



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

SUELIA DA SILVA ARAUJO

INFLUÊNCIAS DO SIMULADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF GOIANO
- CAMPUS IPORÁ

Ceres-GO

2021

SUELIA DA SILVA ARAUJO

**INFLUÊNCIAS DO SIMULADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF GOIANO
- CAMPUS IPORÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Ceres, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Prof.^a Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

A663i Araujo, Suelia da Silva.

Influências do simulado no ensino médio integrado do IF Goiano -
Campus Iporá / Suelia da Silva Araujo. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2021.
256 f.: il. color.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano.
Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica (PROFEPT), 2021.

1. Ensino médio integrado. 2. Simulado. 3. Avaliação formativa. I.
Mariano, Sangelita Miranda Franco. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 37.02

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Vídeo animado | |

Nome Completo do Autor: Suelia da Silva Araujo

Matrícula: 20192043310220

Título do Trabalho: Influências do simulado no ensino médio integrado do IF Goiano - Campus Iporá

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 27/11/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não


O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

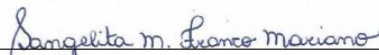
1. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ceres - GO, 26/11/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 53/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

INFLUÊNCIAS DO SIMULADO NAS APRENDIZAGENS DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ

Autora: Suelia da Silva Araujo

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 26 de outubro de 2021.

Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof^ª. Dra. Adriane da Silveira Gomes
Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano - Campus Iporá

Prof^ª. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado eletronicamente por:

- **Adriane da Silveira Gomes**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 03/11/2021 11:04:07.
- **Maria Simone Ferraz Pereira**, Maria Simone Ferraz Pereira - Professor Avaliador de Banca - Ufu (1), em 03/11/2021 08:34:15.
- **Jose Carlos Moreira de Souza**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 31/10/2021 22:02:58.
- **Sangelita Miranda Franco Mariano**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 31/10/2021 22:00:55.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 320737
Código de Autenticação: ad6f5caea6





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 52/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DO SIMULADO DO IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ (VÍDEO ANIMADO)

Autora: Suelia da Silva Araujo

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

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

APROVADO e VALIDADO, em 26 de outubro de 2021.

Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof^ª. Dra. Adriane da Silveira Gomes
Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano - Campus Iporá

Prof^ª. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado eletronicamente por:

- Adriane da Silveira Gomes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/11/2021 11:03:10.
- Maria Simone Ferraz Pereira, Maria Simone Ferraz Pereira - Professor Avaliador de Banca - Ufu (1), em 03/11/2021 08:33:24.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/10/2021 21:58:30.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 31/10/2021 21:52:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 320740
Código de Autenticação: bd932891b9



Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela presença confortante e contínua na minha vida.

À minha família, pelo incentivo, amor, carinho e compreensão em todos os momentos dessa trajetória.

Aos meus amigos pela atenção, compreensão e apoio em todos os momentos que estive ausente em razão dos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida e por ter me guiado durante toda essa trajetória, que nos exige muito comprometimento, resiliência e serenidade.

Durante o curso, foram vários os desafios e houve momentos que a vontade de desistir era grande, mas com o apoio da minha família, amigos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), consegui continuar. Dessa forma, agradeço:

Aos meus pais, Iuripedes Pereira de Araujo e Maxilene da Silva Araujo, pelo carinho, compreensão e incentivo frequente.

Ao meu irmão Suelio Araujo, às minhas primas e tias por compreenderem meus momentos de isolamento social.

Aos meus amigos Adenilda Junqueira, Adriane Gomes, Elisângela Leles, Ivanete Tonole, Leonardo Henrique e Nadya Tosta pela atenção, diálogo e incentivo nos momentos mais difíceis que passei e me senti incapaz de prosseguir nesse percurso.

Aos meus amigos do pedal, Ana Maria, Cleon, Danielle, Izadora, Jéssica e Newarney, que compreenderam as minhas frequentes recusas em fazer trilhas por causa dos estudos.

À Prof.^a Léia Santiago, pela atenção, receptividade, incentivo e orientações.

À minha orientadora, Prof.^a Sangelita Miranda Franco Mariano, pessoa muito sensata, flexível, receptiva, bem-humorada e de uma sensibilidade admirável. Sua atenção, apoio, orientações e correções foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. Suas pontuações sempre muito claras, objetivas e pertinentes, me davam segurança e me estimulavam a refletir, pesquisar, corrigir e ampliar meus conhecimentos. Uma pessoa que me cobrava leveza e paciência quando eu me exigia demais ou me entristecia com algo. Uma amizade que quero ter para além do mestrado.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que muito contribuiu com a minha formação.

A todos os meus colegas de turma, pela amizade, carinho e solidariedade em todos os momentos que passamos juntos.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dra. Adriane da Silveira Gomes e Prof.^a Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo, que aceitaram prontamente participar desse momento tão especial e que deram importantes contribuições.

À Prof.^a Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva, que infelizmente não participou da minha banca de qualificação, devido a um incidente familiar, mas que cuidadosamente enviou suas contribuições por escrito para o aprimoramento desta pesquisa.

A todos os servidores do Campus Iporá, que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste estudo.

A todos os participantes da pesquisa, que colaboraram em cada etapa desta investigação, para que pudéssemos trazer os resultados e reflexões aqui apresentados.

À Elisângela Ladeira, pelo bom humor, atenção, paciência, zelo e dedicação em revisar minuciosamente meu trabalho. Mesmo com pouco tempo, não desistiu de me ajudar e fez com maestria a correção desta dissertação.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza, Prof.^a Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, Prof.^a Dra. Mirelle Amaral de São Bernardo e Prof.^a Dra. Adriane da Silveira Gomes, que aceitaram prontamente o convite para participarem desse momento de formação.

Enfim, gratidão também ao IF Goiano - Campus Iporá, instituição escolhida para a realização deste estudo.

Às vezes, as mentes mais brilhantes e inteligentes não brilham em testes padronizados porque elas não têm mentes padronizadas.

Diane Ravitch

RESUMO

Esta pesquisa possui como objeto de estudo o simulado nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá. Inferimos que o simulado é um instrumento que pode não só complementar as avaliações temporais obrigatórias, previstas no currículo escolar, mas pode também ser uma importante ferramenta de aprendizagem, de formação cidadã, de autoavaliação dos discentes em suas facilidades e dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento, de autoavaliação dos docentes em sua prática profissional. Este estudo foi embasado em teóricos como Fonseca (1961), Romaneli (1986), Bardin (2016), Kuenzer (2007), Gil (2008), Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2010, 2011, 2018), Aranha (2012), Frigotto (2012, 2015), Marx (2017), Ciavatta (2012), Ramos (2014), Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003, 2014), Moreira (2011, 2017), dentre outros. A pesquisa foi realizada com estudantes dos 2º e 3º anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio, com docentes que ministravam aulas nesses cursos e com a Comissão Organizadora do simulado. Para a coleta e análise de dados, utilizamos questionários, realizamos entrevistas individuais e grupo focal. A partir da análise dos resultados, elaboramos nosso produto educacional, cujo material foi um vídeo animado intitulado “Avaliação Formativa no contexto do simulado do IF Goiano - Campus Iporá”, destinado aos docentes participantes da pesquisa. A partir dos resultados, percebemos que foi possível promover uma reflexão nos docentes participantes da pesquisa, conhecer as influências do simulado nas aprendizagens dos discentes, bem como identificar algumas possibilidades de melhoria desse instrumento avaliativo.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Simulado. Avaliação formativa.

ABSTRACT

This research has as object of study the practice test in Technical Courses Integrated to High School at Goiano Federal Institute – Iporá Campus. The general objective of this research was to analyze the influences of the practice test on the learning of high school students at IF Goiano – Iporá Campus. We infer that the practice exam is an instrument that can not only complement the mandatory temporal assessments, provided in the school curriculum, but can also be an important tool for learning, for citizenship training, self-assessment of students in their eases and difficulties in different areas of knowledge, for self-assessment of teachers in their professional practice. This study was based on theorists such as Fonseca (1961), Romaneli (1986), Bardin (2016), Kuenzer (2007), Gil (2008), Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2010, 2011, 2018), Aranha (2012), Frigotto (2012, 2015), Marx (2017), Ciavatta (2012), Ramos (2014), Fernandes (2009), Freitas (1995, 2003, 2014), Moreira (2011, 2017), among others. The research was carried out with students from the 2nd and 3rd years of Technical Courses in Agriculture, Systems Development and Chemistry Integrated to High School, with professors who taught classes in these courses and with the Organizing Committee of the practice exam. For data collection and analysis, we used questionnaires, conducted individual interviews and a focus group. From the analysis of the results, we elaborated our educational product, whose material was an animated video entitled “Formative Assessment in the context of the practice test IF Goiano - Iporá Campus”, aimed at teachers participating in the research. From the results, we realized that it was possible to promote a reflection in the professors participating in the research, to know the influences of the practice exam on the students' learning, as well as to identify some possibilities for improving this evaluation instrument.

Keywords: Integrated high school. Practice exam. Formative assessment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Leis Orgânicas que tratam da Educação Profissional e do Ensino Secundário	39
Figura 2 – Organização do Ensino Industrial em 1942	40
Figura 3 - Estrutura do Ensino Secundário em 1942.....	42
Figura 4 - Organização do Ensino Comercial em 1943.....	43
Figura 5 - Organização do Ensino Agrícola em 1946	45
Figura 6 - Articulação entre Avaliação Instrucional, Disciplinar e Atitudinal.....	77
Figura 7 - Unidades do IF Goiano e o início (ano) de seu funcionamento.....	96
Figura 8 - Visão panorâmica do Campus Iporá em 2010	96
Figura 9 - Foto panorâmica da localização do Campus Iporá	99
Figura 10 - Foto panorâmica da estrutura do Campus Iporá em 2019	100
Figura 11 - Semelhanças entre o simulado do Campus Iporá e o Enem 2020	119
Figura 12 - Processo ensino-aprendizagem	149
Figura 13 - Apresentação inicial do Produto Educacional	204

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percorso acadêmico dos ingressantes de 2018 do ano letivo de 2020 nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá.....	80
Gráfico 2 - Número de matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá no ano letivo 2020.....	101
Gráfico 3 - Titulação acadêmica dos servidores da Comissão Organizadora.....	121
Gráfico 4 - Tempo de experiência na comissão do simulado	122
Gráfico 5 - Ano de exercício dos docentes participantes da pesquisa	123
Gráfico 6 - Titulação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa	124
Gráfico 7 - Número de estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio convidados para a pesquisa sobre o simulado	125
Gráfico 8 - Número de estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio participantes da pesquisa	126
Gráfico 9 - Classificação dos estudantes por idade	127
Gráfico 10 - Classificação dos estudantes por sexo	127

Gráfico 11 - Anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020	128
Gráfico 12 - Anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado Ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020.....	129
Gráfico 13 - Anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020	130
Gráfico 14 - Cidade onde os estudantes participantes residiam quando foram entrevistados	131
Gráfico 15 - Com quem os estudantes participantes moravam quando foram entrevistados.	132
Gráfico 16 - Meios de locomoção utilizados pelos estudantes pesquisados para se deslocarem até o Campus Iporá.....	132
Gráfico 17 - Tipos de recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes pesquisados para a realização de suas atividades escolares	133
Gráfico 18 - Recebimento de algum benefício da instituição	134
Gráfico 19 - Tipos de benefícios recebidos da instituição.....	135

QUADROS

Quadro 1- As 19 Escolas de aprendizes artífices instaladas em 1910.....	34
Quadro 2 - Políticas Públicas na educação profissional após 2004 e suas finalidades	56
Quadro 3 - Objetivos dos Institutos Federais, de acordo com o art. 7º da Lei n.º 11.892/08...	60
Quadro 4 - Classificações da aprendizagem significativa e definição de mapas conceituais ..	73
Quadro 5 - Quantitativo de participantes envolvidos com o simulado.....	84
Quadro 6 - Observações realizadas com o público pesquisado.....	90
Quadro 7 - Informações do PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Ano (2019)	102
Quadro 8 - Informações do PPC do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio (2019).....	105
Quadro 9 - Informações do PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (2019)	108
Quadro 10 - Principais características do simulado nos anos de 2014 e 2019	115
Quadro 11 - Finalidades e vantagens do simulado, apontadas pelos estudantes.....	187
Quadro 12 - Dificuldades relacionadas ao simulado	189
Quadro 13 - Implicações do simulado no contexto das aprendizagens.....	191
Quadro 14 - Reações provocadas pelo simulado.....	194

Quadro 15 - Práticas avaliativas com o simulado.....	196
Quadro 16 - Sugestões dos estudantes ao trabalho docente	197
Quadro 17 - Sugestões dos estudantes à comissão organizadora	199
Quadro 18 - Avaliação do produto educacional.....	206
Quadro 19 - Observações dos docentes participantes da pesquisa.....	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados de matrículas e frequência das 19 escolas de aprendizes de artífices no primeiro ano de funcionamento (2010)	36
Tabela 2 - Quantitativo de unidades vinculadas aos 38 institutos federais no país	62
Tabela 3 - Número de profissionais no Campus Iporá no ano de 2021	97
Tabela 4 – Quantitativo de ingressantes, matriculados e concluintes nos cursos ofertados no Campus Iporá em 2020.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ascom	Assessoria de Comunicação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefets	Centros Federais de Educação de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Covid-19	<i>CORONA VIRUS DISEASE</i> (Doença do Coronavírus), “19” refere-se a 2019
EaD	Educação a Distância
eduCAPES	Plataforma Virtual de Material Educativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Epem	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
FIC	Curso de formação iniciação e continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifac	Instituto Federal do Acre
Ifal	Instituto Federal de Alagoas
Ifam	Instituto Federal do Amazonas
Ifap	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFB	Instituto Federal do Sertão da Paraíba
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará

Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Ifet	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFarroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSertão-PE	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSudesteMG	Instituto Federal Sudeste de Minas
IFSul	Instituto Federal Sul Rio Grandense
IFSuldeMinas	Instituto Federal Sul de Minas
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não governamentais

PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pipmo	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
Prodem I	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Promed	Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Rede Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sistec	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC NEP	Programa inovador para a inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas
TCU	Tribunal de Contas da União
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Uneds	Unidades de Ensino Descentralizadas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL	32
2.1 Histórico e contextualização da educação profissional no Brasil.....	32
2.1.1 A criação dos Institutos Federais	57
2.2 O ensino médio técnico integrado e sua relação com o trabalho.....	65
2.3 A articulação entre formação, aprendizagem e avaliação.....	69
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	84
4 O SIMULADO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ	95
4.1 O cenário da investigação: contextualizando o Campus Iporá.....	95
4.2 Os cursos técnicos integrados ao ensino médio.....	101
4.3 Abordagens do simulado desenvolvido no Campus Iporá	111
4.3.1 Contexto histórico do simulado.....	112
4.3.2 Características.....	115
4.4 Relação do simulado com o currículo do Ensino Médio Integrado	116
4.4.1 A interface do simulado com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	118
4.5 Caracterização dos sujeitos.....	120
5 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES ACERCA DO SIMULADO: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES	137
5.1 Categorias de análise da pesquisa com a Comissão Organizadora	137
5.1.1 Concepções/Perspectivas sobre o simulado e sua relação com avaliações externas	138
5.1.2 Contribuições do simulado nas aprendizagens.....	139
5.1.3 Compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem.....	142
5.1.4 A importância do trabalho docente no simulado	145
5.2 Categorias de análise da pesquisa com os docentes	147
5.2.1 Concepções sobre avaliação da aprendizagem.....	147

5.2.2	Influências do simulado na organização do trabalho docente	161
5.2.3	Compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem.....	169
5.2.4	Concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas	175
5.2.5	Implicações do simulado no processo formativo	182
5.3	Categorias de análise da pesquisa com discentes/grupo focal.....	185
5.3.1	Concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas	186
5.3.2	Experiências com o simulado e suas implicações nas aprendizagens	189
5.3.3	Trabalho docente com o simulado	196
5.3.4	Trabalho da comissão organizadora com o simulado	198
6	PRODUTO EDUCACIONAL	202
6.1	Construção do Produto Educacional.....	202
6.2	Divulgação e avaliação do produto educacional	205
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
	REFERÊNCIAS.....	216
	APÊNDICE A - ENREDO DO VÍDEO ANIMADO INTITULADO AVALIAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DO SIMULADO DO IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ...225	
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DOS SEGUNDOS E TERCEIROS ANOS	229
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO À COMISSÃO ORGANIZADORA.....	234
	APÊNDICE D - ENTREVISTA COM DOCENTES CONVIDADOS.....	237
	APÊNDICE E - GRUPO FOCAL - SEGUNDOS ANOS.....	238
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (sujeitos participantes maiores)	239
	APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (discentes menores)	243
	APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (pais/responsáveis)	245
	APÊNDICE I - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	249
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	251

1 INTRODUÇÃO

A fim de contextualizar a minha aproximação com o tema dessa pesquisa, descrevo aqui um breve memorial da minha trajetória acadêmica e profissional, com relatos a partir de quando cursei o ensino médio até o ingresso no Mestrado em Educação Profissional ofertado pelo IF Goiano – Campus Ceres. Como terra natal, a cidade de Iporá foi o local em que cresci no convívio dos meus pais e cursei todo o ensino fundamental, médio e superior em instituições públicas. O ensino médio, por exemplo, foi uma fase de muitas dúvidas, reflexões e decisões sobre os próximos passos para a continuidade da vida acadêmica.

Para decidir o curso superior que eu faria, levei em consideração as condições financeiras da minha família e o gosto que eu tinha pela disciplina de Matemática. Assim, dentre os cursos superiores ofertados pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Iporá, prestei vestibular para o curso de licenciatura Ciências - Habilitação em Matemática, curso de quatro anos de duração. Além desse curso, uma segunda opção que me despertava interesse também, era o curso de Arquitetura e Urbanismo da UEG, na cidade de Anápolis, mas eu não tentei o vestibular para esse, visto que esse curso era integral e caso eu fosse aprovada, a minha família não teria condições econômicas de arcar com as despesas que seriam necessárias.

Desse modo, fui aprovada no curso de Licenciatura Ciências – Habilitação em Matemática e em 2003, iniciei esse novo percurso acadêmico. Durante essa fase, a minha primeira experiência formal de ensino ocorreu no quarto ano, como monitora do Curso de Extensão “Inclusão Digital” e do curso de Alfabetização do Programa Vaga-Lume, coordenado pela Unidade Universitária de Iporá da UEG. Nesse curso de Inclusão Digital, realizado no laboratório de informática da instituição, eu ensinava funcionalidades básicas do computador e desenvolvia atividades relacionadas ao Guia de Alfabetização e Valorização Humana (espécie de um livro didático).

