 27, n. 66, p. 975-996, set./dez. 2018.

BETTI, Mauro. Imagens em avaliação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de educação física. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 137-152, 2010. Editora UFPR.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – **Portaria Normativa nº 17, de 07 de 28 de dezembro de 2009** – Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da república, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais do Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da república, 1909.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 12.8.1971. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/12/1994. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937. Rio de Janeiro, RJ, 1937.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área** - Ensino. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 330/2013**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica - Concepção e Diretrizes**. Brasília, 2010.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: _____. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília (DF) 2004 set/out; v.57(5):611- 614

CARDOSO, Juliana da Silva; CASTRO, Ophelio Walkyrio; GOLDBACH, Tânia. Obstáculos encontrados por professores para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares em uma escola técnica da rede estadual de ensino médio no município de São Gonçalo/RJ.. In: VIII ENPEC, 2010, Campinas. **Anais VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas**. 2010.

CAVALVANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Belém/PA: **VII Seminário**

sobre Trabalho e Educação – Uma década de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação na Amazônia, 2014.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas: Papyrus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 21^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral.** Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

GALLON, Mônica da Silva. ROCHA FILHO, João Bernardes da. Interdisciplinaridade pelo olhar de um grupo de professores: Obstáculos encontrados para sua execução. **Anais do X Enpec,** 2015, Brasil.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios.** 148 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (editores). In: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 64-89.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. **Estrutura do projeto de pesquisa.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GRAMSCI, A. **A organização da escola e da cultura.** Botafogo: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural1.pdf>. Acesso em: 30 jul. de 2021.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

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

IFTM. **Projeto Anual da Eletrônica – PAE 2019**. Projeto de Ensino cadastrado na Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFTM - Campus Patrocínio. Patrocínio, 2019.

IFTM. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, 2019**. Disponível em: <https://iftm.edu.br/patrocínio/cursos/tecnico-integrado-presencial/contabilidade/ppc/>. Acesso em 03 jun. 2021.

IFTM. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, 2016**. Disponível em: <https://iftm.edu.br/patrocínio/cursos/tecnico-integrado-presencial/electronica/ppc/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, 2016**. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2016/resolucao-no-57-2016>. Acesso em: 10 jul. 2022.

IFTM. **Regulamento do Pluri – Atividade avaliativa trimestral, integrada e interdisciplinar**. Comissão Organizadora das Avaliações Integradas - PLURI do IFTM - Campus Patrocínio. Patrocínio, 2019.

IFTM. **Site institucional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. Histórico do IFTM Campus Patrocínio, 2022. Disponível em: <https://iftm.edu.br/patrocínio/historico/>. Acesso em 29 julho 2022.

KRUGER, R. S. **Ensino médio integrado: desafios e possibilidades para o avanço na perspectiva da concepção de integração**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Rio grande do Sul. 2019.

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

KUENZER Acácia Zeneida. **Palestra em 4 partes**, realizada no I Seminário Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional, por meio do Programa Hora Atividade veiculado pela TV Paulo Freire. Vídeo. 2010. Disponível em: Portal EMI, <https://sites.google.com/view/portalemi/v%C3%ADdeos?authuser=0>. Acesso em 11 de julho de 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Em torno das denominações adjetivadas para a avaliação em educação**. Luckesi – avaliação em educação. [S/l]. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. **Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, maio/ago. 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIELZYNSKA, Jadwiga. **A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais**. Revista do Programa de estudos pós-graduados PUCSP, São Paulo, v. 6, p.1-21, 1º sem.1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. **PROEJA e democratização da educação básica**. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 312.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. p. 23–38.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Halo, Rio Grande do Norte, v. 2, p.4-30. 2007.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

NOSELLA, Paolo; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **A educação em Gramsci**. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

OLIVEIRA, P. H.; GALVÃO, L.; LEMOS, F. R.; NUNES, A. L. ; VAZ, L. PLURI: Construindo uma avaliação integrada para o ensino médio integrado. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, [S. l.], v. 15, n. 27, 2018. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/640>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral**. Pouso Alegre, MG: IFSULDEMINAS, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário sobre Ensino Médio, 2008, Pará. Debate [...] Pará: Secretaria de Educação do Estado, 2008, p. 1-30.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Encontro Intercampi de Educação Profissional-EIEP, 1, 2017, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: CEFET, 2017. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, PR, Unioeste, v. II, nº23, Jul./Dez. 2016.

ROCHA, Jeanne Gonçalves. LIMA, Geraldo Gonçalves de. A importância das iniciativas interdisciplinares na consolidação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 1 – Jan. / Abr. 2020 – p. 53-63

SABINO, L. M. M. **Cartilha educativa para a promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil: elaboração e validação**. 2016. Dissertação (Mestrado em

Enfermagem na Promoção da Saúde) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre, Armed, 2000:119-148.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Elielson Souza da. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Campus Industrial de Marabá.** Anápolis-GO: IFG, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ENEPO.** Brasília – DF, 03 a 05 de 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf. Acesso em 17/07/2022.