Esse curso de alfabetização era destinado a jovens e adultos. Na turma que ministrei aulas, só havia mulheres e todas sabiam ler e escrever razoavelmente. O Guia de Alfabetização trazia orientações básicas de como trabalhar com esse público, bem como um índice de atividades para serem trabalhadas, tais como documentos pessoais, reconhecimento de espaços físicos, cidadania, embalagens, correspondências, textos reflexivos, dentre outras. As aulas aconteciam na sala de aula e no laboratório de informática da instituição, conforme havia necessidade.

Algumas discentes dessa turma gostavam mais das aulas realizadas no laboratório de informática, outras já preferiam as aulas na sala de aula. Eu ficava encantada ao ver a alegria

delas em olhar a tela do computador e ver o que digitavam, descobrir alguns recursos do teclado e perceber os efeitos na tela, desenhar no *Paint*, ligar e desligar o computador, dentre outras funcionalidades. Foi uma experiência muito legal.

A segunda experiência de ensino, foi durante meu estágio obrigatório no quarto ano do curso. O primeiro contato com a turma acompanhada da professora foi bem legal. Achei a escola, a turma e a professora bem acolhedoras. Durante as aulas, era gratificante ver o desenvolvimento e participação dos discentes. Contudo, houve momentos, por exemplo, que eles fizeram uma confusão do conteúdo novo de matemática que abordei com o conteúdo das aulas anteriores. Isso foi notado quando corrigi um trabalho individual que eu havia atribuído à turma. Apesar dessas situações, eu sempre buscava planejar novas formas de ensinar para contornar as dificuldades e outras situações que eu percebia na sala de aula.

Nesse sentido, após o cumprimento das disciplinas e requisitos do curso, concluí o curso de graduação em 2006. Em fevereiro de 2007, foi o mês da minha formatura, uma cerimônia muito especial para mim e para os meus familiares, uma vez que aquela conquista era fruto de muitas dificuldades superadas ao longo dos quatro anos de curso. Ainda em 2007, iniciei o curso de Especialização em Ensino de Matemática, na mesma instituição, o qual concluí após 18 meses.

Em 2008, participei de um concurso da Prefeitura Municipal e fui aprovada como assistente administrativa. Entrei em exercício em fevereiro de 2009 e fui lotada na Secretaria de Finanças, conhecida como Tesouraria. Nesse órgão, trabalhei durante cinco anos. Contudo, desde que ingressei na Prefeitura, participei de vários concursos, alguns na área bancária e outros na área administrativa, mas nenhum na área docente, pois o estágio obrigatório do curso superior me permitiu (re)conhecer a rotina do professor, bem como perceber como as atividades docentes vão para além da sala de aula e exigem do professor dedicação diária, paciência e muita criatividade.

Apesar dos desafios da carreira docente, ao concluir o curso superior percebi o quanto ele contribuiu para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Durante o curso, por exemplo, além da aquisição de conhecimentos específicos, passei por experiências que aprimoraram a minha comunicação, postura, percepção crítica, argumentação, forma de relacionar com adolescentes, jovens e adultos, capacidade de lidar com situações imprevisíveis, criatividade e serenidade para resolver conflitos, autocontrole em diferentes situações, busca frequente por novos conhecimentos, rotina de estudos, dentre outras contribuições.

Diante desse contexto, em meio às tentativas de concursos na área administrativa, participei de três processos seletivos do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e não alcancei

êxito em nenhum deles. Um foi para o cargo de Auxiliar Administrativo e os outros dois para o cargo de Assistente Administrativo. Já na quarta vez do concurso realizado pelo IF Goiano, em 2013, participei e fui aprovada para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, de nível superior. Essa aprovação representou para mim a realização de um sonho.

Desse modo, em fevereiro de 2014, entrei em exercício no Instituto Federal Goiano - Campus Iporá e, desde então, participei de diferentes atividades administrativas no Ensino, tais como: registro ou condução de reuniões, participação na organização do simulado desenvolvido nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, auxílio na elaboração do Horário de Aulas, auxílio em atividades do Programa de Monitoria, participação em diferentes comissões, atuação como coordenadora geral dos cursos técnicos de nível médio, coordenadora da Assistência Estudantil, dentre outras atividades.

Em agosto de 2019 iniciei o Mestrado em Educação Profissional pelo IF Goiano - Campus Morrinhos, que atualmente é ofertado pelo Campus Ceres¹. Durante esse percurso acadêmico, tive várias experiências diferentes, fiz novas amizades, conheci novos professores e me vi com o desafio de pensar em um tema para o projeto de pesquisa que estivesse relacionado ao referido programa de mestrado e que pudesse contemplar alguma atividade do meu trabalho. Nesse sentido, refleti sobre as várias atividades que já realizei e compartilhei algumas delas com a minha orientadora, que me incentivou a desenvolver uma pesquisa envolvendo o simulado, até pelo fato de ser um instrumento já consolidado no *campus* e que poderia ser explorado no sentido de desvelar concepções, experiências e sugestões para contribuir com a sua melhoria.

Nesse sentido, a partir desse contexto, o presente estudo tem como objeto de pesquisa o simulado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá, o qual ocorre desde 2011 nessa unidade de ensino. Assim, a escolha do tema foi realizada a partir: do incentivo da minha orientadora; da minha experiência profissional com esse instrumento avaliativo ao longo dos meus sete anos de trabalho no *campus*; da satisfação em participar dos trabalhos de organização, acompanhamento e correção do simulado; do desejo de desvelar e socializar concepções, experiências e sugestões dos sujeitos envolvidos nesse processo; e por ser um estudo que poderá contribuir para melhorar esse trabalho na instituição, havendo a possibilidade de ser utilizado por outras instituições de ensino que já adotam ou pretendem adotá-lo como instrumento avaliativo.

¹ O Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica foi transferido do Campus Morrinhos para o Campus Ceres em 2020.

Além disso, essa pesquisa possui relevância social e científica, na medida em que há escassez de pesquisas com essa temática e muitas unidades do IF Goiano já adotam ou desejam adotá-lo como instrumento em seu processo avaliativo. Essa escassez, por exemplo, foi constatada pelos resultados de buscas que fizemos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em outras bases de dados, em que pesquisamos sobre simulado como instrumento avaliativo. Apenas na BDTD que encontramos um trabalho intitulado “Análise Crítica do Simulado: instrumento de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFNMG - Campus Januária”.

Dessa forma, a divulgação da análise dos resultados dessa pesquisa poderá promover uma reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes que participam da elaboração das questões do simulado e, se necessário, (re)configurar essa prática, além da possibilidade de contribuir para o aprimoramento das ações avaliativas formativas que abarcam a comunidade de estudantes.

Desse modo, esta pesquisa apresenta concepções dos sujeitos envolvidos na elaboração das questões do simulado (professores), na organização do cronograma e execução de atividades para a realização/conclusão do simulado (Comissão Organizadora) e na realização desse instrumento avaliativo (discentes). Segundo registros internos do Campus Iporá, o simulado é realizado nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio desde 2011 e, deste período até 2017, foi realizado de forma bimestral, quatro vezes ao ano em cada série. Porém, a partir do ano de 2018, após reunião de docentes com a Gerência de Ensino, ficou decidido que o simulado seria realizado três vezes ao ano, o primeiro a partir do segundo bimestre e os demais distribuídos no terceiro e quarto bimestre.

Sabemos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são considerados como centros de referência no que se refere a ensino público, gratuito e de qualidade, e que muitas dessas instituições de ensino oferecem cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, ou seja, um ensino verticalizado. Assim, é importante que os IFs busquem desenvolver uma formação integral de seus discentes, para que possam fazer escolhas ao concluírem o ensino médio, tais como atuarem na sua área de formação profissional ou prosseguirem em algum curso superior.

Para materializar essa progressão acadêmica, por exemplo, sabemos que o acesso aos cursos superiores das principais instituições de ensino público no país depende da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), obtida pelo estudante. Portanto, o simulado, por sua natureza, se torna uma ferramenta que pode ser explorada nesse sentido, como forma de contribuir com uma formação para além da sala de aula, que permita aos discentes alcançarem

novos horizontes ao concluírem essa etapa do ensino médio. Assim, entendemos que esse instrumento avaliativo pode contribuir com a formação dos discentes, para que eles tenham condições de prosseguirem na carreira acadêmica, caso desejem.

A temática abordada nessa pesquisa destaca a seguinte problemática: “Em que medida o simulado do Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá, influencia nas aprendizagens dos discentes?”. A partir desse questionamento, foram definidos os pressupostos do estudo, que são: a periodicidade e a metodologia de aplicação do simulado no IF Goiano - Campus Iporá favorece as aprendizagens dos discentes; o simulado é uma importante forma de complementar a formação integral dos discentes; e os resultados do simulado são (poderão ser) utilizados pelos docentes para melhorarem sua prática pedagógica.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida o simulado influencia nas aprendizagens dos discentes do Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá. Como objetivos específicos, temos: a) resgatar o contexto histórico do simulado no Campus Iporá e seus desdobramentos até os dias de hoje; b) compreender a relação entre o simulado, o currículo no ensino médio, os princípios avaliativos do Enem e os processos avaliativos adotados no Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá; c) Analisar a concepção dos docentes participantes, dos discentes de 2º e 3º anos e da comissão organizadora sobre a sistematização/aplicação/resultados do simulado no ensino médio; d) desenvolver um produto educacional que abarque conceitos de avaliação e possibilidades de avaliação formativa a partir do simulado.

Quanto ao tipo de pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória. Quanto aos procedimentos adotados nesse trabalho, temos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e realizamos um estudo de caso com aplicação de questionários e realização de entrevistas individuais e grupo focal. Ressaltamos que o percurso metodológico será abordado em seção específica.

Nesse contexto, o ensino médio, como última etapa da educação básica, é o estágio que possibilita aos estudantes, dentre outros avanços, aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e se prepararem para o ingresso no mundo do trabalho, bem como para o ingresso em algum curso de nível superior. Além disso, devido à realidade socioeconômica nacional, muitos jovens, filhos da classe trabalhadora, antes mesmo de completarem 18 anos de idade, precisam ajudar no sustento da família e a eles é disponibilizada uma formação aligeirada, que não favorece uma formação humana e emancipadora. Nesse viés, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) ressaltam:

[...] se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Em busca de melhor qualidade de vida, um dos maiores objetos de desejo para grande parte dos jovens, regularmente matriculados no ensino médio, é obter um diploma de curso de nível superior. Isso representa, teoricamente, maiores oportunidades de emprego, com melhores remunerações no mundo do trabalho, sendo que uma das formas de ascender ao ensino superior é com a nota obtida no Enem. Esse exame foi criado em 1998 e, no decorrer do tempo, sofreu várias alterações, mas é importante destacar que foi implementado com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, o pleno desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania. Contudo, ao longo do tempo, em meio às mudanças empreendidas pelo Estado, o Enem se tornou uma das principais formas de ingresso na educação superior no Brasil.

Dessa forma, com o objetivo de contribuir com as aprendizagens dos discentes, bem como prepará-los para o ingresso nas universidades, a equipe pedagógica do Campus Iporá realiza o simulado como uma ação pedagógica que visa ao desenvolvimento acadêmico e complementar dos discentes, além de promover situações similares ao dia de realização do Enem, com o objetivo de contribuir para a familiarização com os procedimentos e estudos para exames externos.

Diante disso, o simulado é um instrumento que pode contribuir de forma gradual e complementar aos conhecimentos e atividades abordadas pelos professores em sala de aula ou em outros momentos extracurriculares. Ele é constituído por um caderno de questões objetivas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e uma redação, contemplando conteúdos que foram ministrados pelos docentes dentro de um determinado período, nos primeiros, segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Nesse sentido, a partir do tema da pesquisa, que busca desvelar as influências do simulado nas aprendizagens dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, é

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7).

fundamental buscarmos compreender as temáticas avaliação da aprendizagem e currículo no ensino médio, pois são dois pontos intimamente ligados ao objeto dessa investigação

Avaliar é um termo presente no processo educacional, seja em escolas públicas ou privadas, e muitas são as abordagens teóricas a respeito desse assunto. Cada qual discutindo e defendendo pontos de vistas diferentes de como avaliar e os tipos de instrumentos adotados na rotina escolar, entre outras questões.

Todos os instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados em nossas escolas ou fora delas - testes, questionários, redação, monografia, entrevista, arguição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de atividades, demonstração em laboratório, relatório de pesquisa, participação em seminários, apresentações públicas, utilização de simuladores[...], em si, são úteis para o exercício da prática da aprendizagem na escola (LUCKESI, 2011, p. 304).

Dessa forma, o simulado é um instrumento que pode não só complementar as avaliações temporais obrigatórias previstas no currículo escolar, mas pode também ser uma importante ferramenta de aprendizagem, de autoavaliação dos discentes em suas facilidades e dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento, de autoavaliação dos docentes em suas práticas docentes. Além disso, esse instrumento avaliativo pode contribuir também, de forma gradativa, para experiências externas, tais como a realização de vestibulares, concursos, Enem, dentre outros.

Nesse contexto, notamos que o simulado, cujo peso é de 2,0 pontos como parte da nota bimestral dos componentes curriculares da BNCC (2018), não se constitui de um simples caderno de questões disciplinares, neutro e descontextualizado. Como instrumento de autoavaliação, tanto os docentes como os discentes podem se autoavaliar para reconhecerem pontos que precisam melhorar, quais conhecimentos precisam ser mais explorados, quais falhas precisam ser evitadas. E essa reflexão é de suma importância no processo educacional, pois, segundo Hoffmann (2011, p. 67): “Os instrumentos, por si só, não dizem nada. Eles só têm sentido para aquele que os interpreta”.

É possível depreender que um discente, ao realizar o simulado, pode sentir dificuldades de leitura e interpretação de textos, escrita da redação, resolução de questões de Gramática, Inglês, Matemática, Física, dentre outras. Como consequência dessas situações, seu desempenho final pode ficar comprometido. Nesse ponto, podemos levantar alguns questionamentos: Será que as aprendizagens dos conteúdos não ocorreram? O docente não abordou as questões adequadamente no simulado? O discente tem muita dificuldade com algumas disciplinas? Os conteúdos abordados no simulado foram além daquilo que o discente

esperava? O discente não conseguiu responder o simulado dentro do tempo previsto? Esses são alguns exemplos de questionamentos a serem refletidos e trabalhados pelos sujeitos envolvidos no processo de avaliação.

Nesse sentido, Hoffmann (2011, p. 53) assevera que “o processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos estudantes na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem”. Sendo assim, é essencial que os resultados do simulado sejam interpretados pelos docentes e não apenas registrados em seus diários de classe, de forma apenas a cumprir os requisitos de fechamento de bimestre e divulgação de notas aos discentes.

Nessa direção, Luckesi (2011a, p. 65) afirma que “[...] o melhor diagnóstico possibilitará a melhor intervenção e, conseqüentemente, os melhores resultados”. Sendo assim, para a escola atingir resultados satisfatórios, não basta empregar métodos de avaliações tradicionais e/ou inovadores de forma independente. É fundamental que os docentes busquem intervir para contribuir com o crescimento do educando, reconhecendo e trabalhando as dificuldades de aprendizagens percebidas durante o processo educacional.

Segundo Freitas *et al.* (2014, p. 16), “[...] avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno”. Não se trata de encerrar o processo de avaliação com a aplicação de um ou outro instrumento para coleta e registro de dados. No caso do simulado, por exemplo, se os resultados forem utilizados pelos docentes apenas para complementar o fechamento de notas de determinado bimestre, tal instrumento pouco contribui para o reconhecimento das dificuldades de aprendizagens dos discentes, para a realização de um *feedback*, dentre outras possíveis ações.

Nessa perspectiva, o Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano (2017) destaca que o objetivo da avaliação da aprendizagem é contribuir com o desenvolvimento dos discentes, para que eles obtenham o perfil profissional de conclusão.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimentos estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

Nesse viés, Mészáros (2008, p. 09) acrescenta que a “[.] educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. É preciso que a educação possa ser um campo de

emancipação humana, que promova o rompimento da alienação, da visão deturpada da realidade imposta pelo sistema capitalista. De forma complementar, Hoffmann (2011) esclarece que o processo de aprendizagem deve ser acompanhado de forma contínua e os registros revelam a necessidade ou não de intervenções pedagógicas por meio de propostas sequenciais e mais elaboradas. Além disso, ela destaca a necessidade da reflexão pedagógica nesse acompanhamento e diz que não são os tipos de instrumentos avaliativos empregados no processo de ensino e aprendizagem que se classificam como bons ou ruins, mas sim o uso que se faz deles.

Tratando do currículo no ensino médio, segundo Sacristán (2013), o conceito de currículo está relacionado à seleção organizada dos conteúdos que deverão ser aprendidos pelos discentes, regulados a partir da prática pedagógica, ou seja, sua principal função é ordenar os conteúdos que deverão ser trabalhados no contexto escolar. Sua inserção no discurso educacional tornou-se maior quando a escolaridade “se converteu em um fenômeno de massa” (KEMMIS, 1986 apud SANCRISTÁN, 2013, p. 20).

O currículo, nesse sentido, é uma construção cultural carregada de incertezas, pois representa aquilo que está vigente em determinado momento, sendo passível de modificação a qualquer momento. “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com as orientações que não são as únicas possíveis” (SANCRISTÁN, 2013, p. 23).

No Brasil, a década de 1980 foi extremamente rica do ponto de vista educacional, mesmo sendo considerada por muitos como perdida na esfera da economia. Com efeito, com o fim da ditadura militar e o início da redemocratização a educação volta a ser discutida de forma ampla nos diversos ambientes científicos, especialmente, no que concerne às propostas curriculares nas instituições educacionais. Como resultado desse processo, tivemos a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, com o objetivo de garantir, dentre outras coisas, o acesso à educação de qualidade, valorização dos profissionais da educação, os objetivos de cada etapa, nível e modalidade, bem como as diretrizes curriculares (BRASIL, 1996).

Segundo Moura (2007), a LDB n.º 9.394/96 conferiu liberdade de atuação à iniciativa privada no campo educacional em todos os níveis de ensino, conforme assegurado na Constituição Federal de 1988 e preservou a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. Segundo o autor, a dicotomia é evidente, visto que o Capítulo II aborda a educação básica e o Capítulo III, trata da educação profissional, conforme os seguintes apontamentos:

[...] § 2º do Artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio estabelece-se que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. [...] no Artigo 40 - Capítulo III -, está estabelecido 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” (MOURA, 2007, p. 16).

No que se refere ao art. 39 da LDB, regulamentado pela Lei nº 11.741/2008, este apregoa que “a educação profissional e tecnológica, [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, p. 15). Nesse sentido, segundo Ciavatta (2012), a formação integrada não é apenas a articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela tenta resgatar, no atual contexto histórico e sob uma correlação de forças entre a classe trabalhadora e a dominante, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n.º 9.394/96.