SILVA, C. L. R.; PICANÇO, D. N. G. Ensino médio integrado: dificuldades e desafios da atuação docente no Campus Santana/Ifap. **Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, Edição Especial, e117720, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, F. C. S.; PEREIRA, U. A.; RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Ática, 1987.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para docentes do Ensino Médio Integrado do IFTM, Campus Patrocínio)

Olá, somos pesquisadores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - PROFEPT/IFTM e convidamos você a participar da pesquisa: Análise dos instrumentos avaliativos “integrados” em cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM – Campus Patrocínio. O objetivo da pesquisa é analisar em que medida há integração nos instrumentos avaliativos analisados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Campus Patrocínio e como estas práticas podem ser aprimoradas. Com os resultados da pesquisa desenvolveremos nosso produto educacional. Sua participação é importante para a construção do nosso produto.

Assim, será necessário responder este questionário, on-line pelo Google Forms, com tempo estimado de 5 a 10 minutos.

Os riscos desta pesquisa são mínimos e se referem à possibilidade, mesmo que remota, de invasão de privacidade e divulgação de dados confidenciais, considerando possíveis fatores externos como extravio e roubo de dados; referem-se também à possibilidade de discriminação e estigmatização a partir de conteúdo revelado; à possibilidade de desconforto e constrangimento em narrar fatos de seu percurso escolar e à possibilidade de tomar o tempo do docente ao responder à entrevista. Para minimizar os riscos, os participantes terão suas identidades preservadas e os pesquisadores utilizarão computadores protegidos por senha e antivírus.

Espera-se que de sua participação na pesquisa seja possível oportunizar a ressignificação da realização de avaliações integradas no ensino médio integrado, bem como, ampliar a discussão sobre as melhores práticas nas avaliações integradas e na elaboração do produto educacional, que é voltado para os docentes do ensino médio integrado do IFTM.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou qualquer prejuízo. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento

apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Welisson Marques (orientador/pesquisador responsável)

E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

Formação/Ocupação: Pós-doutor em Educação / Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Uberaba

Pesquisador(es):

Nome: Franciele Marques Peres (mestranda/assistente)

E-mail: francieleperes@iftm.edu.br

Formação/Ocupação: Especialista em Docência nos ensinos Médio, Técnico e Superior / Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Patrocínio

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, Análise dos instrumentos avaliativos “integrados” em cursos técnicos integrados ao ensino médio no

IFTM – Campus Patrocínio, e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail fornecido para respostas ao questionário.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Pesquisadores:

Nome: Welisson Marques

Nome: Franciele Marques Peres

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO 1

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO EMI NO CAMPUS PATROCÍNIO DO IFTM

Cargo: _____

Área de Atuação: () Técnica () Formação Geral

() Efetivo () Substituto

Identificação:

Formação Acadêmica: _____

1. Quanto tempo atua como docente? () menos de 1 ano () menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () mais de 20 anos
2. Qual nível e modalidade mais atuou na docência?
3. Qual nível e modalidade atua no IFTM – Campus Patrocínio?
4. Quanto tempo você trabalha no IFTM – Campus Patrocínio? () até 6 meses () 1 ano () 2 anos () 3 anos
5. Como você definiria com suas palavras a expressão “avaliações integradas”?
6. Você acredita que já executou ou executa avaliações integradas em suas práticas pedagógicas? Se sim, cite-as de forma sucinta.
7. Caso não execute práticas pedagógicas de avaliações, quais os principais motivos disso?
8. Você percebe benefícios para a comunidade escolar com a execução de atividades avaliativas integradas dentro do IFTM – Campus Patrocínio no EMI? Justifique sua resposta.
9. Você acredita que uma cartilha digital contendo concepções sobre avaliações integradas e boas práticas executadas na prática poderão trazer benefícios ao seu trabalho como docente? Justifique sua resposta.

10. Você teria interesse em participar de um Fórum de Avaliação online, realizado no formato de rodas de conversa, com o intuito de apresentar a cartilha digital citada na questão 09 e realizar o compartilhamento de experiências em avaliações integradas? Justifique sua resposta.

Obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO 2

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DO EMI NO CAMPUS PATROCÍNIO DO IFTM PARA VALIDAÇÃO DA CARTILHA DIGITAL

1. Identificação

1.1 Nome:

1.2 Em qual etapa ou modalidade de educação você atua?

2. Questionamentos para validação

2.1 Você considera que o material pode contribuir com o trabalho dos educadores na etapa/modalidade da educação que você atua?

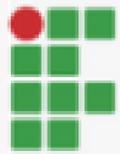
2.2 Como você avalia o conteúdo da cartilha digital? Considera que o material apresenta informações relevantes que podem contribuir para a prática docente?

2.3 O que você desaprova no material? Há algo que você considerou inadequado ou equivocado?

2.4 Há algum elemento que você sentiu falta no material? O que você sugeriria para complementá-lo?

2.5. Se desejar, deixe abaixo outro comentário.

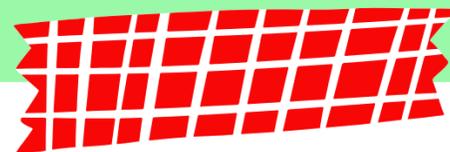
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