Desse modo, o Ensino Médio Integrado (EMI) foi pensado na rede federal como uma proposta de educação que tem como premissa a superação da dualidade na educação, em uma perspectiva *omnilateral*, de formação integral do ser humano. Assim, considerando a realidade brasileira, o EMI é “uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno, e ao mesmo tempo, necessitam situar-se no sistema produtivo” (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Nesse contexto, ao terminar o EMI, o que se espera é que tenhamos um bom profissional, apto a atuar no mundo do trabalho ou seguir no ensino superior. As aulas práticas, os simulados, as atividades em grupo, dentre outros instrumentos de coleta de dados, são voltados para proporcionar uma educação de qualidade, sem condenar nossos técnicos a serem técnicos para o resto da vida, buscando, assim, promover uma formação acadêmica para a vida e não apenas para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, buscamos, neste trabalho, discutir o desenvolvimento do simulado e suas implicações nas aprendizagens dos estudantes enquanto ferramenta quali-quantitativa para a melhoria do ensino no Instituto Federal. Para tanto, organizamos este trabalho em seis seções. Na seção 1, apresentamos a introdução deste estudo, que compreende um breve memorial da pesquisadora, a justificativa de escolha do tema, a problemática, os pressupostos da pesquisa, o objetivo geral e os específicos; a metodologia do estudo e alguns referenciais teóricos que discutem a temática e fundamentam o desenvolvimento da pesquisa.

Na seção 2, abordamos a Educação Profissional no Brasil e a perspectiva de formação

integral. Nessa seção, discorreremos sobre o contexto histórico da educação profissional no Brasil, a criação dos Institutos Federais, o Ensino Médio Integrado e sua relação com o trabalho e a articulação entre formação, aprendizagem e avaliação.

Na seção 3, abordamos o método que trata da natureza e abordagem da pesquisa desenvolvida, os objetivos e os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o público e os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados.

Na seção 4, abordamos o simulado nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá, percorrendo o cenário de investigação, as características dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pela instituição, o contexto histórico do simulado e suas características, a relação do simulado com o currículo do Ensino Médio Integrado, a interface do simulado com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a caracterização dos sujeitos da pesquisa, que abrange Comissão Organizadora, docentes envolvidos com o simulado e estudantes dos 2º e 3º anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio.

Na seção 5, apresentamos e discutimos diferentes categorias de análise dos resultados da pesquisa realizada com esse público, nas quais abordamos suas concepções acerca do simulado, suas compreensões sobre avaliação da aprendizagem, as possíveis contribuições desse instrumento avaliativo no processo de aprendizagem e sua relação com avaliações externas, suas implicações no processo formativo, bem como sugestões para a melhoria desse instrumento avaliativo.

Na seção 6, discorreremos sobre o produto educacional, que se constituiu de um vídeo animado construído a partir dos resultados da pesquisa. Nessa seção, explicamos como foi o processo de construção desse material educativo, como ele foi avaliado pelos docentes participantes da pesquisa e quais foram os resultados obtidos no formulário de avaliação do produto.

Por fim, na seção 7, apresentamos nossas considerações finais. Em seguida, elencamos as referências utilizadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como os apêndices e anexos gerados com esse estudo.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Esta seção trata do percurso histórico da educação profissional no Brasil, a partir de 1808 até a criação dos IFs, bem como das características do ensino médio técnico integrado, modalidade de ensino ofertada pelos IFs, e a articulação entre formação, aprendizagem e avaliação, que são elementos presentes no contexto educacional. Assim, inicialmente, apresentaremos questões relevantes para a compreensão do contexto histórico da Educação Profissional no Brasil de maneira a problematizá-la.

2.1 Histórico e contextualização da educação profissional no Brasil

A educação profissional no Brasil que temos hoje é resultado de um longo processo histórico marcado por acontecimentos, decisões políticas, crescimento econômico, criação e revogação de legislações, formação de profissionais para atender o setor industrial, formação de docentes para atender a educação profissional, ampliação de cursos, (re)organização curricular, acordos internacionais, criação de diretrizes curriculares para a educação profissional, transformação de instituições federais de educação profissional em Institutos Federais, inauguração de novas unidades de ensino profissional no país, investimentos nas unidades já existentes, dentre outros pontos relevantes que marcaram o desenvolvimento desse ensino no país, ao longo dos 100 anos de história, abordada por diferentes autores brasileiros, como Fonseca (1961), Romaneli (1986), Kuenzer (2007), Ramos (2014), dentre outros.

De acordo com Fonseca (1961), os primeiros ensaios da educação profissional no Brasil foram impulsionados pela chegada da família real portuguesa, em 1808, ano em que D. João VI autorizou a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e permitiu a instalação de fábricas no Brasil. Já em 23 de março de 1809, por meio de decreto, foi criado o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento instalado pelo poder público no Brasil, destinado a atender a educação de artistas e aprendizes oriundos de Portugal, que vieram para o Brasil atraídos pelas oportunidades de emprego que a implantação de indústrias geraria.

Esse Colégio representou os primeiros indícios da educação profissional em nosso país. Porém, D. João VI fundou várias outras organizações desde a sua chegada ao Brasil, como a Real Imprensa (1808), que marcou a origem da Imprensa Nacional, responsável pela divulgação e desenvolvimento da cultura; a Companhia de Artífices (1810), composta por 60 soldados aprendizes que foram treinados para produzir utensílios de cunho militar para atender

o Exército no país; o Seminário dos Órfãos (1819), que foi construído na Bahia para acolher órfãos e dar-lhes ensino profissional; dentre outras (FONSECA, 1961).

Fonseca (1961) destaca que a criação desse Seminário foi um marco no ensino de ofícios, pois, a partir de então, o ensino profissional ganhou outras dimensões, mas preservou esse viés assistencialista, destinado a atender os desprovidos de fortuna e de sorte. Assim, ao longo do século XIX, Ramos (2014) explica que foram criadas várias instituições com o objetivo de ensinar as primeiras letras e os primeiros ofícios às crianças pobres, órfãs e abandonadas. Como principais exemplos, Fonseca (1961) aponta o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1856); e o Asilo de Meninos Desvalidos (1874), destinado a recolher e educar crianças de 6 a 12 anos, criado para atender dois pontos do Decreto Imperial n.º 1331-A, de 1º de fevereiro de 1854, abordados por Fonseca (1961, p. 139).

Art. 62 – Se em qualquer dos distritos vagarem menores de dozes anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentar as escolas, vivam em mendicidade, o govêrno os fará recolher a uma das casas de asilos que devam ser criados para esse fim com um regulamento especial. [...] Art. 63 – Os meninos que estiverem nas circunstâncias dos artigos antecedentes, depois de receberem a instrução de 1º grau, serão enviados para as companhias dos arsenais ou de imperiais marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares, mediante um contrato, neste último caso com os respectivos proprietários, e sempre debaixo de fiscalização do Juiz de órfãos. Àqueles, porém, que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-á o destino que parecer mais apropriado à sua inteligência e aptidão.

Em relação às oficinas de aprendizagem de ofícios instaladas nesses centros de ensino, Fonseca (1961) cita o ensino da tipografia, encadernação, sapataria, alfaiataria, carpintaria, torneiro, ferreiro, serralheiro, entre outras. Ainda durante o século XIX, de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, foram criados também os “Liceus de Artes e Ofícios”, localizados no Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886), considerados os mais importantes centros assistenciais destinados à instrução teórica e prática, bem como ao ensino industrial.

Nesse contexto de ensino profissional de caráter assistencialista, Kuenzer (2007, p. 27) complementa: “[...] na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho”. Isso demonstra que a prioridade era acolher os órfãos e os demais “desprovidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles em situações de vulnerabilidade social e econômica.

Esse formato de ensino profissional assistencialista passou a receber um novo olhar a partir de Afonso Pena, que, ao assumir a Presidência da República, no dia 15 de novembro de

1906, em ato público, segundo Fonseca (1961, p. 160), declarou que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporciona-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

A partir daí, percebemos uma preocupação política diferente, que, nas palavras de Fonseca (1961, p. 160), “[...] era a primeira vez que um Presidente da República fazia referência ao assunto em sua Plataforma de governo”. Ou seja, essa nova visão política representava a possibilidade de o ensino profissional, até então de caráter assistencialista, ganhar novos horizontes, como o de preparar profissionais para contribuir com o crescimento do país. Nessa ótica, de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 16/1999, em 1906 foi criado o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Assim, foi instalada uma política que contribuiria para o avanço do ensino industrial, comercial e agrícola no país. A título de exemplo de escolas comerciais que foram instaladas em diferentes estados do país, tivemos a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.

Essa política que trouxe um novo redirecionamento ao ensino profissional foi assumida por Nilo Peçanha em 1909, ano que Afonso Pena faleceu. Assim, o novo chefe de governo assumiu os trabalhos com muita segurança, pois já tinha experiência anterior em gestão e ações voltadas para a formação profissional. A exemplo de 1906, quando ele foi Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores nessa época) e, na ocasião, por meio da publicação de um decreto, criou quatro escolas profissionais nesse Estado, situadas em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras destinadas ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (FONSECA, 1961).

Assim, em 23 de setembro de 1909 Nilo Peçanha assinou o Decreto n.º 7.566, que definia a criação de Escolas de Aprendizes Artífices nas diferentes unidades federativas do país. Porém, nesse documento ficou claramente descrito que o ensino profissional seria destinado aos filhos da classe trabalhadora, de forma a prepará-los para um futuro exercício profissional. Uma previsão que conservou o tratamento dado ao ensino profissional no século passado, ensino destinado a atender os menos favorecidos (BRASIL, 1909).

Em 1910, foram instaladas 19 escolas, inauguradas em diferentes estados e datas, conforme quadro 1, elaborado a partir de Fonseca (1961, p. 167):

Quadro 1- As 19 Escolas de Aprendizes Artífices instaladas em 1910

Escolas	Datas
Aprendizes Artífices do Piauí	1º de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Goiás	1º de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03 de janeiro de 1910

Escolas	Datas
Aprendizes Artífices da Paraíba	06 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Paraná	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Alagoas	21 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Campos	23 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices de São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices de Sergipe	1º de maio de 1910
Aprendizes Artífices do Ceará	24 de maio de 1910
Aprendizes Artífices da Bahia	02 de junho de 1910
Aprendizes Artífices do Pará	1º de agosto de 1910
Aprendizes Artífices de Santa Catarina	1º de setembro de 1910
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08 de setembro de 1910
Aprendizes Artífices do Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Fonseca (1961, p. 167).

Na redação do Decreto n.º 7.566, de 1909, estava previsto como essas escolas, funcionariam e se manteriam pela União. A título de exemplos, apresentamos alguns incisos.

Artº 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. § único – Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. Artº 2º - Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos aos menores que pretendem aprender um ofício [...]. Artº 6º - Serão admitidos os indivíduos que [...] que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 no mínimo e de 13 anos no máximo; Artº 7º - A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação (BRASIL, 1909, p. 1-2).

Fonseca (1961) destaca que a instalação dessas 19 escolas apresentou muitos desafios para ofertar um ensino de qualidade, com condições estruturais e humanas adequadas. Elas foram instaladas em imóveis não apropriados para a finalidade a que se destinavam, o que dificultou o funcionamento de oficinas. Somado a esse problema, não havia quadro de professores e mestres especializados e os poderes públicos não tinham um meio para recorrer e contratar um quadro específico. Diante dessa situação, professores deixaram o ensino primário

para trabalhar nesses locais, mas não tinham experiência alguma com o ensino profissional. Os mestres foram homens que saíram de fábricas e oficinas para transmitir seus conhecimentos empíricos aos aprendizes e os estudantes apresentavam um nível cultural acentuadamente baixo, o que tornou inviável o cumprimento do plano inicial de Nilo Peçanha, que previa a formação de contra-mestres³.

Apesar de todas essas dificuldades iniciais de funcionamento, essas escolas apresentaram um novo período de ensino profissional no país e representaram as “sementes” das modernas escolas industriais e técnicas que temos hoje. No primeiro ano de funcionamento, por exemplo, houve nelas uma frequência razoável de estudantes, comparado ao número de estudantes matriculados, conforme tabela 1, elaborada a partir de Fonseca (1961, p. 169):

Tabela 1 - Resultados de matrículas e frequência das 19 Escolas de Aprendizes de Artífices no primeiro ano de funcionamento (1910)

Ordem	Escolas	Matrícula	Frequência
1	Amazonas	33	18
2	Pará	160	74
3	Maranhão	74	56
4	Piauí	52	28
5	Ceará	128	55
6	Rio Grande do Norte	151	86
7	Paraíba	143	112
8	Pernambuco	70	46
9	Alagoas	93	60
10	Sergipe	120	69
11	Bahia	40	30
12	Espírito Santo	180	52
13	Rio de Janeiro (Campos)	209	145
14	São Paulo	135	95
15	Paraná	219	153
16	Santa Catarina	100	59
17	Minas Gerais	32	24
18	Goiás	71	29
19	Mato Grosso	108	57
	Total	2.118	1.248

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Fonseca (1961, p. 169).

Após a inauguração dessas escolas, o Presidente Nilo Peçanha encerrou seu mandato, no dia 15 de novembro de 1910, ficando conhecido como “o fundador do ensino profissional

³ Contra-mestres - estudantes com notável destaque que seriam responsáveis por replicar o conhecimento (CANDIDO *et al.*, 2019, p. 18).

no Brasil”.

Marechal Hermes da Fonseca foi o Presidente da República sucessor de Nilo Peçanha, que, em ato público de sua posse, assumiu o compromisso de manter a política anterior, referente às Escolas de Aprendizes Artífices, momento que fez a seguinte declaração:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola, que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também, a instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos (FONSECA, 1961, p. 170).

Desse modo, segundo Fonseca (1961), nesse governo foi publicado um regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de ampliar alguns pontos do decreto anterior. Foi o Decreto n.º 9.070, de 25 de outubro de 1911, que previa algumas alterações e acréscimos no funcionamento delas, como ensino de desenho obrigatório a todos os estudantes; tempo de aprendizagem nas oficinas de quatro anos; ano escolar de 10 meses; trabalhos das aulas e oficinas com duração máxima de 4 horas por dia aos estudantes dos primeiro e segundo ano e de 6 horas aos estudantes do terceiro e quarto ano; matrículas continuariam destinadas aos menos favorecidos, com idade mínima de 12 anos e no máximo de 16 anos; possibilidade de contratação de profissionais nacionais ou estrangeiros de notória competência para conduzir as oficinas; entre outras.

Após Marechal Fonseca, o novo governo foi de Dr. Venceslau Brás Pereira Gomes, quem assumiu a Presidência da República no dia 15 de novembro de 1914. Nesse governo, Fonseca (1961) descreve que houve uma grande expansão industrial no país, pois, em razão das dificuldades de importação causadas pela primeira guerra mundial, o Brasil precisou produzir diversos artigos para atender suas próprias necessidades. Em razão disso, houve a instalação de várias empresas e, conseqüentemente, essa mudança influenciou no desenvolvimento do ensino profissional no país. Assim, foi publicado o Decreto n.º 13.064, de 12 de junho de 1918, que, dentre algumas previsões, foi destaque a nomeação de diretores e professores para atuarem nessas escolas, por meio de concurso, pois, até então, não havia previsão legal dessa exigência.

Contudo, a previsão legal não resolveu o problema, porque havia uma acentuada carência de profissionais habilitados em todos os estados para atuarem como mestres nas oficinas dessas escolas. Para tentar resolver a situação, o governo buscou parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, no sentido de a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás ser transferida para o âmbito federal, porque, até então, a Escola, fundada em 1917 pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal, era destinada a preparar professores, mestres e contramestres para atuarem nos estabelecimentos de ensino profissional e nas escolas primárias do Município. Assim, a partir do acordo firmado, foram emitidos os Decretos n.º 13.721, de 13

de agosto de 1919, do Presidente Epitácio Pessoa e n.º 2.133, de 06 de setembro de 1919, do Prefeito Milcíades Mário de Sá Freire, ficando essa Escola sob jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (FONSECA, 1961).

A partir desse período, Fonseca (1961) explica que houve muitas outras propostas e debates políticos em torno de novas legislações que surgiram em prol do ensino profissional no Brasil e uma de grande relevância foi a Lei n.º 378, de 13 janeiro de 1937, que previa a reforma estrutural do então Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Ministro Gustavo Capanema. Dentre as principais alterações, houve uma nova denominação do Ministério, que passaria a ser Ministério da Educação e Saúde; as Escolas de Aprendizes Artífices passariam a ser denominadas de Liceus; a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás seria transformada em um liceu profissional; os novos liceus ofertariam ensino profissional dos vários ramos e graus, no território brasileiro; as áreas adjacentes à Escola Venceslau Brás seriam adquiridas por compra ou desapropriação por utilidade pública, conforme autorização do Poder Executivo, de forma a permitir que fosse construído o Liceu Nacional, que ocuparia essas áreas e a área daquela escola que seria desconstruída.

Outro marco legal, tratando da educação profissional, foi a Constituição Federal de 1937, em seu art. 129:

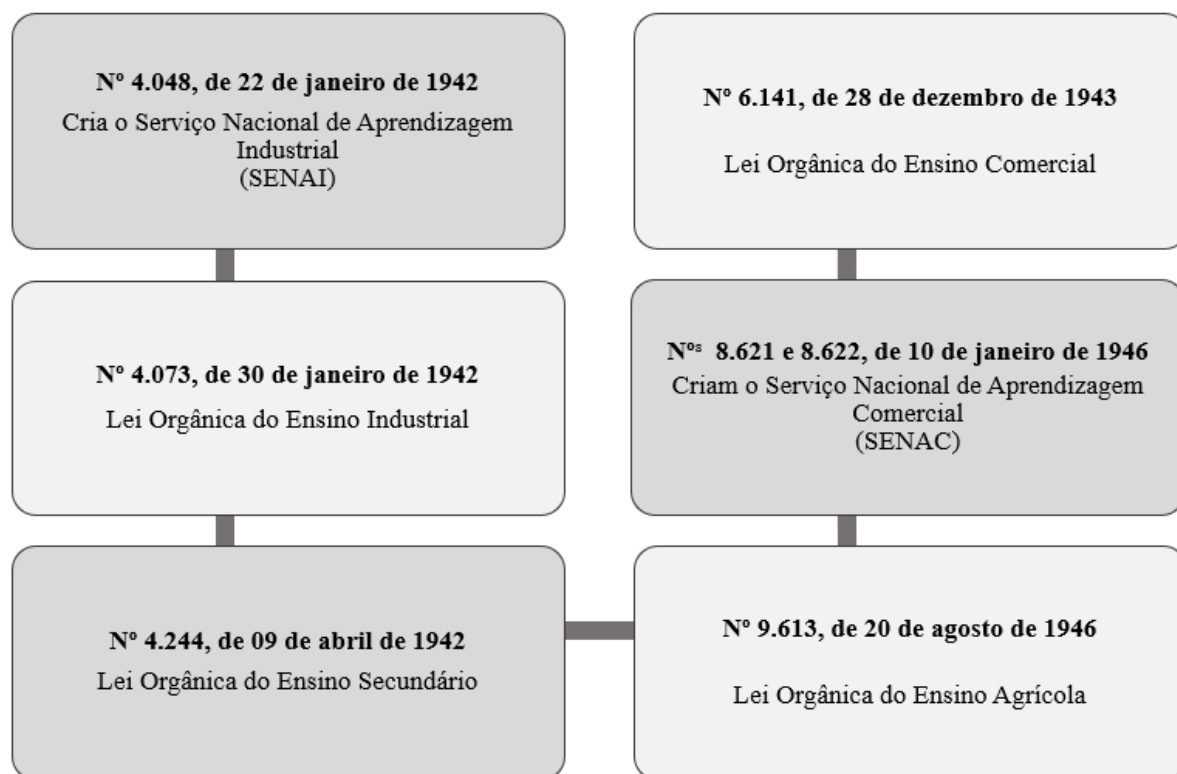
Artº 129º - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados [...] (FONSECA, 1961, p. 210).

Percebemos na previsão constitucional que o ensino profissional estava claramente destinado aos menos favorecidos, evidenciando uma dualidade histórica na educação, que reforçava a formação acadêmica para uma minoria e “[...] para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo [...]” (KUENZER, 2007, p. 27).

Nesse sentido, o processo de industrialização e modernização se acentuou no Brasil a partir de 1930 e exigiu uma postura política mais efetiva em relação à educação nacional. Assim, foram promulgados vários decretos-leis para regulamentar a educação nacional e, segundo Aranha (2012), esses decretos foram iniciados durante a vigência do Estado Novo (1937-1945),

na ditadura de Vargas, pelo então ministro Gustavo Capanema, e se estenderam até 1946. Na figura 1, estão apresentados os principais decretos, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, que tratam da Educação Profissional e do Ensino Secundário.

Figura 1 - Leis Orgânicas que tratam da Educação Profissional e do Ensino Secundário



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Romaneli (1986, p. 154).

Esses decretos-leis reformularam o ensino médio. Com o objetivo de compreendermos melhor o desenvolvimento da educação profissional e secundária no país, abordaremos cada uma dessas legislações, a organização do ensino e o público-alvo desse ensino, de forma a destacar os principais aspectos de cada um.

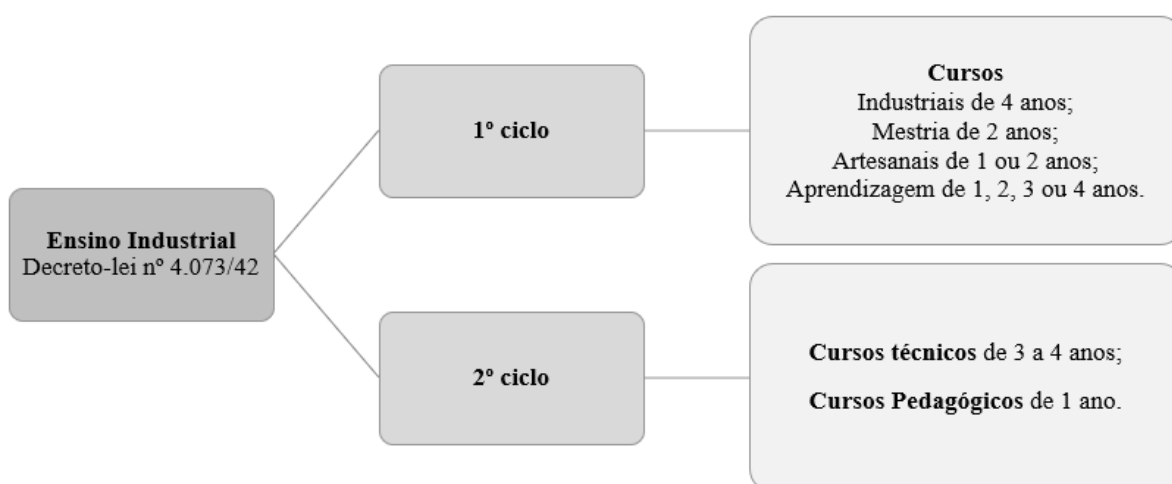
Segundo Romaneli (1986), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) surgiu em um momento que o país passava por uma forte expansão industrial, provocada pelas restrições de importações que surgiram durante o período de guerra, no início da década de 40. Com um novo cenário industrial em plena ascensão, foi necessário pensar em como contar com uma mão de obra em larga escala e de forma rápida, para atender o crescimento industrial. O sistema educacional de até então não dispunha da infraestrutura necessária para atender essa grande demanda com o ensino profissional. Além disso, as classes médias que contribuíam para o aumento da demanda social de educação não estavam interessadas no ensino profissional de grau médio.

Nesse sentido, Romaneli (1986) esclarece que, para tentar resolver a situação, o governo criou um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, organizado em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias, por meio de convênio. Assim, o Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Senai, responsável pela organização e administração de escolas de aprendizagem em todo o país, que podiam preparar os aprendizes menores nas indústrias, bem como oferecer cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem. Nessa Lei, estava previsto que a organização e direção do Senai seria atribuição da Confederação Nacional das Indústrias e a manutenção seria garantida pela contribuição das indústrias filiadas.

Em relação ao ensino técnico-profissional, Romaneli (1986) explica que houve três leis, que foram a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, promulgadas de forma gradativa. Elas contemplaram as três áreas da economia e organizaram o ensino técnico em dois ciclos.

Fonseca (1961) esclarece que, no Ensino Industrial, o primeiro ciclo abrangeria quatro ordens de ensino e, o segundo, duas ordens de ensino, sendo que em cada ordem estariam os respectivos cursos e a sua duração, conforme figura 2.

Figura 2 – Organização do Ensino Industrial em 1942



Fonte: Elaborada pela autora, a partir da Lei n.º 4.073/42.

Romaneli (1986) esclarece que os cursos artesanais seriam para treinamento rápido e os cursos de aprendizagem para qualificar aprendizes industriais. De acordo com o Art. 67 dessa Lei, o ensino de ofícios, que exigisse formação profissional dos empregados, seria obrigação dos empregadores, que deveriam sempre manter seus empregados em atividades que exigissem formação profissional; as escolas de aprendizagem seriam instaladas nas empresas ou próximo

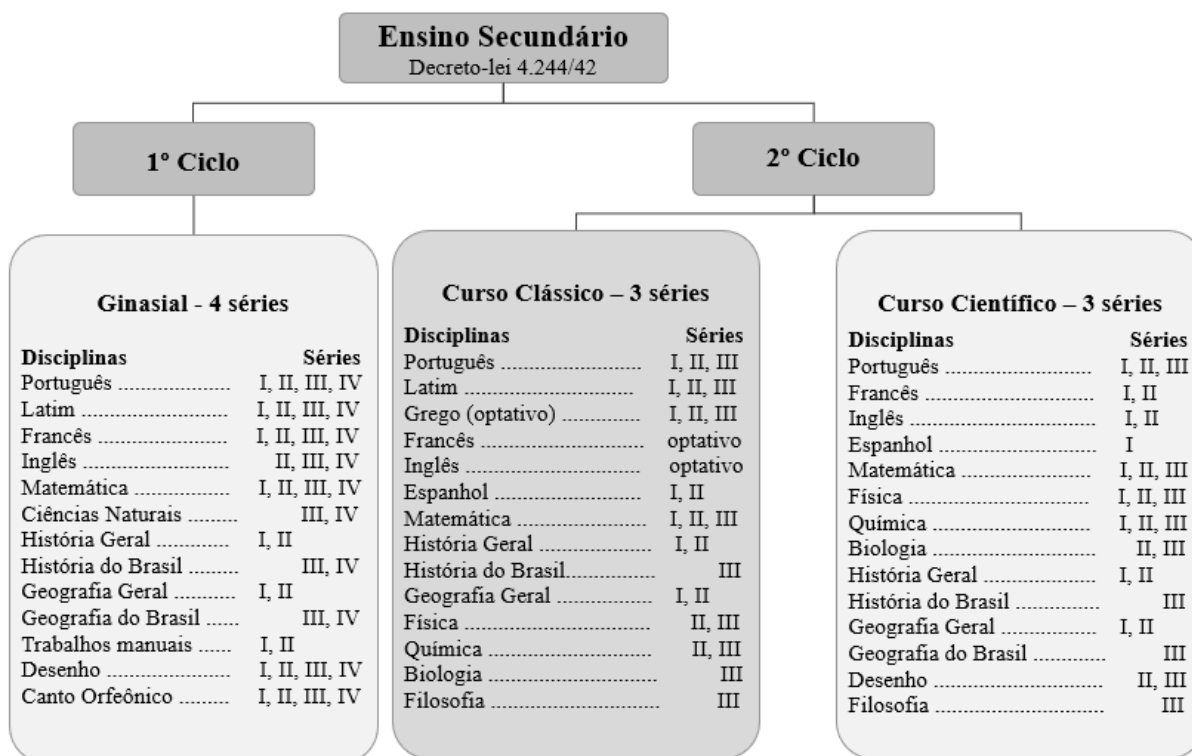
a elas; e ministrariam cursos extraordinários para os trabalhadores que não estivessem estudando.

Diante desse contexto, percebemos que a legislação obrigou o envolvimento das indústrias na qualificação de seus funcionários, o que não acontecia antes. Romaneli (1986) justifica que essa situação foi influenciada pelas dificuldades que o sistema de ensino público teve em formar profissionais para atender as especificidades das indústrias e porque o Estado também não dispunha de recursos suficientes e adequados para garantir o bom funcionamento das escolas de educação profissional.

Somado a esses fatores, Romaneli (1986) destaca que não havia uma política de formação de recursos humanos para a indústria, porque a mão de obra especializada que se tinha no Brasil era importada. Contudo, no período de guerra, tanto a importação dessa mão de obra como a de produtos industrializados ficaram comprometidas e o Brasil precisou acelerar suas produções para atender à população com produtos nacionais. Com isso, houve uma expansão das indústrias no território brasileiro e uma necessidade acentuada de mão de obra qualificada, fato que também contribuiu para o envolvimento das indústrias no treinamento de pessoas.

Já o ensino secundário, tratado pelo Decreto-Lei n.º 4.244, promulgado em 9 de abril de 1942, de forma geral, trazia em sua redação as previsões de promover cultura geral e humanística, elevar a consciência patriótica, criar condições para ingresso em curso superior e favorecer a formação de lideranças (ROMANELI, 1986). Tais previsões, segundo o mesmo autor, serviam para reforçar o ensino secundário tradicional, de cunho acadêmico, propedêutico e destinado à elite. Conforme aponta o artigo 22 dessa lei, o ensino era organizado em dois ciclos, sendo o primeiro denominado ginásial e o segundo subdividido em clássico e científico, contemplando diferentes disciplinas, conforme apresentado na figura 3.

Figura 3 - Estrutura do Ensino Secundário em 1942



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Romaneli (1981, p. 157-158).

De acordo com Romaneli (1986), essa organização curricular, nos dois ciclos do ensino, apresenta alguns pontos, como a predominância da cultura geral e humanística, o caráter conteudista, a pouca diferença entre o curso clássico e o científico e a grande quantidade de disciplinas semelhantes em todas as séries. Tais aspectos reforçavam que o objetivo do ensino era preparar os estudantes para o ingresso em cursos superiores, objetivo que estava presente na educação das elites, que, além de promover o ensino tradicional, adotava condutas disciplinares na formação dos estudantes, voltadas para o patriotismo, conforme previa o Art. 24 dessa lei.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (BRASIL, 1942).

Contudo, apesar dessas características, Romaneli (1986) esclarece que esse ensino passou a atrair também os jovens das camadas populares, que passaram a ver o ensino secundário como uma porta de entrada para a realização de seus objetivos, bem como para terem prestígio social. Assim, a grande demanda impulsionou o governo a tentar reformular o ensino, mas suas tentativas foram improdutivas por conta da arena de disputas políticas.

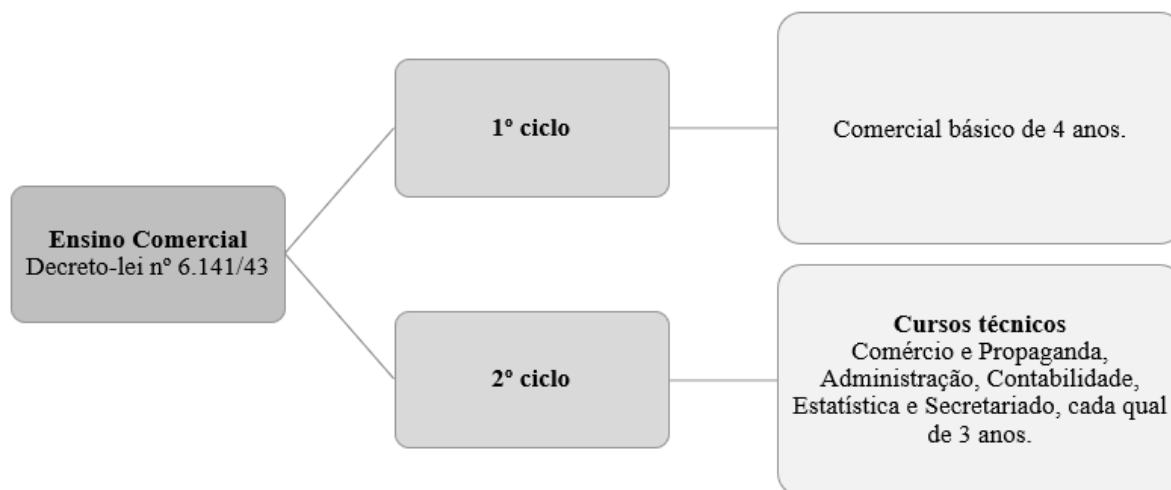
Essa lei conservou, também, a continuidade do processo de seletividade para ingresso dos estudantes, bem como definido no artigo 25, item II, que a educação das mulheres ocorreria em ambiente exclusivo.

2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação (BRASIL, 1942).

Desse modo, diante do contexto tratado no ensino secundário, percebemos indícios de uma educação que não visava inovação, democracia, liberdade e muito menos inclusão. As características dessa educação evidenciavam o regime político que o Brasil adotava, um regime autoritário e populista que buscava, por meio dessa educação, manter seus princípios ideológicos, normas e objetivos.

Após a inauguração do ensino secundário, foi criado, em 1943, o ensino comercial que, segundo Romaneli (1986), estava organizado também em dois ciclos, prevendo o curso técnico básico de quatro anos no primeiro ciclo e vários cursos técnicos no segundo ciclo, com duração de três anos, conforme figura 4.

Figura 4 - Organização do Ensino Comercial em 1943



Fonte: Elaborada pela autora, a partir da Lei n.º 6.141/43.

Após quatro anos da lei de criação do Senai, foram promulgados os Decretos-Leis n.º 8.621 e n.º 8.622, de 10 de janeiro de 1946. O primeiro Decreto delegava à Confederação Nacional do Comércio a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), além de encarregá-la de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial, que seriam destinadas a oferecer também cursos de continuação ou práticos e de

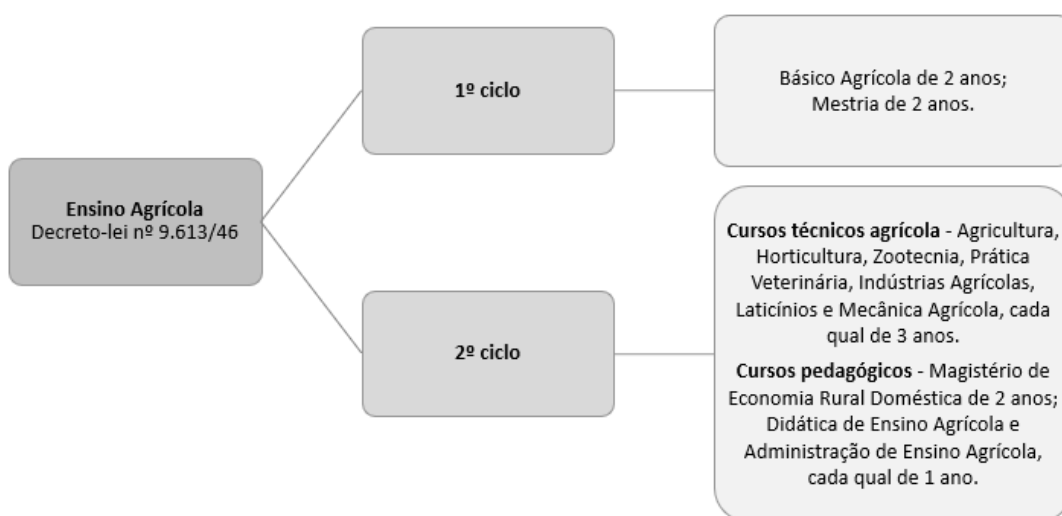
especialização para os empregados adultos do comércio. O segundo Decreto regulamentava a “[...] obrigação de as empresas comerciais de empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC [...]” (ROMANELI, 1981, p. 167).

Nesse contexto, Romaneli (1986) explica que o ensino profissional exigia o mesmo tempo de formação que o ensino secundário, mas a população que dispunha de tempo para estudar e concluir o ensino médio optava pelo ensino secundário. Mesmo as camadas populacionais que procuravam o ensino profissional eram as que não precisavam trabalhar imediatamente. Já o Senai e o Senac eram procurados por um público que tinha urgência em uma profissionalização de curta duração e não podia frequentar as escolas do sistema oficial, porque tinha que começar a trabalhar mais cedo ou já estava empregado e desejava se qualificar para progredir no trabalho.

Após a criação do Senac, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 9.613/46, que regulamentava o Ensino Agrícola, no qual também estavam previstos dois ciclos. O primeiro ciclo com o curso básico agrícola de dois anos e o de mestría de dois anos. O curso básico destinava-se a preparar o estudante para a execução do trabalho de operário agrícola e o curso de mestría, subsequente ao curso anterior, tinha por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola, o que permitiria ao estudante, após o término do primeiro ciclo, atuar como orientador ou responsável pelas atividades voltadas à produção agrícola (VIEIRA, 2016).

Os cursos agrícolas técnicos, ofertados no segundo ciclo, eram destinados à formação de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura, enquanto os cursos agrícolas pedagógicos destinavam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola (BRASIL, 1946). Na figura 5, está apresentada a organização desse curso.

Figura 5 - Organização do Ensino Agrícola em 1946



Fonte: Elaborada pela autora, a partir da Lei n.º 9.613/46.