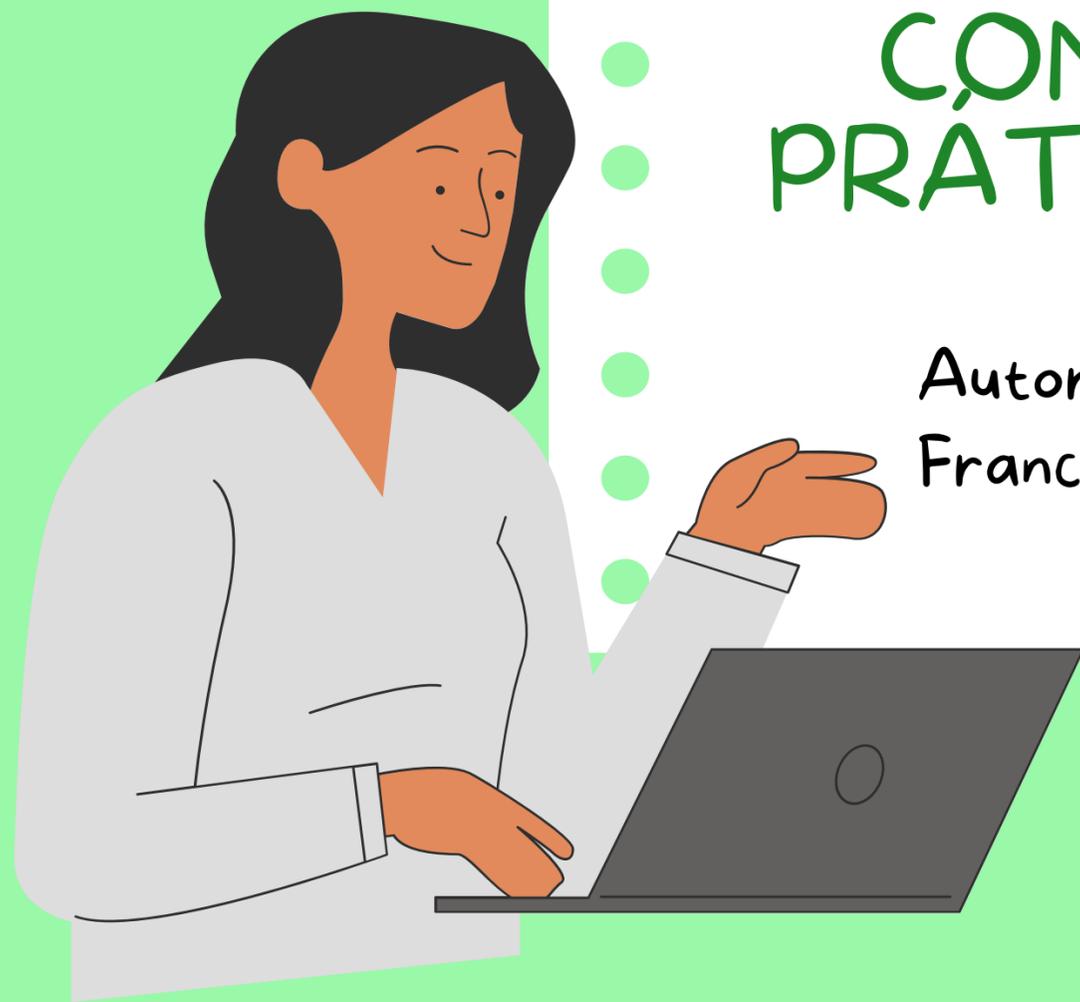


Cartilha

AVALIAÇÕES INTEGRADAS NO EMI: CONCEPÇÕES E BOAS PRÁTICAS EXECUTADAS

Autores:

Franciele Marques Peres e Dr. Welisson Marques



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM

Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT

Autores: Franciele Marques Peres e Prof. Dr. Welisson Marques

Projeto Gráfico/Diagramação: Taciana Marques Peres

Ilustrações: CANVA

FICHA CATALOGRÁFICA

Peres, Franciele Marques.

Cartilha Avaliações Integradas no EMI: Concepções e Boas Práticas Executadas: Produto Educacional vinculado à dissertação “Análise dos instrumentos avaliativos ‘integrados’ em cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM – Campus Patrocínio” / Franciele Marques Peres; Ilustrações Canva. – Uberaba/MG, IFTM, 2022. 27 p.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Uberaba/MG, 2022

1. Avaliações integradas. 2. Cartilha digital. 3. Ensino. 4. Ensino Integrado. Peres, Franciele Marques. II Canva III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. IV. Avaliações Integradas no EMI: Concepções e boas práticas executadas.