Considerando o novo formato de ensino profissional, previsto nessa legislação como de segundo grau, percebemos certas mudanças, comparadas aos decretos anteriores que, até então, definia o ensino profissional como sendo de nível primário, nível que não permitia aos estudantes o prosseguimento em cursos superiores. A partir dessas novas legislações, houve a adoção de exames admissionais para a seleção de candidatos aos cursos técnicos e a possibilidade dos egressos desses cursos tentarem prosseguir carreira acadêmica em algum curso superior diretamente relacionado ao curso técnico concluído.

Na Lei do Ensino Agrícola, por exemplo, essa possibilidade estava prevista no Art. 14, inciso III.

III. É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1946).

Essa possibilidade de ascensão a um curso superior após a conclusão do curso técnico, a exemplo do ensino industrial, para Fonseca (1961), representou a democratização do ensino, pois, segundo ele, somente as classes de maior poder aquisitivo, provenientes das escolas de ensino secundário, que acessavam cursos superiores. A partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, os jovens oriundos das escolas industriais poderiam também concorrer aos cursos de engenharia, de arquitetura, dentre outros. Desse modo, Fonseca (1961, p. 267) afirma que:

Dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e a ricos. O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos “desfavorecidos da fortuna” ou aos “desvalidos da sorte”. Abria suas portas a todos, e a todos oferecia as mesmas vantagens.

Em contraponto, para Romaneli (1986) essa ascensão representou um direito fadado, pois o estudante poderia escolher cursos superiores que estivessem diretamente ligados à sua formação técnica, ou seja, os egressos dessas escolas não poderiam escolher qualquer curso superior como os estudantes do ensino secundário. Nesse sentido, ricos e pobres não se igualavam nas oportunidades de escolher os cursos superiores. “A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe” (KUENZER, 2007, p. 1157).

Outros dois pontos que Romaneli (1986) critica são a falta de flexibilidade entre as várias áreas do ensino profissional e entre essas e o ensino secundário, bem como os exames de admissão para selecionar os estudantes para esses cursos. A autora explica que essa falta de flexibilidade era pelo fato de o estudante já ter seu destino profissional projetado a partir do seu ingresso na primeira série do ensino básico. Contudo, caso o estudante não se identificasse com o curso técnico escolhido durante seu percurso acadêmico, ele poderia interrompê-lo e escolher um outro curso, mas não tinha a possibilidade de aproveitar seus estudos anteriores na transferência.

Dessa forma, entre continuar naquele curso sem gostar ou transferir para um outro, haveria sempre prejuízos de recursos destinados àquela educação e de tempo por parte do estudante. Já os exames de admissão foram criticados, porque a legislação estava oficialmente reforçando a seletividade, em um momento que o país praticamente carecia de mão de obra qualificada. O ensino profissional, que deveria ser o mais democrático possível, estimulava a concorrência e reforçava a exclusão de estudantes, evidenciando princípios da educação das elites. Uma situação influenciada pela liderança política que legislava matérias relacionadas ao ensino (ROMANELI, 1986).

Percebemos, então, que os cursos profissionais instituídos com as leis orgânicas apresentaram aspectos positivos e negativos para os jovens ingressantes. As novas legislações realmente não trouxeram mais a afirmação descrita em legislações anteriores, de que o ensino profissional seria destinado aos menos favorecidos, mas deu uma “nova roupagem ao ensino profissional”, prevendo que ele seria destinado a formar trabalhadores para atender áreas profissionais específicas. No entanto, a acessibilidade a esses cursos não foi facilitada, mas seletiva; a troca de cursos era possível, mas causava prejuízos ao estudante, uma vez que ele não poderia aproveitar os estudos de outro curso; e a ascensão a cursos superiores era determinada pela área de formação técnica do estudante. Assim, notamos que essas legislações,

apesar de trazerem mudanças ao ensino profissional, apresentaram contradições e limitações.

Nesse sentido, compreendemos que as legislações do ensino profissional ampliaram as oportunidades de formação profissional e acadêmica dos trabalhadores, mas não conseguiu atraí-los como as escolas do Senai e do Senac. Já o ensino secundário continuou sendo privilégio das classes médias e altas. Assim, essas legislações acabaram por reforçar o dualismo educacional, em que o ensino profissional era destinado às camadas populares e o ensino secundário destinado às camadas nobres.

Após a promulgação das leis orgânicas e a retomada do período democrático, Romaneli (1986) explica que foi publicada a constituição de 1946, que inspirou o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, a compor uma comissão de educadores para estudar e elaborar um projeto para as diretrizes e bases da educação nacional. Essa comissão foi presidida pelo professor Lourenço Filho e, para os trabalhos iniciais, houve três subcomissões, sendo uma responsável pelo ensino primário, outra pelo ensino médio e outra pelo ensino superior. Em seguida, o projeto elaborado foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948. Após longos debates por um período de treze anos, foi promulgada a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Quanto à estrutura do ensino médio, a organização se manteve:

3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) (ROMANELI, 1986, p. 181).

Segundo Ramos (2014), a conquista mais importante dessa Lei foi a equivalência do ensino profissional com o ensino secundário, o que representou um avanço, visto que os egressos dos cursos técnicos agora poderiam se candidatar a qualquer curso superior e não somente a cursos superiores diretamente vinculados à sua área de formação técnica, como estava previsto na legislação do ensino industrial, comercial e agrícola. O ensino secundário e o ensino técnico apresentaram, também, o mesmo tempo de duração, ou seja, ambos eram constituídos de dois ciclos. O primeiro definido como ciclo ginásial, de quatro anos de duração, e o segundo, ciclo colegial, de no mínimo três anos. Além disso, foi dada a oportunidade de os estabelecimentos de ensino incluírem disciplinas optativas ao currículo mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação.

Quanto ao Direito à Educação e à Liberdade do Ensino, essa Lei destaca a responsabilidade da família e do poder público com a educação, bem como a liberdade de atuação da iniciativa particular no ensino.

Art. 2.º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único - À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. Art. 3.º - O direito à educação é assegurado: I - Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. Art. 4.º - É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos. Art. 5.º - São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL, 1961).

Desse modo, percebemos que a primeira LDB tratou de reunir as legislações que, até então, eram separadas e destinadas aos diferentes tipos de ensino ofertados. Com a criação dessa Lei, houve um documento unificado, tratando das previsões legais de todos os ensinamentos oferecidos, de forma mais organizada. Por exemplo, o ensino técnico contemplou os cursos industrial, comercial e agrícola. Assim, notamos que a LDB representou mais um passo na educação nacional brasileira.

Nesse sentido, Ramos (2014) acrescenta que, no período do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a política do Governo de Vargas, marcada por um sistema capitalista nacional, foi substituída por uma política de desenvolvimento econômico dependente. Em seu Plano de Metas (1956-1960), estava prevista a entrada do capital estrangeiro por meio das multinacionais e uma ideologia desenvolvimentista. Assim, formou-se uma burguesia industrial brasileira subordinada à burguesia internacional. Nesse cenário, o Estado brasileiro acumulava tanto o serviço do capital nacional, como do capital internacional. Com isso, a qualificação dos trabalhadores esteve vinculada aos objetivos estrangeiros.

Em 1965, foi criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem), ligada ao Ministério da Educação, e o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (Pipmo), ligado ao Ministério do Trabalho. O Epem foi criado para colaborar com os Estados na elaboração de planos para o ensino médio e o Pipmo foi destinado a preparar operários qualificados. Para cuidar do ensino técnico industrial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, com a participação de órgãos americanos, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Aliança para o Progresso (RAMOS, 2014).

Nessa direção, Ramos (2014) esclarece que, com a promulgação da LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, a formação profissional passou a ser obrigatória em todo o ensino de segundo grau. Isso representava uma medida de um plano político que buscava vincular a educação à produção capitalista, de forma a atender um capitalismo associado ao grande capital. Segundo Aranha (2012), esperava-se que o estudante, ao terminar o segundo grau, estivesse

preparado para ingressar no mercado de trabalho.

Em relação às disciplinas obrigatórias, tanto para o primeiro como para o segundo grau, essa lei determinava o ensino de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Aranha (2012) destaca que, devido às alterações curriculares, algumas disciplinas não foram mantidas ou foram reunidas e receberam outro nome. A exemplo de Filosofia, que deixou de ser ofertada no segundo grau, e História e Geografia, que foram denominadas de Estudos Sociais no primeiro grau. Assim, a introdução de disciplinas sobre civismo refletiu a ideologia da ditadura e a extinção da Filosofia enfraqueceu o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política da situação.

Diante das mudanças que a LDB trouxe ao ensino, Aranha (2012) aponta os principais pontos: falta de recursos materiais e humanos para atender a obrigatoriedade de ensino de oito anos no primeiro grau; falta de professores especializados para atender a profissionalização; ausência de infraestrutura adequada para os cursos, tais como oficinas, laboratórios, materiais, principalmente nas áreas de agricultura e indústria. Sem uma adequada formação profissional, “[...] era lançado no mercado um ‘exército de reserva’ de mão de obra desqualificada e barata [...]” (ARANHA, 2012, p. 562).

Nesse contexto, Ramos (2014) destaca que, diante da política de incentivo nacional e internacional, a rede de Escolas Técnicas Federais se consolidou em 1959 e passou a ser referência na formação de profissionais para atender à indústria brasileira, sendo que, em 1971, algumas dessas escolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Essa transformação contou com o apoio internacional, materializado por meio de um Contrato de Empréstimo Internacional advindo do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I), que contava com comissões compostas por brasileiros e americanos (RAMOS, 2014).

Ramos (2014, p. 31) afirma que “a entrada das multinacionais no país era significativa e as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...]”. Dessa forma, percebemos que os projetos previam o crescimento do país, porém, era o capital estrangeiro que garantia sua execução e ampliação, o que não representava uma vantagem econômica, pois o crescimento era acompanhado de um endividamento.

Nesse percurso, concentraram-se esforços para uma formação de técnicos de nível intermediário, para atender as demandas das multinacionais. As justificativas políticas se repousavam na necessidade de atender o mercado de trabalho e na possibilidade de a formação profissional dos egressos do segundo grau facilitar sua inserção imediata no mercado de trabalho. Porém, essa última justificativa não fazia parte dos planos acadêmicos da classe média, havendo medidas de ajustes nos currículos dos cursos profissionais, conferidas por pareceres

do Conselho Federal de Educação e, após isso, foi promulgada a Lei n.º 7.044, em 1982, que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau (RAMOS, 2014).

Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais (RAMOS, 2014, p. 33-34).

A autora esclarece, ainda, que, com a promulgação da Lei n.º 8.948/94, todas as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Cefets, o que visava evitar a desvalorização daquelas Escolas, que poderiam ser transferidas para o domínio do estado, para o Senai ou para o mercado. Além disso, houve um intenso debate sobre a reformulação do currículo nessas instituições, que dividiu opiniões de representantes das escolas. De um lado, os que defendiam a formação humana, abrangendo a articulação da construção do conhecimento com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões e, de outro lado, os que defendiam uma formação tecnicista e economicista para atender a ordem capitalista.

Desse modo, a fim de conferir a regulamentação necessária para se efetivar a reforma da educação profissional, foi promulgado o Decreto n.º 2.406/97, o qual reformulou as identidades dos novos Cefets, mas não lhes permitiu terem autonomia para ofertarem cursos superiores, com exceção dos cursos de tecnologia e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica (RAMOS, 2014).

Ramos (2014) destaca que houve muitas discussões da comunidade educacional para romper com a dicotomia entre educação básica e educação profissional, em prol de uma educação unitária sob a ótica da politecnicidade, que diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizavam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Nesse sentido, foram reunidos esforços para aprovação de uma nova LDB e, após longo debate, foi promulgada a LDB n.º 9.394/96, de autoria do Senador Darcy Ribeiro.

Essa lei trouxe três pontos importantes que contribuíram para estruturar a educação brasileira:

- 1) o alargamento do significado da educação para além da escola; 2) uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o ensino médio; 3) como consequência do anterior, a caracterização do ensino médio; 3) [...] a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo

educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania (RAMOS, 2014, p. 58).

Dessa forma, a Educação Profissional foi tratada nessa Lei como processo educacional específico, destinada a manter o desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva. Tal ensino poderia ser realizado na educação continuada, em instituições específicas ou no ambiente de trabalho, bem como ser articulado com o ensino regular, de forma que, no ensino médio, cumprisse a finalidade de preparar o estudante para o trabalho. Contudo, essa preparação precisaria garantir a formação básica do estudante (RAMOS, 2014).

A partir dessa Lei, Ramos (2014) explica que houve uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais o Decreto n.º 2.208/97, que definia os níveis da educação profissional como básico, técnico e tecnológico. Cada um desses níveis apresentava certas características e público. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa legislação regulamentava e fortalecia a fragmentação e o aligeiramento da formação profissional em prol de demandas do mercado.

Manfredi (2002) esclarece que o nível básico (modalidade de educação não formal) não exigia pré-requisitos de escolaridade e era destinado a atender trabalhadores; os cursos poderiam ser oferecidos em vários espaços, tais como escolas, empresas, dentre outros e, ao final do curso, os estudantes recebiam um certificado de qualificação profissional. O nível técnico apresentava uma estrutura curricular própria e independente do ensino médio, poderia ser oferecido na modalidade concomitante ou subsequente e a certificação do curso técnico estava condicionada à conclusão do ensino médio. O nível tecnológico era equivalente aos cursos de nível superior na área tecnológica, voltado para os egressos dos cursos de nível médio e/ou técnico.

De acordo com a LDB n.º 9.394/96, na modalidade concomitante o estudante poderia fazer o ensino profissional em uma instituição e o ensino médio regular em outra, ou fazer os dois cursos em uma mesma instituição, com matrículas distintas; e a modalidade subsequente seria destinada aos estudantes que haviam concluído o ensino médio regular. “Do ponto de vista político-pedagógico, esses valores foram difundidos com base na pedagogia das competências, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do Capitalismo” (RAMOS, 2014, p. 65).

Nesse período, foi também instituído o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), destinado a financiar obras e equipamentos. O objetivo desse programa era instalar ou reformar 200 centros de educação profissional, de forma a contemplar a esfera federal, estadual e municipal, o que geraria 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil egressos de cursos

profissionais básicos. Além disso, o programa visava transformar as instituições federais em centros de educação profissional, com autonomia financeira, administrativa e pedagógica (RAMOS, 2014).

De acordo com Ramos (2014), o ensino médio foi estruturado por áreas de conhecimento, tais como Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, todas elas contemplando, em seu contexto, a dimensão tecnológica. Além disso, o foco das orientações curriculares era as competências, definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quando relacionadas à área de conhecimento e, quando relacionadas por disciplina, definidas pelos Parâmetros Curriculares, que é um documento não obrigatório. Para a avaliação do desenvolvimento das competências por disciplina, o Enem se dispôs a colaborar.

Outro programa implantado nesse período, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi o Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio (Promed), destinado a promover políticas nacionais de ensino médio e dar suporte aos sistemas estaduais de ensino que aderissem ao referido programa (RAMOS, 2014).

Diante desse contexto, segundo Ramos (2014), já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram realizados debates com a sociedade civil em eventos organizados pelo Ministério da Educação, a fim de se redirecionar a política educacional. Assim, dentre as principais ações dessa gestão, houve a revogação do Decreto n.º 2.208/97, no dia 23 de julho de 2004, por meio do Decreto n.º 5.154/2004, o que possibilitou novamente a articulação do ensino médio com o ensino técnico, conforme estava previsto na LDB n.º 9.394/96, e os recursos do Proep foram redirecionados para segmentos públicos.

Contudo, de acordo com Ramos (2014), a partir da promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 esperava-se que houvesse uma mobilização da sociedade civil em prol de um ensino médio unitário e politécnico, que conferisse uma profissionalização pautada nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura, mas o que houve foi uma fragmentação do próprio Ministério da Educação, em que a política do ensino médio ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica, separada da política de educação profissional.

Acerca desse ensino médio unitário e politécnico, Ramos (2008) esclarece que consiste em superar a dualidade de formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, uma educação que garanta a todos o direito ao conhecimento. Já a educação politécnica, refere-se a uma educação “[...] que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p. 2).

Segundo Ramos (2014), quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio (1998) e para a Educação Profissional (1999), estas foram mantidas após a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, o que reforçou a política curricular anterior, caracterizada pela valorização do individualismo e da formação por competências, com vistas a atender o mercado de trabalho. A manutenção dessas diretrizes, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), não estava prevista no Decreto n.º 5.154/2004 e foi ratificada pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, o Parecer n.º 39/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratava da integração do ensino médio com a educação profissional, previa a definição de uma nova e atual concepção política pedagógica.

Desse modo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que a perspectiva era de que seriam publicadas novas diretrizes, mediante a participação dos sistemas e instituições de ensino e dos docentes. Porém, o que houve foi um reforço de que a reforma realizada no governo anterior, por meio do Decreto n.º 2.208/97, foi boa, mas não foi bem implementada. Além disso, os autores observam outras lacunas nesse Parecer, tais como: a) a previsão de oferta simultânea de educação profissional técnica de nível médio no decorrer do ensino médio, o que representaria a independência entre os cursos e não a integração prevista no Decreto n.º 5.154/2004; b) a declaração de que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são diferentes.

Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095).

Nessa direção, Aguiar e Pacheco (2017) destacam que, em 2005, o governo Lula lançou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, durante seu governo, o país passou a ter mais de 660 unidades escolares de formação profissional, que poderiam atender quase um milhão de matrículas, provenientes de cursos de qualificação inicial de trabalhadores à pós-graduação.

Logo após a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, foi divulgado o Programa Escola de Fábrica, como um modelo de aprendizagem profissional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o objetivo desse programa era oferecer formação profissional a jovens entre 16 e 24 anos que estivessem cursando o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos ou o Brasil Alfabetizado, cujas famílias possuíssem renda *per capita* de até um salário-mínimo. Para a execução desse programa, foram investidos R\$ 25 milhões, provenientes do Proep, valor destinado à criação de 560 escolas em 2005, que teriam, como unidades gestoras,

organizações não governamentais (ONGs), instituições públicas e outras.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essas unidades gestoras eram encarregadas de implantar as unidades de ensino nas empresas; elaborar o programa curricular; fornecer orientação técnico-pedagógica; e certificar os discentes. A certificação poderia ser conferida também pelos Cefets. As empresas ficariam responsáveis pela infraestrutura física, funcionários e técnicos administrativos, que atuariam como instrutores, bem como pelos custos de implantação das unidades formadoras, garantia de alimentação, uniformes e transporte aos discentes. Além disso, os discentes receberiam bolsa no valor de R\$ 150,00 durante o período do curso, custeada pelo MEC. Nas unidades formadoras havia capacidade para 20 discentes por ano e os cursos ofertados teriam duração mínima de 600 horas.