CDD 001.4

Cartilha

**Avaliações integradas no EMI:
concepções e boas práticas
executadas**

Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> © 2022 por F





Sumário

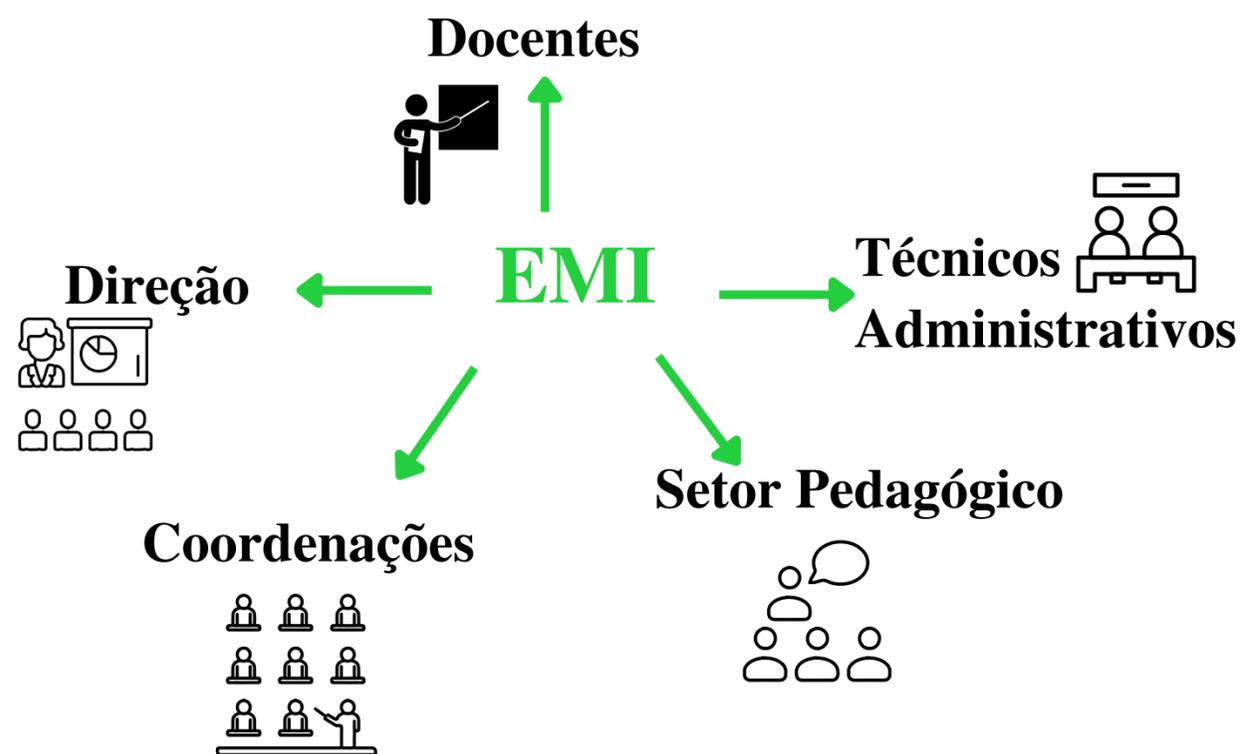
1. Para quem se destina esta cartilha?.....	6
2. O que significa EMI?.....	7
3. Qual o conceito de EPT?.....	8
4. Formação integral, como ela deve acontecer?.....	9
5. Como esta cartilha pode me ajudar?.....	13
6. Mas afinal, o que seriam avaliações integradas?.....	14
7. De que forma elas podem ser executadas?.....	15
8. De que maneira posso superar os desafios que surgirem?	18
9. Avaliações integradas no IFTM – Campus Patrocínio – destaques!.....	20
10. Considerações finais.....	24
REFERÊNCIAS.....	27

1

Para quem se destina esta cartilha?

Ela é destinada aos docentes que atuam no EMI – Ensino Médio Integrado e aos demais profissionais envolvidos nesta dinâmica de ensino, como os profissionais do setor pedagógico, técnicos administrativos, direção e coordenações.

Figura 1: Profissionais envolvidos no EMI



Fonte: Autora (2022)

2

O que significa EMI?

O EMI – Ensino Médio Integrado – é uma modalidade de ensino inserida na EPT, oferecida aos alunos concluintes do ensino fundamental, para proporcionar ao estudante uma formação integral, com conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. O curso é planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio e a conclusão do ensino médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (MEC, 2008).

Figura 2: EPT - Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Adaptada de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721> (2022)



Qual o conceito de EPT?

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (CNE, 2021).

Os cursos de educação profissional e tecnológica (EPT) previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação (MEC, 2022).

Figura 3: EPT



Fonte: Autora (2022)



Formação integral, como ela deve acontecer?

Na formação integral, a educação omnilateral diz respeito a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas estranhadas, sendo a educação omnilateral um meio para emancipação do ser humano (NOGUEIRA, 1990).

Figura 4: Formação Integral

Educação Omnilateral

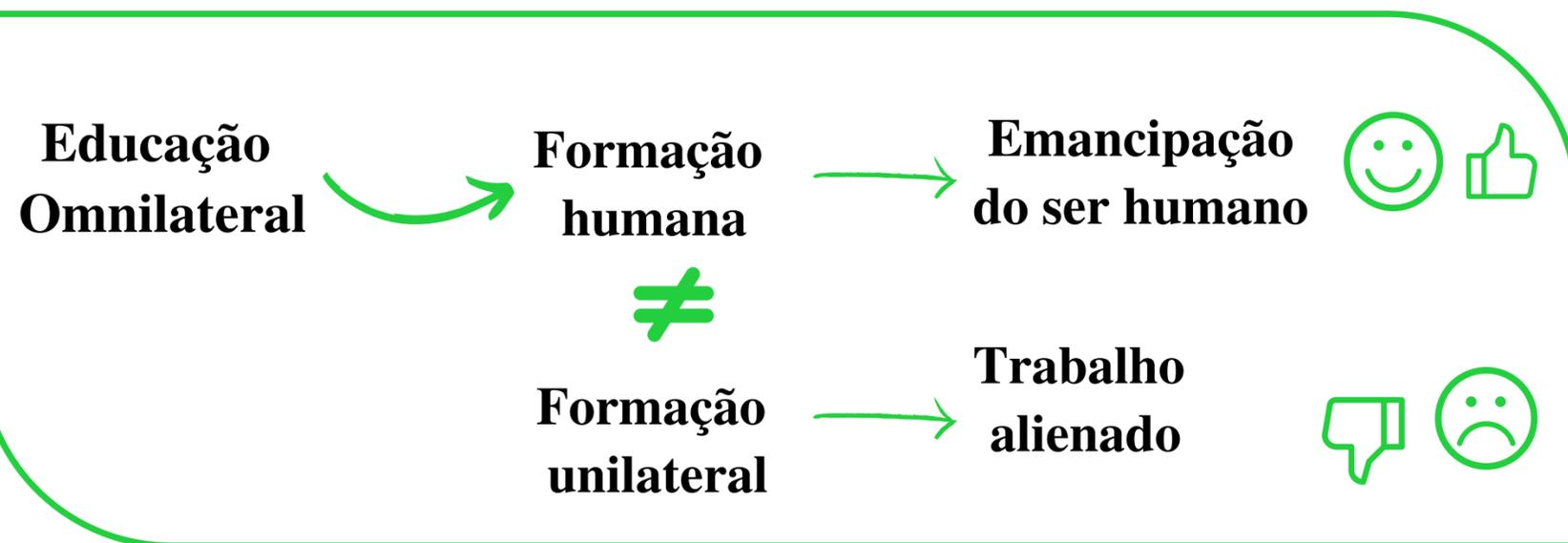
Não se separa a educação básica da educação profissional



Proposta Curricular com a integração dos conhecimentos gerais e específicos

Fonte: Autora (2022)

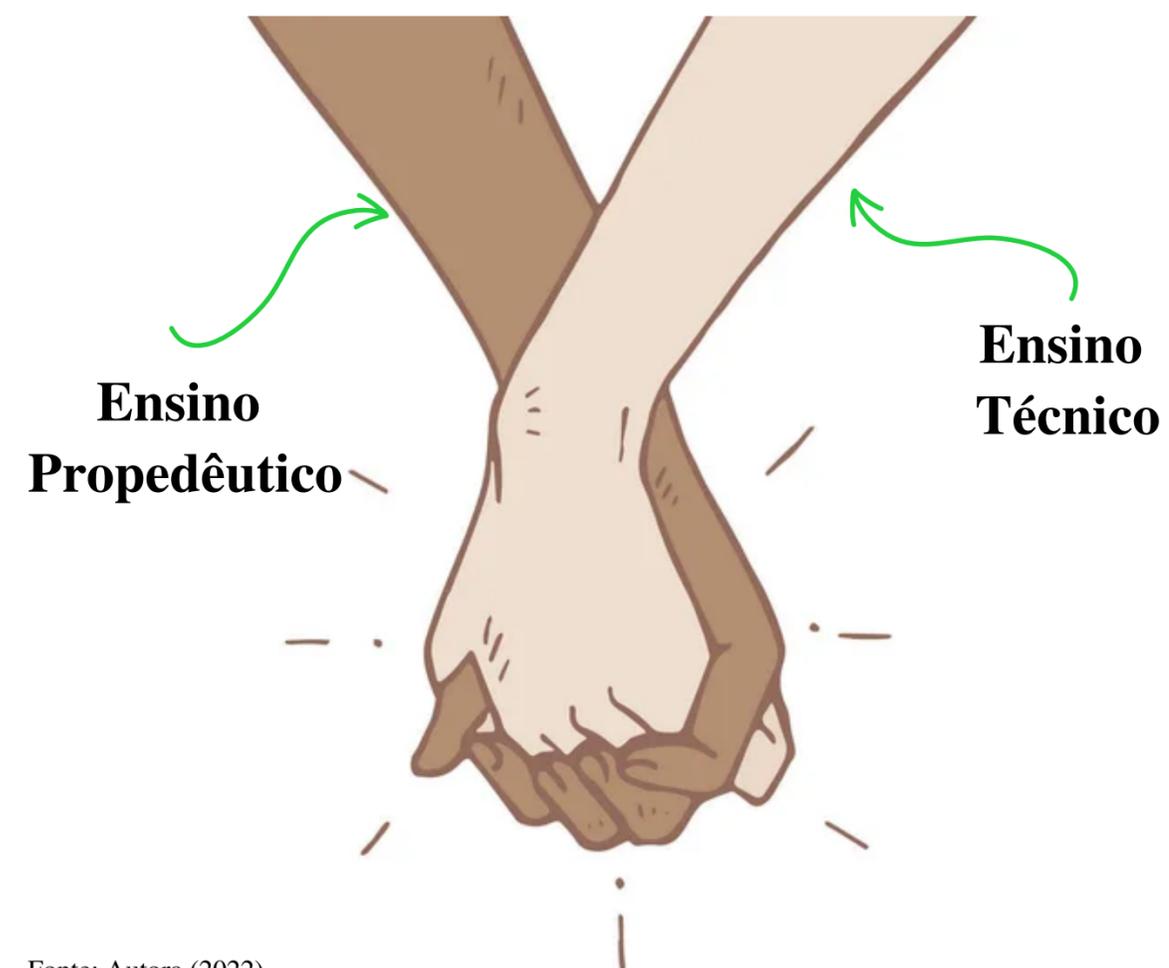
Figura 5: Educação Omnilateral



Fonte: Autora (2022)

Na formação integral, é necessário que tenhamos uma escola unitária, quebrando o paradigma de uma escola dual, onde a formação geral é trabalhada de forma separada da formação técnica, pois o ensino integral exige uma dinâmica unitária do ensino propedêutico e técnico (MOURA, 2007).