A parceria estabelecida com empresas privadas, com uso de recursos públicos para a execução desse programa, revela o viés assistencialista que esteve presente na origem da educação profissional no Brasil: “[...] formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Desse modo, a partir da segunda metade do último governo de Lula (2007-2011), houve algumas mudanças, tais como a publicação, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), em seu sítio, do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que apresentava orientações aos sistemas de ensino quanto à política alicerçada nos princípios da integração entre trabalho, ciência e cultura; a inclusão dos termos do Decreto n.º 5.154/2004 na Lei n.º 9.394/96, por meio da Lei n.º 11.741/2008, que expressava o redimensionamento, a institucionalização e a integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (RAMOS, 2014).

Segundo Ramos (2014), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi inserido nas instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, e estendido a todos os sistemas de ensino pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Contudo, essa ampliação não desobrigou as instituições federais de ofertar o programa, de forma que fossem garantidos no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso ofertadas pela instituição. A referência para esse cálculo seria a partir do quantitativo de matrículas do ano anterior, com ampliação das vagas a partir de 2007.

Ainda segundo Ramos (2014), a integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) representou uma vitória,

visto que se tratou de uma política de inclusão educacional destinada a elevar a escolaridade de jovens acima de 18 anos e adultos que tivessem cursado apenas o ensino fundamental, de forma a oferecer uma formação de qualidade, integrando o trabalho nos sistemas e instituições de ensino.

Contudo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que o Decreto n.º 5.478/2005 trazia a previsão de que a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA poderia ocorrer como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No primeiro caso, a carga horária máxima seria de 1.600 horas, em que no mínimo 1.200 contemplariam a formação geral e 200 a formação profissional. No segundo caso, a carga horária máxima seria de 2.400 horas, em que 1200 seriam para atender a formação geral e a carga horária mínima para formação profissional seria definida de acordo a referida habilitação.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) criticam essa delimitação de carga horária, visto que o se defende é um currículo integrado, que tem o trabalho como princípio educativo, em que os conhecimentos gerais e conhecimentos específicos são indissociáveis. Assim, é fundamental que a metodologia adotada permita o reconhecimento das características desses conhecimentos, que possuem historicidade, finalidades e possibilidades. Assim, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1.099, grifos dos autores), quanto ao EJA, o Parecer n.º 39/2004 evidencia que “[...] o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a *integração* mas sim a *independência* entre elas”.

Nesse percurso de “avanços”, a rede federal de educação tecnológica alcançou também o ensino superior, articulado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico. Essa nova dimensão foi conferida pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que implementou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual estão presentes os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, que oferecem educação em diferentes modalidades de ensino, constituídas de conhecimentos técnicos e tecnológicos associados com as práticas pedagógicas (RAMOS, 2014).

Outro marco foi o Decreto n.º 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, destinado a apoiar os sistemas estaduais na implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. Já a implantação do EMI na rede federal decorreu da obrigatoriedade conferida pela Lei n.º 11.892, que define que os Institutos Federais devem ofertar 50% de suas vagas aos cursos integrados.

Além desses programas voltados para a educação profissional, Aguiar e Pacheco (2017) destacam outras políticas públicas desenvolvidas no governo Lula, após 2004, conforme quadro

2.

Quadro 2 - Políticas públicas na educação profissional após 2004 e suas finalidades

Políticas públicas na educação profissional após 2004	Finalidades
1) Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec)	Capacitar jovens em cursos técnicos na modalidade de educação a distância;
2) Implementação dos Catálogos Nacionais	Apresentar informações acerca dos cursos superiores de Tecnologia e cursos técnicos ofertados;
3) Criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)	Disponibilizar mensalmente de dados referentes aos cursos técnicos e ao público atendido pelas escolas públicas e privadas;
4) Criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific)	Permitir ao trabalhador a validação de conhecimentos adquiridos fora da escola, após a realização de exames de avaliação de competências em um Instituto Federal;
5) Acordo com as entidades que formam o Sistema S ⁴	Ofertar 70% do total de suas matrículas em cursos técnicos gratuitos no país;
6) Política para a pesca	Ofertar programas destinados à capacitação de profissionais do setor pesqueiro;
7) Programa inovador para a inserção das pessoas com necessidades educacionais específicas (TEC NEP)	Inserir pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino ofertado na rede federal;
8) Lei do Estágio	Regulamentar a realização de estágio nos cursos ofertados;
9) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec)	Contribuir com a formação profissional de jovens trabalhadores.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Aguiar e Pacheco (2017).

Dessa forma, percebemos que a educação profissional apresentou diferentes estruturas, tempo de duração, finalidades e públicos, conforme cada período e legislação implantada. Notamos que o desenvolvimento da educação profissional esteve ligado às necessidades sociais, econômicas e políticas de cada período que o país percorreu. Assim, aos poucos o ensino profissional foi ganhando sua própria identidade, sendo hoje referência de ensino público, gratuito e de qualidade. Na próxima subseção, abordaremos a criação dos Institutos Federais,

⁴ Os serviços nacionais de aprendizagem comercial (Senac), industrial (Senai) e os serviços sociais do comércio (Sesc) e da indústria (Sesi) [...] (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 25).

instituída pela Lei n.º 11.892/2008.

2.1.1 A criação dos Institutos Federais

Conforme citamos anteriormente, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, implementou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, segundo Silva (2009), as instituições que formam essa rede se originaram, em grande parte, das 19 Escolas de Aprendizes Artífices instituídas em 1909 pelo Decreto n.º 7.566/1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha.

Na Rede estão incluídos os Institutos Federais, os quais primeiramente, segundo Alves e Del Pino (2015), foram tratados no Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, que tratava sobre sua criação. Nessa legislação estava previsto que o MEC estimularia o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, para que atuassem de maneira integrada regionalmente, de modo que essa reorganização seria pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), com natureza jurídica de autarquia, de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2007).

De acordo com Alves e Del Pino (2015), no início do processo de criação dos IFs a Rede Federal de Ensino Tecnológico era constituída de 36 Escolas Agrotécnicas, 33 Centros Federais de Educação Tecnológica, conhecidos como Cefets, 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), 32 Escolas Vinculadas, uma Universidade Tecnológica Federal e uma Escola Técnica Federal.

Alves e Del Pino (2015) destacam que o MEC emitiu a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 02/2007, com o objetivo de atrair propostas de instituições federais de educação profissional interessadas em se constituírem como Institutos Federais. Do resultado dessa chamada pública, verificou-se que apenas os Cefets de Minas Gerais e Rio de Janeiro não participaram da proposta, pois tais instituições permaneciam interessadas em se transformarem em Universidades Tecnológicas.

Assim, em dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais e implantada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa Rede é composta por um conjunto de instituições federais vinculadas ao MEC, responsáveis por ofertar educação profissional e tecnológica em nível médio e superior, conforme previsto no Art. 1º dessa legislação:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II⁵ (BRASIL, 2008).

Segundo Otranto (2010), a Lei n.º 11.892 abarcou um conjunto de normas governamentais voltadas para a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano representava, para o presidente, um dos relevantes eixos educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). A autora aponta, ainda, que os IFs foram essenciais na reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nessa direção, Silva (2009) complementa que essas instituições representam uma rede por apresentarem objetivos similares, voltados para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e inclusão social; é federal porque está presente em todo o território nacional e é mantida e controlada por órgãos da esfera federal; é de educação por centrar-se nos processos formativos; e essa educação está qualificada como profissional, científica e tecnológica, por manter essas dimensões articuladas entre si e por apresentar a prática vinculada à teoria.

Desse modo, como vimos no contexto histórico da educação profissional no Brasil, a rede federal de escolas era destinada a atender as “classes menos favorecidas” e, hoje, é uma rede que oferta educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis de ensino e modalidades, destinados a contribuir com a formação e qualificação de seu público, bem como com as demandas dos setores da economia e sua crescente expansão. Em relação aos IFs, Otranto e Paiva (2016, p. 10) destacam que eles “[...] são legalmente equiparados às universidades federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior”.

De acordo com o documento “Concepção de Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, produzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC (2010), a organização curricular dos IFs possibilita aos profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, pois tais profissionais podem dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação. Essa dimensão de ensino está presente nas finalidades e características dos

⁵ Acrescentado à Rede Federal por meio da Lei n.º 12.677, de 25/06/2012, em seu art. 5º (BRASIL, 2012).

IFs no Art. 6º da Lei n.º 11.892/08, especificamente no inciso “III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, p. 2).

Nesse contexto, Silva (2009) explica que a integração e a verticalização influenciam diretamente na definição e na disposição dos componentes curriculares de cada projeto de curso. Enquanto a integração possibilita a interlocução contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica com os conhecimentos específicos de determinada formação profissional, a verticalização busca permitir a construção de um conjunto de opções de formação dentro de um determinado eixo tecnológico, como forma de proporcionar ao estudante uma trajetória acadêmica que melhor satisfaça suas pretensões. Nas palavras de Pacheco (2013, p. 13):

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

Como exemplo de integração no âmbito do Instituto Federal Goiano - Campus Iporá, temos o curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e, de verticalização, a oferta do Curso Superior de Licenciatura em Química, como forma de proporcionar, aos estudantes que desejarem, a continuidade da formação na área de Química. Contudo, de acordo com os resultados dos processos seletivos dos cursos superiores, são poucos estudantes do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio que se interessam pelo Curso de Licenciatura em Química.

Em relação ao espaço formativo dos IFs, destacado na Concepção de Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, produzido pela SETEC/MEC (2010), é possível que os profissionais dessas instituições construam vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como busquem selecionar e adotar metodologias adequadas aos diferentes níveis de formação profissional, de forma a manter a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse lidar, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL, 2010, p. 27).

Nesse sentido, segundo Silva (2009), a proposta dos IFs é promover uma educação transformadora, capaz de modificar o contexto social dos educandos, bem como conferir maior sentido e alcance às suas experiências, ou seja, busca-se uma nova perspectiva de formação, diferente da formação profissional ofertada nas escolas de formação técnicas anteriores. Além dessa proposta, outro compromisso dos Institutos é possibilitar a formação continuada dos trabalhadores, de forma a considerar as competências profissionais e saberes decorrentes de suas experiências, a fim de articulá-los com os conhecimentos previstos nos currículos formais.

Percebemos que os IFs buscam agregar à formação acadêmica a formação profissional, com vistas a desenvolver uma formação profissional e tecnológica contextualizada, acompanhada de conhecimentos, princípios e valores que intensificam a ação humana na busca de novas oportunidades de vida e trabalho. Essa formação é facilitada pela infraestrutura presente na rede federal, que conta com salas de aula convencionais, laboratórios, biblioteca, salas equipadas com materiais tecnológicos e/ou outros recursos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

De forma adicional a esse contexto, temos os objetivos dos IFs descritos no Art. 7º da Lei n.º 11.892/08, apresentados no quadro 3, a fim de compreendermos melhor como eles atuam desde a educação básica à educação superior, “[...] reafirmando seu papel frente ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões: social, econômica e cultural” (SILVA, 2009, p. 42).

Quadro 3 - Objetivos dos Institutos Federais, de acordo com o Art. 7º da Lei n.º 11.892/08

<p>I - 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;</p> <p>II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</p> <p>III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e</p> <p>VI - ministrar em nível de educação superior:</p> <p>a) cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;</p> <p>b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a</p>
--

educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Em relação à oferta de vagas pelos IFs, o Art. 8º da Lei n.º 11.892/08 prevê que 50% de suas vagas devem ser destinadas a atender a educação profissional técnica de nível médio, dando prioridade à forma de oferta integrada ao ensino médio e para o público da educação de jovens e adultos; e 20% para cursos superiores de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Contudo, pode haver regiões que as demandas sociais por formação de nível superior requeiram ajustes nesse percentual e, para que isso seja realizado, o Conselho Superior do Instituto Federal pode ajustar tal percentual mediante anuência do MEC. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, infere-se que o percentual restante de 30% seja para atender os cursos previstos nas alíneas a), c), d) e e) do inciso VI do art. 7º, bem como os cursos de formação inicial e continuada tratados no inciso II desse artigo. A formação inicial e continuada, prevista na lei, vai ao encontro do inciso I do parágrafo 2º do art. 39, da Lei n.º 9.394/96, que prevê essa oferta de ensino no âmbito da educação profissional e tecnológica (SILVA, 2009).

Em relação à estrutura organizacional dos IFs, temos que:

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (BRASIL, 2008, p. 2).

Silva (2009) explica que essa estrutura permite aos IFs ofertarem uma educação articulada com as vocações da região em que estão inseridos, de forma a atender as demandas local e regional, o que contribui para uma maior inserção da mão de obra formada e, conseqüentemente, uma inclusão de novos saberes.

Além disso, a Lei n.º 11.892/08, em seu art. 1º, conferiu “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” aos IFs, para que eles pudessem administrar seus próprios recursos e despesas. Assim, os recursos orçamentários para cada unidade de instituto federal serão previamente identificados e definidos de acordo com critérios

previamente estabelecidos, a partir da matriz orçamentária, de forma a respeitar a natureza da instituição, conforme sua vocação industrial ou agrícola (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, apresentamos, na tabela 2, o quantitativo de unidades vinculadas aos 38 Institutos Federais, localizados em diferentes estados brasileiros.

Tabela 2 - Quantitativo de unidades vinculadas aos 38 Institutos Federais no país

Região	Estado	Instituto Federal	Campus	Campus Avançado	Total
NORTE	Acre	Instituto Federal do Acre (IFAC)	5	1	6
	Amapá	Instituto Federal do Amapá (IFAP)	4	1	5
	Amazonas	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	14	1	15
	Pará	Instituto Federal do Pará (IFPA)	17	1	18
	Rondônia	Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	8	1	9
	Roraima	Instituto Federal de Roraima (IFRR)	4	1	5
	Tocantins	Instituto Federal de Tocantins (IFTO)	8	3	11
NORDESTE	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	15	1	16
	Bahia	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	22	1	23
	Bahia	Instituto Federal Baiano (IFBaiano)	14		14
	Ceará	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	28	3	31
	Maranhão	Instituto Federal do Maranhã (IFMA)	26	3	29
	Paraíba	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	15	3	18
	Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	15		15
	Pernambuco	Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IFSertão-PE)	7		7
	Piauí	Instituto Federal do Sertão da Paraíba	17	3	20
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	18	2	20
	Sergipe	Instituto Federal de Sergipe (IFS)	9		9
CENTR O-OESTE	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília (IFB)	10		10
	Goiás	Instituto Federal de Goiás (IFG)	14		14

Região	Estado	Instituto Federal	Campus	Campus Avançado	Total	
SUDESTE	Goiás	Instituto Federal Goiano (IFGoiano)	8	4	12	
	Mato Grosso	Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)	14	5	19	
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	10		10	
	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	21	1	22	
	Minas Gerais	Instituto Federal Sul de Minas (IFSuldeMinas)	6	2	8	
	Minas Gerais	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	9	2	11	
	Minas Gerais	Instituto Federal Sudeste de Minas (IFSudesteMG)	7	3	10	
	Minas Gerais	Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	7	2	9	
	Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	12	6	18	
	São Paulo	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	32	6	38	
	Rio de Janeiro	Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)	9	3	12	
	Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	10	2	12	
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal Sul Rio Grandense (IFSul)	12	2	14	
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	16	1	17	
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha)	9	1	10	
SUL	Paraná	Instituto Federal do Paraná (IFPR)	20	5	25	
	Santa Catarina	Instituto Federal Catarinense (IFC)	13	2	15	
	Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	21	1	22	
	Total			506	73	579

Fonte: Elaborada pela autora, a partir do Portal do Ministério da Educação (MEC, 2020).

Segundo Cardoso (2017, p. 47), “A criação dos IF’s veio acompanhada de uma expansão que acarretou um significativo aumento na quantidade dos campi em todo o país”. Podemos notar, na tabela 2, que o maior número de IFs está localizado na região nordeste (11), seguido da região sudeste (9).

Essa expansão foi impulsionada pela própria lei de criação do IFs, em seu Art. 2º, § 3º, que diz que:

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL/2008).

De acordo com as estatísticas do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020), o número de matrículas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instituições da iniciativa pública foi superior em 2019, comparado à da rede privada (1.106.556 matrículas na rede pública e 768.418 na rede privada). Esse aumento de matrículas não deixa de ser uma consequência da expansão, visto que muitas regiões do país foram beneficiadas com a interiorização dos Institutos Federais. De acordo com o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), n.º 026.062/2011-9 (2011, p. 9), essa expansão apresentou duas direções:

a) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos campi nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões; b) a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica (TCU, 2011, p. 9).

Ainda de acordo com esse relatório, 85% das escolas/*campi* estão fora das capitais estaduais e 176 *campi* estão localizados em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 em municípios com menos de 20.000 habitantes. Como exemplo, temos a cidade de Iporá, com uma população de 31.274 pessoas, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que conta com uma unidade do IF Goiano implantada desde 2010.

Desse modo, percebemos que a expansão e interiorização dos IFs têm atraído um público cada vez maior, oriundo de diferentes cidades circunvizinhas, como é o caso do Campus Iporá, que oferta, hoje, desde cursos de nível médio a cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, sua implantação influenciou o crescimento da economia local e, conseqüentemente, gerou renda e emprego; a vinda de servidores para a cidade de Iporá movimentou também o setor imobiliário, bancário e comerciário; o deslocamento de estudantes para a instituição gerou movimento e consumo no município.

Concluimos, portanto, que a interiorização dos IFs, especificamente a experiência do Campus Iporá, permitiu que a educação chegasse a várias pessoas que jamais se imaginariam deslocando-se para os grandes centros para fazer um curso técnico ou superior gratuito e com uma infraestrutura rica em recursos materiais e humanos, como essa instituição de ensino dispõe.

Na próxima subseção abordaremos o ensino médio técnico integrado, que é uma modalidade de ensino ofertada por vários IFs do país, bem como discorreremos sobre a articulação entre formação, aprendizagem e avaliação, de acordo com autores que discutem as referidas temáticas.

2.2 O ensino médio técnico integrado e sua relação com o trabalho

Conforme abordado no contexto histórico da educação profissional no Brasil, o ensino médio técnico integrado foi retomado na LDB n.º 9.394/96, após a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/97, o qual desintegrava o ensino médio integrado. E, em 2008, tivemos a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Isso representou um marco na história da educação profissional brasileira, pois foram implantadas várias unidades de ensino de educação profissional nos grandes centros urbanos e nas cidades do interior dos estados.

Como exemplo, tivemos a implantação do IF Goiano - Campus Iporá, no ano de 2010. Desde então, o *campus* atende vários estudantes da cidade de Iporá e cidades circunvizinhas com seus cursos técnicos de nível médio, superiores e de pós-graduação *lato sensu*. Dentre os atuais cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos em tempo integral, temos Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química. O acesso a esses cursos se dá por meio de processo seletivo, que geralmente é constituído pela aplicação de uma prova objetiva de conhecimentos gerais referentes ao ensino fundamental. Entretanto, em 2020, em razão da pandemia da Covid-19⁶, a seleção dos estudantes ocorreu por meio da análise de histórico escolar do ensino fundamental.

O ingresso nesses cursos representa uma conquista e o início de uma nova etapa na vida dos estudantes aprovados, início que gera muitas expectativas, curiosidades, insegurança, ansiedade, incertezas, dentre outras reações que vão surgindo durante sua trajetória acadêmica na instituição. Um período que eles passam a ter uma nova rotina escolar, que inclui o ensino integrado ofertado em tempo integral, com elevada carga horária, com uma grade curricular extensa, com vários professores, com diferentes atividades teóricas e práticas, novas amizades,

⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. (BRASIL, 2021).

novas exigências, dentre outras experiências formais e informais no âmbito escolar.

Contudo, antes mesmo de ingressarem em algum desses cursos, os estudantes precisam tomar uma importante decisão, que é a de escolher, no processo seletivo, com qual curso supostamente terão maior afinidade pessoal e profissional. Essa escolha pode ser influenciada por questões pessoais, familiares, expectativas econômicas, profissionais, acadêmicas, dentre outras. Por exemplo, um estudante do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio pode ter escolhido o referido curso por gostar de lidar com atividades do meio rural, ou porque seus pais trabalham e moram na zona rural; porque a realização do curso representa maiores possibilidades de trabalho; porque o curso se aproxima de cursos superiores que ele pretende cursar futuramente; porque a instituição é tida como referência na região; porque seus colegas estão estudando na instituição; dentre outros motivos.

No entanto, a aprovação no curso técnico desejado não é garantia de permanência e êxito na instituição, visto que, durante o ano letivo, é comum alguns estudantes não se identificarem com o curso escolhido e/ou não se adaptarem à nova rotina escolar e, conseqüentemente, apresentarem manifestações que podem resultar em abandono do curso, pedido de transferência ou reprovação, tais como: faltas frequentes nas aulas, falta de compromisso com as atividades escolares, atrasos e justificativas recorrentes, entrega constante de atestados, adoecimento, condutas indisciplinadas na sala de aula ou na instituição, envolvimento com atividades ilícitas fora da instituição, dentre outras.

Nesse contexto, percebemos que a escolha do curso técnico integrado ao ensino médio é acompanhada de projetos de vida e, dentre eles, está o trabalho que os estudantes esperam ter após concluírem o ensino médio integrado ou o curso superior que pensam em cursar. Assim, o trabalho é visto como produto dessas formações, uma visão reducionista que reflete o pensamento neoliberal de que a escola é um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, que permite a realização pessoal e profissional. Nesse viés, a escola cumpre o papel de adaptar os sujeitos à sociedade capitalista, campo de tensões, disputas, explorações, desemprego, desigualdades, dentre outras mazelas visíveis e veladas.

Em contraponto a essa visão reducionista de trabalho, Ciavatta (2012) esclarece que a adoção de uma formação integrada instiga os estudantes a compreenderem a realidade posta e a atuarem como sujeitos transformadores na sociedade em que vivem. Além disso, o trabalho passa a ser visto como processo e não como produto. Nas palavras da autora:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação

de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A autora defende a formação integrada em todos os campos destinados à preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos ou educativos, incluindo nestes a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico e superior. De forma complementar, Kosik (1976) assinala que não se trata de reduzir o trabalho a emprego, pois o trabalho é um processo humano que assume diferentes formas e manifestações.

Desse modo, de acordo com Frigotto (2012, p. 58, grifo do autor), o sentido ontológico do trabalho refere-se à capacidade de (re)criação do homem na natureza para atender suas necessidades, ou seja, “os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência”. Ação que é corroborada por Marx (2017, p. 255):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Nesse sentido, Frigotto (2012) ressalta que o trabalho pode ser entendido como um princípio formativo ou educativo, bem como um dever e um direito. O princípio educativo decorre da ação do homem sobre a natureza por meio de seu trabalho, para atender às suas múltiplas necessidades. O trabalho se configura como um dever porque todos devem colaborar na produção de bens materiais, culturais e simbólicos necessários à vida humana; e representa um direito pelo fato de o ser humano agir de forma consciente e dinâmica em seu meio natural para atender às suas necessidades de produção e reprodução.

Ramos (2017, p. 26) acrescenta que o trabalho como princípio educativo “[...] orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação”. Nesse sentido, a autora destaca que a educação e o trabalho apresentam uma relação ontológica e histórica. Ontológica porque

é por meio do trabalho que nos formamos e nos educamos como seres humanos, e histórica porque a cada novo contexto de produção é exigida uma nova forma de educar.

Dessa forma, Ramos (2008) esclarece que a concepção de formação humana integrada no processo formativo diz respeito à integração de todas as dimensões básicas da vida humana que estruturam a prática do ser humano, que são: trabalho, ciência e cultura. O trabalho, compreendido como realização humana (sentido ontológico) e prática econômica (sentido histórico), por conta da historicidade de relações sociais sob um modo de produção capitalista, que resulta na “comercialização da força de trabalho”, reconhecida como emprego; já a ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que são referências para novos avanços produtivos; e, por fim, a cultura, que representa os valores éticos e estéticos que norteiam o comportamento de uma determinada sociedade.

Assim, a autora ressalta que compreender a relação indissociável entre trabalho, educação e cultura corresponde a compreender o trabalho como princípio educativo, que não é o mesmo que “aprender fazendo”, nem tampouco significa formar para trabalhar. O trabalho como princípio educativo possibilita ao ser humano a apropriação e transformação de sua realidade.

Nessa perspectiva, de acordo com Frigotto (2012), a formação integrada possibilita aos educandos compreender os fundamentos das diferentes ciências, os processos técnicos que mantêm o sistema produtivo, as relações sociais, bem como os destinos da riqueza produzida. “Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

Em síntese, vemos que a formação integrada, dentre outros aspectos, busca ampliar e refinar as concepções e ações dos sujeitos, a fim de torná-los mais críticos, criativos, participativos, questionadores e autônomos diante de sua realidade. Além disso, o trabalho passa a ser compreendido como processo inerente a todo ser humano, que permite a satisfação de diferentes necessidades, bem como a produção e socialização de conhecimentos. Assim, a escola cumpre um importante papel social, que é de transformar os estudantes em protagonistas de sua própria história. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 19), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”.

A partir dessa abordagem, trataremos, na próxima subseção, da articulação entre formação, aprendizagem e avaliação no contexto da educação profissional, embasados em autores como Freitas (1995, 2003, 2014), Ciavatta (2012), Fernandes (2009), Luckesi (2018), Vygotsky (2014), Moreira (2011, 2017), dentre outros.

2.3 A articulação entre formação, aprendizagem e avaliação

De acordo com Vygotsky (2014), um dos criadores da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem são elementos inter-relacionados desde o nascimento do ser humano. O autor explica que é por meio das aprendizagens que o ser humano desenvolve suas funções psicológicas superiores, tais como pensar, falar, ler, conhecer, argumentar, perceber, contar, planejar, comparar, escolher, dentre outras. Aprendizagens que ocorrem em diferentes contextos (família, escola, trabalho, viagens etc.), por mediação de outras pessoas e signos (objetos, formas, fenômenos, gestos, figuras ou sons).

Na escola, por exemplo, a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade é mediada pelo professor. Nesse contexto, temos o simulado, instrumento avaliativo elaborado a partir dos conhecimentos abordados pelos professores aos estudantes em sala de aula. Dessa forma, não se trata de uma prática avaliativa desvinculada do processo ensino-aprendizagem, pois cada professor assume o papel de mediador entre os saberes do seu campo de atuação e os saberes que os estudantes trazem consigo.

Essa interação social e as diferentes situações de aprendizagens na escola impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, mencionadas por Vygotsky (2014). Por exemplo, um professor de Educação Física pode ensinar sobre os cuidados com a saúde, a partir do diálogo com os estudantes para saber quais atividades físicas eles realizam; um professor de Biologia pode ensinar sobre meio ambiente, a partir dos espaços físicos da escola; um professor de Inglês pode apresentar uma música para explicar determinado conteúdo; dentre outras práticas. Nesse viés, as aprendizagens de conteúdos escolares, de cuidados pessoais, de ações ambientais, ganham sentido para esses estudantes, pois os conhecimentos formais passam a dialogar com os seus conhecimentos cotidianos.

Nesse sentido, as aprendizagens contribuem com o processo formativo dos sujeitos e impulsionam o processo de desenvolvimento das características psicológicas do ser humano. Vygotsky (2014) explicita que uma criança, por exemplo, só aprenderá a falar se estiver inserida em um grupo de falantes. Ele destaca que há dois níveis de desenvolvimento, o desenvolvimento real ou afetivo e o desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se às funções ou capacidades já realizadas pelo indivíduo de forma independente, sem auxílio de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor etc.), e o segundo refere-se àquilo que o indivíduo consegue realizar por meio da ajuda, da imitação e das orientações de outra pessoa mais experiente.

Entre os dois níveis de desenvolvimento (distância), Vygotsky (2014) afirma que há a

“zona de desenvolvimento proximal ou próxima”. Um espaço que abriga as funções em processo de maturação e que surge com o aprendizado. Por meio da interação com outras pessoas, o ser humano aprende a lidar com muitas situações, o que impulsiona vários processos de desenvolvimento. Assim, aquilo que um indivíduo realiza hoje, com a ajuda de alguém, após determinado período realizará de forma autônoma. Acrescenta ainda que, antes mesmo da criança entrar na escola, ela já possui um leque de conhecimentos do mundo à sua volta.

Nesse aspecto, o simulado, por exemplo, como uma prática de avaliação interna, pode ser uma situação nova para alguns estudantes ingressantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas, após a realização de alguns simulados, o “estranhamento” inicial e as dificuldades de aprendizagens poderão ser diminuídas ou até mesmo superadas. Além disso, essa experiência interna pode contribuir com outras situações similares externas, como é o caso do Enem. Nessa perspectiva, essa e outras atividades avaliativas podem impulsionar continuamente a zona de desenvolvimento proximal citada por Vygotsky (2014).

No contexto escolar, Vygotsky (2014) ressalta que há uma interação entre os conhecimentos que a criança traz consigo e os conhecimentos adquiridos por meio do ensino sistemático, denominado por ele de conhecimentos científicos. Nessa interação é que a criança consegue aprender novos conceitos, desenvolver novas habilidades, aprimorar suas concepções, criar estratégias para resolução de problemas, dentre outras possibilidades. Baseado nos princípios do materialismo histórico dialético, o autor afirma que “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais [...] transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (VYGOTSKY, 2014, p. 93).

Desse modo, Vygotsky (2014) destaca que, no cotidiano escolar, os diferentes ritmos de aprendizagem, comportamentos, experiências de vida, valores e conhecimentos de cada indivíduo podem favorecer o desenvolvimento do diálogo, da colaboração, do senso crítico, do aprimoramento de concepções, de ideias e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades humanas. Acrescenta ainda que os aspectos afetivos e os aspectos cognitivos se inter-relacionam.

[...] são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento [...] cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 2014, p. 122).

A partir das contribuições de Vygotsky (2014) e do nosso objeto de pesquisa, podemos destacar, também, a teoria de Ausubel, citada por Moreira (2011), que se refere à aprendizagem

significativa, a qual ocorre por meio da interação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conhecimentos abordados na escola. Mas não se trata de quaisquer conhecimentos prévios, e sim dos especificamente relevantes à nova aprendizagem. A esses conhecimentos prévios, Ausubel (1918-2018) atribuiu o nome de subsunçores ou ideias-âncoras.

Os subsunçores são representados por “[...] proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA, 2011, p. 28). Nesse processo de interação, os novos conhecimentos passam a ter significados para o sujeito e os subsunçores ganham novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Assim, quando os dois conhecimentos se modificam, Ausubel esclarece que houve uma assimilação do novo conhecimento. Nesse aspecto, de acordo com Luckesi (2018), essa assimilação sinaliza compreensão e conseqüente aprendizagem do conhecimento abordado.

Segundo Ausubel, existem essencialmente duas condições para a aprendizagem significativa acontecer. A primeira é que o material de aprendizagem (livros, aulas, atividades, entre outros) tenha relação com determinados conhecimentos que os estudantes trazem consigo; a segunda condição refere-se à predisposição do estudante em aprender. Isso significa que ele deve querer relacionar os novos conhecimentos aos seus conhecimentos prévios especificamente importantes e significativos.

Para exemplificar a primeira condição, o professor pode sempre que possível, buscar relacionar os conteúdos curriculares e as atividades pedagógicas com os conhecimentos que os estudantes expressam de forma oral e/ou escrita, sobre suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas; suas concepções acerca de um assunto, sua cultura, dentre outras manifestações verbalizadas ou não e que são significativas para o contexto do ensino-aprendizagem. Dessa forma, o ensino poderá ter significado para os estudantes e eles perceberão a relação entre aquilo que sabem e aquilo que estão em processo de aprendizagem.

Na segunda condição, a predisposição para aprender significa que os estudantes deverão querer relacionar esses novos conhecimentos sobre áreas aos seus conhecimentos prévios. Para tanto, Moreira (2011) explica que essa predisposição não está vinculada à motivação ou ao fato de gostar da matéria, mas, por alguma razão, o estudante que aprende busca relacionar por diferenciação e integração esses novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, a qual vai sendo modificada, enriquecida, elaborada e passa a dar significado aos novos conhecimentos.

Moreira (2011) cita que o estudante pode se interessar em aprender porque precisará obter bons resultados nas avaliações. Nesse aspecto, Fernandes (2009) corrobora que a



avaliação influencia de forma significativa na motivação e na autoestima dos estudantes; e essas duas manifestações impulsionam as aprendizagens. No entanto, para Freitas (2003), essa motivação é artificial, pois o sistema de avaliação com notas é uma forma de estimular a aprendizagem e o bom comportamento dos estudantes. Por exemplo, temos o simulado, instrumento avaliativo obrigatório com peso de 2,0 pontos que pode contar com a participação dos estudantes em razão da nota e não propriamente pela aprendizagem. Assim, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria”, ou seja, “aprender para trocar por nota” (FREITAS, 2003, p. 28).

Ainda sobre a segunda condição de aprendizagem definida na teoria de Ausubel, Moreira (2011, p. 26) ressalta que o estudante “[...] pode querer dar significados aos novos conhecimentos e não ter conhecimentos prévios adequados, ou o material didático não ter significado lógico”. Nesse caso, suponhamos que, no simulado, houve uma proposta de redação de um tema não muito familiar a todos os estudantes e alguns tiraram zero. Nesse exemplo, será necessário que o professor reveja e planeje novas metodologias para contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, para resolver a falta/inadequação de subsunçores, Ausubel sugere a utilização de “Organizadores Prévios”, que são recursos variados que precedem a abordagem do novo material ou da aula, que são mais abrangentes, mais gerais e inclusivos. Como exemplo, Moreira (2011) cita a utilização de um enunciado, um filme, uma aula etc. No caso que citamos, acerca dos estudantes que zeraram a redação, o professor poderá organizar momentos de diálogo sobre o assunto por meio de filmes, documentários, jornais, revistas, pesquisas na internet, distribuição de textos para seminários, dentre outras ações para favorecer a criação de subsunçores que poderão facilitar a aprendizagem do novo conteúdo.

A partir das abordagens iniciais sobre a aprendizagem significativa, Moreira (2011, 2017) destaca suas classificações, definidas na teoria de Ausubel, as quais se referem aos tipos e formas de aprendizagem significativa e seus princípios organizacionais e programáticos. Além disso, aborda também acerca dos mapas conceituais na concepção de Ausubel. No quadro 4, apresentamos essas particularidades.

Quadro 4 - Classificações da aprendizagem significativa e definição de mapas conceituais

Tipos de aprendizagem significativa	
Representacional	Atribuição de símbolos arbitrários (geralmente palavras) para representar, em significado, determinados objetos ou eventos, em uma relação unívoca, ou seja, determinado símbolo representa apenas um objeto ou evento. Ex.: o símbolo “árvore” para representar uma 
Conceitual	Reconhecimento de similaridades em objetos ou eventos e autonomia para representá-los por determinado símbolo. Exemplo: o símbolo “árvore” para representar um conjunto de árvores 
Proposicional	Atribuição de significado a ideias em forma de proposição e a palavras combinadas em uma sentença. Trata-se de compreender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos presentes na proposição. Exemplo: as redes sociais conectam pessoas de diferentes lugares.
Formas de aprendizagem significativa	
Subordinada	Quando os novos conhecimentos ganham significados na interação com determinados conhecimentos prévios do estudante e, ao mesmo tempo, esse determinado conhecimento prévio ganha novos significados ou ficam mais enriquecidos, estáveis e mais diferenciados. Ausubel define essa interação por Assimilação e é a forma comum de aprendizagem significativa. Exemplo: um estudante que já tem uma ideia de escola aprenderá sobre os diferentes tipos de escolas (escola técnica, aberta, normal, pública etc.) por subordinação à ideia inicial de escola.
Superordenada	É quando o estudante recorre aos seus conhecimentos construídos de modo significativo e por meio de um raciocínio indutivo, chega a um determinado conceito. Exemplo: um estudante foi aprendendo de modo significativo o que é uma escola pública, uma escola particular, uma escola militar etc., mas não tinha uma ideia ou um conceito de escola. A partir de então, ele recorre as semelhanças e diferenças nesses tipos de escola e define seu próprio conceito de escola.
Combinatória	É quando a atribuição de significados a um novo conhecimento decorre da interação com um conjunto amplo de conhecimentos prévios. Não é por subordinação e nem superordenação. Exemplo: entendimento das relações escola e sociedade.

Princípios organizacionais e programáticos	
Diferenciação progressiva	É o processo de atribuição de novos significados a um determinado subsunçor de maneira gradativa. Dessa forma, esse subsunçor vai se ampliando e servindo para novas aprendizagens. Exemplo: no ensino de ciência, o estudante conhecerá a divisão do reino animal (vertebrados e invertebrados) e utilizará seu conhecimento prévio sobre animais. Após sucessivas aulas de Ciências, ele compreenderá as classes de animais (peixes, répteis, aves etc.).
Reconciliação integrativa	É um processo simultâneo ao da diferenciação, que busca eliminar diferenças aparentes, corrigir inconsistências, unir significados e fazer superordenações. Exemplo: reconhecimento, organização e integração de conhecimentos, objetos ou seres com similaridades.
Mapas conceituais	
Mapas conceituais são diagramas capazes “[...] de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino” (MOREIRA, 2011, p. 126-127). Moreira (2011) destaca algumas orientações na construção de mapas conceituais, tais como: clareza dos conceitos contextualmente mais importantes e quais são os conceitos secundários; utilização de linhas para estabelecer as relações conceituais; inserção de palavras-chave sobre as linhas para conectar conceitos; explicação do mapa por quem faz; e, preferencialmente, utilização após a abordagem de um assunto ou estudo. Exemplos: mapa conceitual de um artigo, de um poema, de uma teoria, de um projeto, de experimentos de laboratório etc.	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Moreira (2011, 2017).