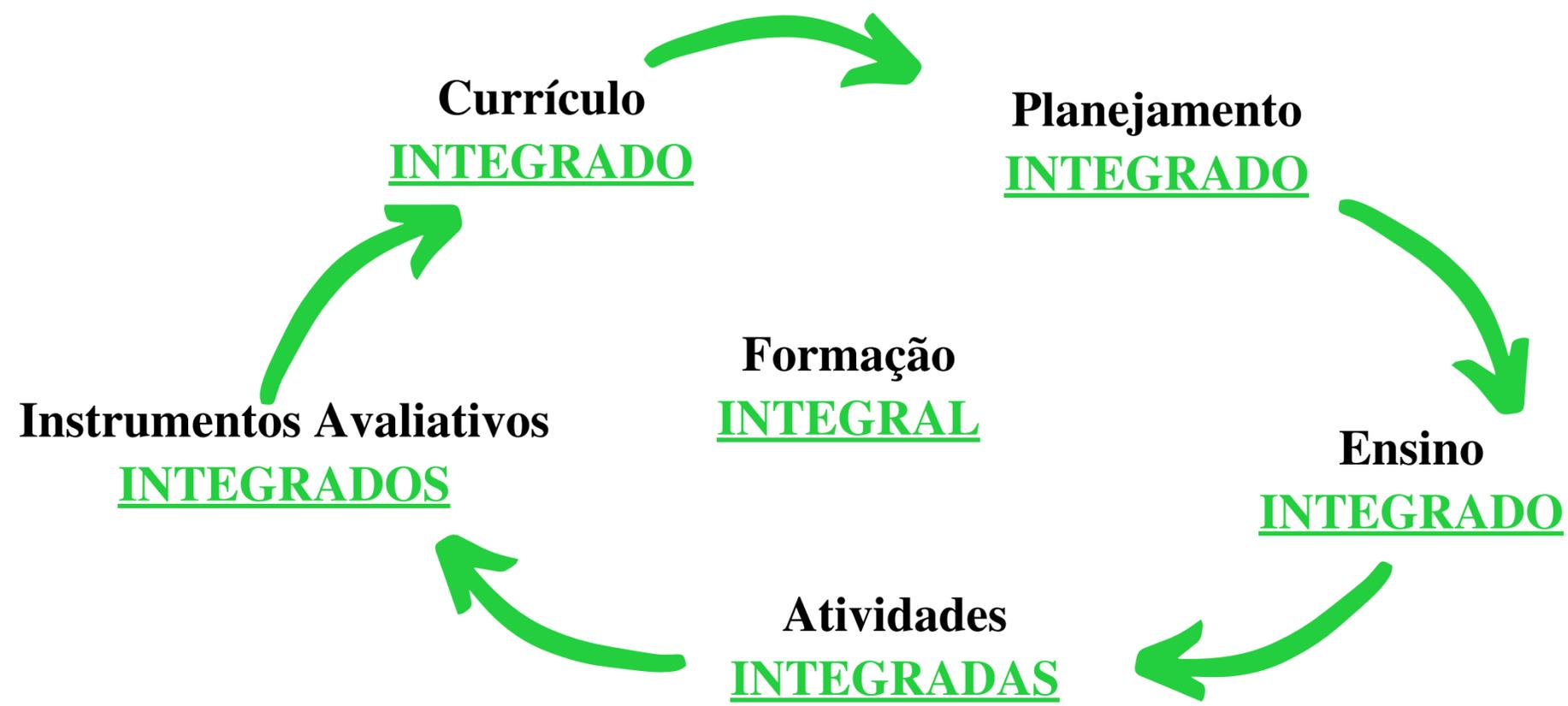
Figura 6: Educação Unitária



Fonte: Autora (2022)

Para uma formação integral adequada, a integração no ensino deve ocorrer em todos os aspectos que a envolvem, desde a elaboração de um currículo integrado, o planejamento escolar, a realização de atividades e de instrumentos avaliativos (CIAVATTA, 2014).

Figura 7: Formação integral em todas as etapas



Fonte: Autora (2022)

5

Como esta cartilha pode me ajudar?

Ela tem o objetivo de auxiliar os docentes do ensino médio integrado na realização de práticas avaliativas integradas, através da exposição de conceitos e práticas sobre a temática tratada. Desta forma, você poderá compreender melhor o que seriam avaliações integradas, na perspectiva da formação integral, e como elas podem ser realizadas no cotidiano.

6

Mas afinal, o que seriam avaliações integradas?

Diante das análises realizadas nesta pesquisa, infere-se que as avaliações integradas podem ser definidas como instrumentos avaliativos integrados realizados na EPT sob a ótica da educação omnilateral, da indivisibilidade da educação básica e educação profissional, dentro de uma proposta curricular que integre os conhecimentos gerais e específicos, com foco na educação unitária.



7

De que forma elas podem ser executadas?

Dentro da própria disciplina ministrada:

Inserindo transdisciplinaridade, ou mesmo, interdisciplinaridade no conteúdo desenvolvido em sala de aula e, desta forma, nas atividades avaliativas realizadas. É necessário que ocorra diálogo com os pares e um planejamento institucional eficaz, no intuito de se compreender os conteúdos que estão sendo trabalhados nas outras disciplinas para a realização da interdisciplinaridade.

Em avaliações conjuntas com outras unidades curriculares:

Realizando avaliações conjuntas com outras disciplinas, trabalhando a integração dos conteúdos na elaboração das questões, de forma transdisciplinar ou mesmo interdisciplinar.

Como parte do processo avaliativo de uma atividade integrada:

Participando do processo avaliativo de atividades integradas realizadas na instituição, de forma objetiva ou subjetiva.

No percurso avaliativo de projetos transdisciplinares ou interdisciplinares:

Avaliando as etapas de projetos de ensino, pesquisa ou extensão realizados de maneira trans ou interdisciplinar.

Diferenças entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade

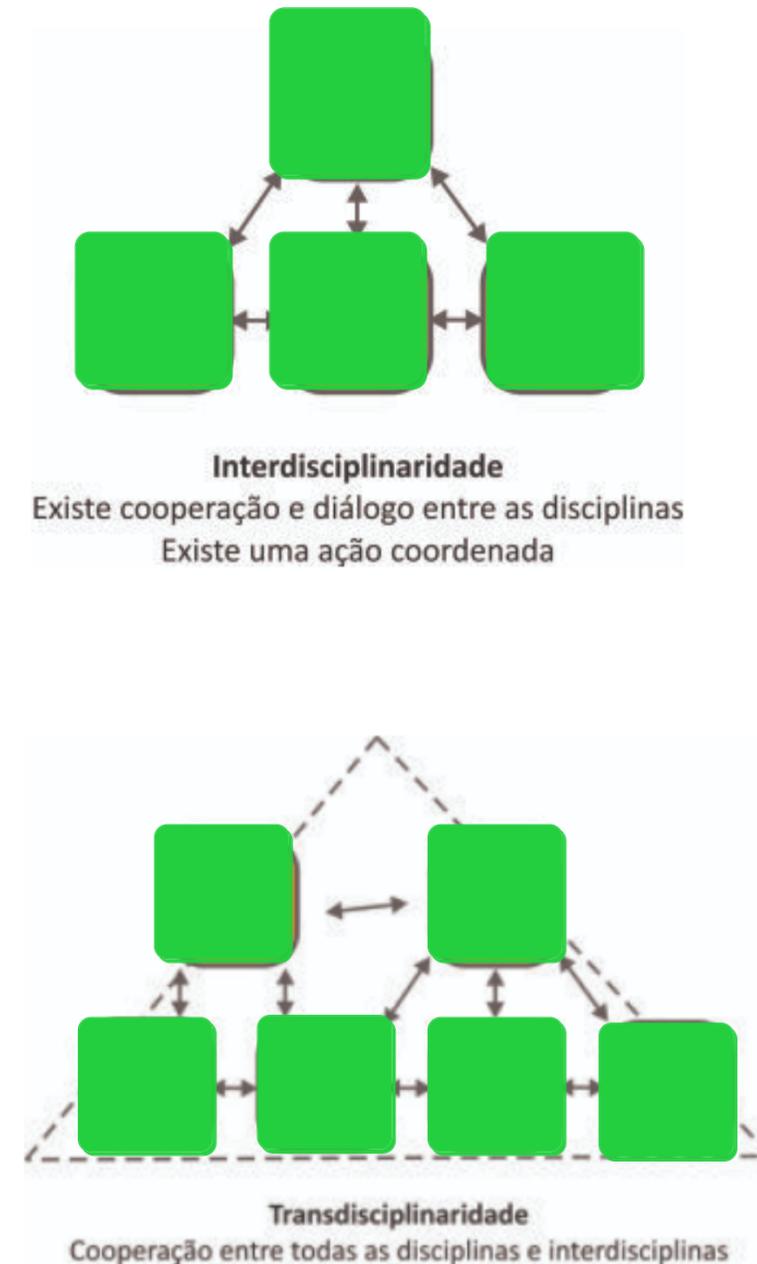
Interdisciplinaridade

troca mútua e interação de conteúdos de forma coordenada e recíproca, com uma visão metodológica comum, integrando os resultados. Tem como objetivo o desenvolvimento de vários conteúdos, tratando do mesmo assunto, através da realização de um trabalho coletivo entre diversas disciplinas (RAMOS, 2012)

Transdisciplinaridade

Interação global das várias disciplinas e conteúdos, atingindo essas relações no interior de um sistema total e não apenas as interações ou reciprocidades (RAMOS, 2012)

Figura 8: Transdisciplinaridade X Interdisciplinaridade



Fonte: <https://www.arquer.com.br/educacao-e-cultura/qual-a-diferenca-entre-multidisciplinaridade-pluridisciplinaridade-transdisciplinaridade-e-interdisciplinaridade/> (2022)



De que maneira posso superar os desafios que surgirem?

- Insira em seu planejamento a execução de práticas avaliativas integradas e se programe para realizá-las de fato;

- Incentive, auxilie e demande que atividades avaliativas integradas sejam institucionalizadas em seu local de trabalho e que seja dada prioridade às atividades de ensino para formação integral do estudante frente às atividades burocráticas;

- Realize cursos de formação docente com a temática aqui tratada;

- Procure conhecer mais sobre a temática avaliações integradas, através do estudo de materiais sobre o assunto;

- Esteja aberto a momentos de diálogos entre os pares, para que a trans e interdisciplinaridade possa ocorrer de forma efetiva.



Avaliações integradas no IFTM Campus Patrocínio

Destaques!

Como forma de estimular a realização de avaliações integradas e apresentar caminhos para sua realização, apresentamos a seguir, alguns formatos de avaliações integradas realizadas no IFTM – Campus Patrocínio, campo de trabalho desta pesquisa, que gerou este produto educacional.



PLURI

- Atividade avaliativa trimestral, integrada e interdisciplinar realizada no Campus Patrocínio do IFTM com todos os alunos do EMI.
- Dentro das possibilidades de execução sugeridas no item 7 desta cartilha, o PLURI se enquadra na realização de avaliações conjuntas com outras unidades curriculares.

PROJETO ANUAL DA ELETRÔNICA – PAE 2019

- Projeto de ensino desenvolvido desde 2016 no Campus Patrocínio do IFTM e na versão de 2019, contou com a participação dos alunos do EMI do Curso de Eletrônica e dos alunos do 3º ano do Curso de Administração.
- Visa desenvolver habilidades e conhecimentos de elaboração de projeto, construção de protótipos, trabalho em equipe, levantamento de demandas e descobrimento de solução de problemas reais, encerrando com a venda de um serviço e/ou produto.
- A avaliação integrada aconteceu no percurso avaliativo deste projeto interdisciplinar.

FORMATO

Avaliação com 40 questões de múltipla escolha de todas as disciplinas da turma e 1 redação. Cada ano e curso realiza uma avaliação diferente, por conta da diversidade de unidades curriculares.

OBJETIVO

Romper com o ensino fragmentado, através do diálogo entre os conteúdos das unidades curriculares, possibilitar a integração entre a formação profissional e a formação geral e permitir uma formação contextualizada e interdisciplinar.

PONTUAÇÃO

Tem o valor de 7 pontos, com a redação valendo 3 pontos e cada questão de múltipla escolha 0,1. Os professores destinam 7,0 pontos em cada trimestre para esta avaliação, de modo que a nota final alcançada pelo aluno no PLURI será lançada em cada disciplina.



INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE

As questões são repartidas com as áreas de conhecimento, ficando cada área com 7 questões e atualidades com 5. As áreas de conhecimento são área Técnica, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens e Atualidades. Elas devem ser elaboradas a partir da abordagem inter e transdisciplinar das unidades curriculares.

RESULTADOS OBSERVADOS

Os docentes têm demonstrado que estão se aperfeiçoando e melhorando suas estratégias educacionais de elaboração de questões. Todas as questões têm demonstrado algum nível de interdisciplinaridade e ao longo dos anos as questões estão se aproximando mais dos objetivos deste tipo de avaliação.

FORMATO

Projeto de ensino dividido em três etapas: Projeto, Execução e Apresentação. Projeto: Elaborar um relatório inicial com informações sobre o projeto. Execução: Laboração física, resultando em um protótipo. Apresentação: Exposição do protótipo na forma de feira de produtos.

OBJETIVO

Incentivar a geração de ideias, o empreendedorismo, a boa comunicação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades técnicas, a familiarização com softwares de simulação de circuitos elétricos e o aperfeiçoamento de técnicas de montagem de circuitos.

PONTUAÇÃO

Os alunos são avaliados pelo orientador geral, pelas atividades desenvolvidas em cada etapa, com os critérios elaborados no Projeto. Na última etapa são avaliados pelos membros da feira de produtos.

**PAE – Projeto
Anual da Eletrônica
2019**

INTER E

TRANSDISCIPLINARIDADE

O trabalho realizado no PAE é embasado na interdisciplinaridade, na contextualização e na flexibilidade, envolvendo estratégias educacionais favoráveis à compreensão dos significados do processo ensino-aprendizagem.

RESULTADOS OBSERVADOS

O trabalho realizado envolve estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e com a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, abrangendo várias dimensões dos eixos tecnológicos do curso, além de realizar a socialização entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.



Referências

ARQUER. Qual a diferença entre multidisciplinaridade-pluridisciplinaridade-transdisciplinaridade. Disponível em: <https://www.arquer.com.br/educacao-e-cultura/qual-a-diferenca-entre-multidisciplinaridade-pluridisciplinaridade-transdisciplinaridade-e-interdisciplinaridade/>. Acesso em 21 de julho de 2022.

BRASIL. Lei 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Belém/PA: VII Seminário sobre Trabalho e Educação – Uma década de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação na Amazônia, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Halo, Rio Grande do Norte, v. 2, p.4-30. 2007.

MEC. Site institucional do Portal do MEC. Cursos da EPT, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721> . Acesso em 11 de julho de 2022.

NOGUEIRA, M. A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990.

Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