Nesse contexto de processo formativo e de aprendizagem, temos um outro processo comum, que é a avaliação, a qual é tratada, no contexto escolar, em documentos legais e por diferentes estudiosos. Dentre esses documentos legais, temos a LDB n.º 9.394/96, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino médio, os projetos políticos pedagógicos, os regulamentos de curso de uma instituição, os planos de ensino elaborados pelos professores, dentre outros. Em relação aos autores que tratam do assunto, temos Freitas (1995, 2003, 2014), Fernandes (2009), Luckesi (2018), Hoffman (2018), dentre outros.

De forma geral, cada um desses documentos tem sua finalidade no âmbito escolar. A Lei n.º 9.394/96, por exemplo, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; os regulamentos de curso estabelecem a organização curricular e didático-pedagógica de um dado curso; o plano de ensino de um professor compreende suas atividades didático-pedagógicas planejadas para um determinado período etc. Quanto aos estudiosos da área de avaliação, percebemos importantes contribuições nos campos conceitual, histórico, metodológico,

reflexivo e crítico, que nos permitem compreender os aspectos da avaliação e suas implicações na atuação do professor em sala de aula, nas atitudes dos estudantes, nas relações sociais construídas no interior da escola, na gestão escolar, bem como nas políticas públicas.

De acordo com Luckesi (2018), o ato de avaliar é uma característica própria do ser humano e consiste exclusivamente em conhecer e revelar algo a respeito de uma realidade, seja por meio do senso comum cotidiano, seja por meio do uso consciente e crítico de recursos metodológicos. Já a tomada de decisão (o agir) é embasada nos conhecimentos obtidos nesse processo. Assim, Luckesi (2018, p. 27) afirma que a “avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Nesse viés, Hoffmann (2018, p. 17) corrobora que “A avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido pela observação ou investigação a serviço da melhoria da situação avaliada”.

Luckesi (2018) acrescenta que o uso dos resultados da investigação avaliativa se dá sob duas modalidades mais comuns no cotidiano, que são o uso diagnóstico e o uso seletivo. A primeira modalidade ocorre no contexto de uma ação em processo, contribuindo para sucessivas tomadas de decisão a fim de alcançar o resultado desejado. Como exemplo, o professor pode solicitar uma produção textual aos seus estudantes, para conhecer o nível de argumentação, a escrita, o domínio sobre aquele assunto, entre outras questões. A segunda modalidade ocorre com o objetivo exclusivo de classificar, em cujo processo serão cumpridas regras de aprovação e reprovação. Essa modalidade se faz presente em situações de concursos, vestibulares, competições esportivas etc.

O autor esclarece, ainda, que o uso dos resultados da investigação avaliativa que fazemos hoje se expressava nas práticas avaliativas da educação básica durante a metade do século XVI e na primeira metade do século XVII, com as intervenções pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII), sob a denominação de “exames escolares”. A proposta inicial estava voltada para a conjugação do uso diagnóstico e do uso seletivo dos resultados da avaliação da aprendizagem. Assim, durante o ano letivo, o uso diagnóstico prevalecia e norteava as decisões sucessivas para se alcançar as metas desejadas nas aprendizagens dos estudantes; e o uso seletivo, ao final do ano letivo, era destinado a aprovar/reprovar os estudantes.

Nesse contexto, Luckesi (2018) explica que, em 1930, o educador norte-americano Ralph Tyler (1902-1994), formulador do “ensino por objetivo”, diante dos altos índices de reprovação em seu país, criou, em oposição aos “exames escolares”, o termo “avaliação da aprendizagem” para designar a prática de diagnosticar o desempenho dos estudantes em sua aprendizagem e, conseqüentemente, tomar decisões a fim de melhorar os aspectos necessários.

Dessa forma, no Brasil, a partir do início dos anos 1970, a expressão “avaliação da aprendizagem” foi ganhando espaço e a LDB n.º 9.394/96 lhe conferiu registro e reconhecimento no meio educacional.

No entanto, Luckesi (2018) ressalta que, hoje, o termo “avaliação da aprendizagem” tem sido utilizado tanto para expressar o uso diagnóstico, como o uso seletivo. Mas o que tem predominado nas práticas avaliativas é a segunda modalidade. Freitas *et al.* (2014) ressalta que a escola incorpora funções sociais da sociedade capitalista, tais como exclusão, submissão, competição etc., e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, a cumprir essas funções, ainda sob o rótulo de ser processual e contínua.

Luckesi (2018) lembra que o objetivo da avaliação da aprendizagem do estudante é permitir ao educador a tomada de decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, caso seja necessário, na reorientação de sua aprendizagem. De forma mais ampla, Fernandes (2009, p. 21) acrescenta que “[...] a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento.

Contudo, de acordo com Freitas *et al.* (2014), a avaliação da aprendizagem (realizada em sala de aula) é apenas um dos três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino. Ele esclarece que temos também a avaliação em larga escala em redes de ensino (feita em âmbito nacional, estadual ou municipal) e a avaliação institucional da escola (realizada por cada escola). Como instrumentos de avaliação em larga escala, temos, por exemplo, o Enem, a Prova Brasil etc.; de avaliação institucional temos a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IF Goiano; e de avaliação da aprendizagem, temos provas, testes, seminários, questões orais, produções textuais, entre outros. Dessa forma, cada nível de ensino cumpre um papel.

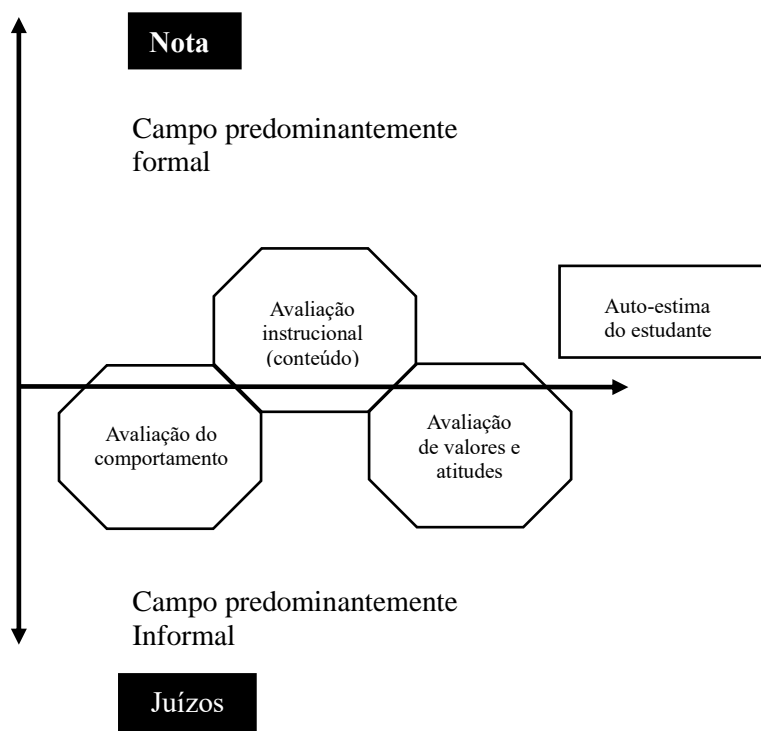
[...] a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor (FREITAS *et al.*, 2014, p. 65).

De acordo com Freitas *et al.* (2014), no âmbito da avaliação da aprendizagem, a avaliação acontece no plano formal e informal. No processo de avaliação formal, estão as técnicas e procedimentos concretos de avaliação, como provas e trabalhos que tendem a uma nota; e no processo de avaliação informal, estão os juízos de valor velados e que tendem a influenciar os resultados das avaliações finais. Esses juízos de valor surgem das relações entre

professores e estudantes. Nesse sentido, os autores afirmam que, no campo da avaliação da aprendizagem, temos um “tripé” formado pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal.

Freitas *et al.* (2014) explica que a avaliação instrucional é realizada a fim de avaliar o domínio de habilidades e conteúdos em provas, trabalhos escritos, em questões orais etc. A avaliação disciplinar tem por objetivo manter a ordem na sala de aula e na escola. Para isso, exige dos estudantes obediência às regras, sob condições de prejuízos na nota, de possibilidade de reprovação, dentre outros pontos verbalizados ou não pelo professor. E na avaliação atitudinal, ocorrida no dia a dia da sala de aula, está a prática de exposição do estudante a advertências verbais, comentários inadequados e até humilhação perante a turma, para criticar seus erros e atitudes. Assim, o autor ressalta que esse “tripé” cria o campo necessário para a reprodução de relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. Na figura 6, apresentamos a articulação dessas avaliações, de acordo com Freitas (2003, p. 44).

Figura 6 - Articulação entre avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal



Fonte: Freitas (2003, p. 44).

Assim, a partir da figura 1, observamos como a avaliação informal impacta diretamente na avaliação formal, visto que quando se chega nessa, as observações diárias e os julgamentos verbalizados ou não pelos professores acerca do comportamento dos estudantes,

de suas atitudes e de seus valores, podem influenciar substancialmente, nas avaliações formais, sejam estas, contínuas ou não. Como resultado desses juízos, a autoestima do estudante pode ser afetada, gerando sentimentos de inferioridade, de incapacidade, de conformismo, dentre outras manifestações.

Dessa forma, Fernandes (2009) destaca que os modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem tendem a atribuir classificações aos estudantes. O autor explica que a avaliação vai perdendo suas reais funções, que seriam de ajudar os estudantes no aprimoramento de suas aprendizagens, na compreensão de conhecimentos, no reconhecimento de seus avanços e dificuldades, bem como na ampliação de sua autonomia e de suas responsabilidades.

Nesse contexto, Freitas *et al.* (2014, p. 19) ressalta que a avaliação tem sido uma forma de “[...] legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre bem-sucedido ou não”. Desse modo, foca-se em resultados e são ignorados aspectos que podem influenciar os diferentes rendimentos entre os estudantes. O autor explica que o nível socioeconômico é um fator preponderante na aprendizagem dos estudantes.

Os estudantes, durante seu percurso acadêmico, poderão sinalizar boa formação acadêmica anterior ou lacunas de formação; dificuldades de concentração na aula decorrentes do cansaço do trabalho; atrasos para chegar na aula devido a eventualidades no deslocamento até a instituição; não realização de atividades extraclasse, por falta de recursos materiais e tecnológicos em casa; inquietação, tristeza, irritação, sono, falta de socialização por motivos desconhecidos ou provocados na sala de aula; apatia por falta de alimentação ou por estarem passando mal; dentre outras situações que acontecem na escola e que refletem, de certa forma, na aprendizagem.

Dessa forma, diante do contexto escolar tradicional que vivemos, com práticas de ensino ainda compartimentalizadas e que, na maioria das vezes, estão dissociadas da realidade dos estudantes, Ciavatta (2012) defende a formação humana integrada, que articula trabalho, ciência e cultura. Formação esta que busca garantir aos estudantes uma leitura crítica de mundo e uma participação ativa na sociedade. Uma garantia que está prevista no Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Diante desse contexto, Fernandes (2009, p. 39) questiona: “Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade avaliação está predominantemente a serviço da ação” Podemos afirmar que “não”, e Freitas (1995, p. 95) nos complementa: “A seletividade da escola é facilmente observada [...] O sistema educacional é piramidal”. Ele cita, como exemplo, a redução do número de classes no decorrer do ensino fundamental.

Ainda que já haja uma garantia legal desse direito, percebemos que o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na escola nem sempre andam juntos e o pleno exercício da cidadania é um desafio contínuo na sociedade capitalista em que vivemos. Por exemplo, no Campus Iporá, de acordo com os editais de processos seletivos de nível médio já publicados no *site* do Campus Iporá, são empregados diferentes recursos para a seleção dos estudantes, tais como provas, notas do Enem, análise de histórico escolar, dentre outros. Nessa etapa, vários estudantes já são excluídos, em razão do número de vagas limitadas e dos critérios de classificação definidos em cada edital.

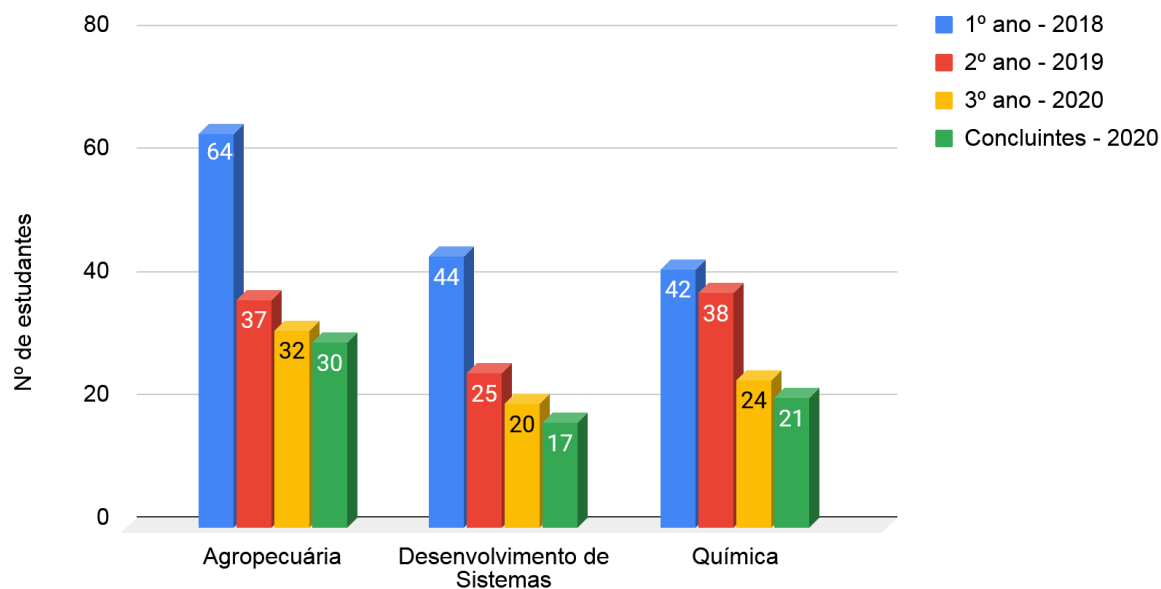
Cumprida a etapa de seleção para acesso ao ensino, a permanência e o êxito de todos os estudantes aprovados são uma incerteza, pois, no início do ano letivo de uma escola, às vezes, há uma quantidade x de estudantes nas turmas e ao final desse mesmo período, uma quantidade inferior. Esse “esvaziamento” de estudantes pode ser decorrente de várias questões internas e externas, tais como dificuldades financeiras, problemas familiares, trabalho, não adaptação à rotina escolar, excessiva carga horária do curso, metodologias e/ou didáticas das aulas, problemas com transporte, moradia, problemas de relacionamento com colegas e/ou professores etc.

Essa redução de estudantes no decorrer dos períodos letivos dos cursos, ou no decorrer dos níveis de ensino escolar, nos remete às observações de Freitas (1995) acerca da seletividade e do sistema educacional piramidal. Podemos perceber esse “afunilamento” no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e na pós-graduação, bem como na comparação desses níveis de ensino entre si, pois, se compararmos o número de estudantes de uma instituição escolar que concluem o ensino médio com o número de estudantes que concluem o ensino superior, também veremos discrepâncias.

A fim de exemplificarmos esse contexto, especificamente no EMI, apresentamos, no gráfico 1, o percurso acadêmico dos ingressantes de 2018 ao ano letivo de 2020 nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá. Ressaltamos que esses cursos têm duração de três anos e o número de estudantes do primeiro ano do Curso de

Agropecuária é referente à soma de duas turmas que foram criadas em 2018.

Gráfico 1 - Percurso acadêmico dos ingressantes de 2018 ao ano letivo de 2020 nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares do Campus Iporá em maio de 2021.

De acordo com informações disponibilizadas pela Direção de Ensino do Campus Iporá, a criação de duas turmas ocorre geralmente quando a soma do número de ingressantes (35) e do número de estudantes reprovados do ano letivo anterior ultrapassa o quantitativo de 45 estudantes. Assim, no início de 2018 tivemos, além dos 35 ingressantes, 14 estudantes repetentes, com isso, a sala de aula não comportaria os 49 estudantes. Os professores que ministravam aulas no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio concordaram em convocar mais 15 estudantes que estavam classificados no processo seletivo de 2018 e foram abertas duas turmas, uma com 30 estudantes e a outra com 34, totalizando os 64 estudantes apresentados no gráfico.

No entanto, observamos que houve uma redução no número de estudantes nos anos letivos de 2018 a 2020 e, segundo informações do Registro Escolar, essa diminuição foi em razão de reprovações, transferências, trancamento de matrículas⁷, abandono do curso e

⁷ De acordo como o Regulamento dos Cursos Técnicos de Nível Médio (2017) do IF Goiano, o trancamento de matrícula consiste na possibilidade de o estudante trancar sua matrícula após cursar com

cancelamentos de matrícula ao final de cada período letivo. Por exemplo, no curso de Agropecuária, ao final do primeiro ano houve 14 reprovações, quatro transferências externas, um cancelamento de matrícula e cinco reprovações por falta; e ao final do segundo ano, tivemos uma reprovação e duas transferências externas; fato que explica a redução de 64 estudantes no início do primeiro ano de 2018 para 37 estudantes no final do segundo ano de 2019. Situação que ocorreu de forma relativamente menor nos demais cursos e anos.

Notamos que os estudantes que permanecem na instituição também não estão isentos de dificuldades. Na sala de aula, por exemplo, os professores podem perceber manifestações de dificuldades expressas na fala, na escrita, nos gestos e/ou nas atitudes, tais como excessiva timidez de alguns estudantes em realizar apresentações orais ou mesmo recusas de se apresentarem; dificuldades de aprendizagem; fragilidades na escrita e interpretação de textos; dificuldades de socialização; problemas emocionais durante a realização de atividades avaliativas; dificuldades de concentração; dentre outras.

Em relação às práticas avaliativas das instituições de ensino, há um intenso trabalho dos professores a cada bimestre ou semestre letivo, em elaborar, desenvolver e corrigir suas atividades avaliativas, bem como a cumprir com as formalidades documentais previstas, tais como lançar notas em seus diários de classe e divulgá-las aos estudantes; enviar seus diários ao setor responsável, participar de conselhos de classe, reuniões de pais, reuniões de professores etc.

Nesse processo burocrático, caso algum estudante não tenha alcançado o “mínimo rendimento” definido por uma nota, o professor precisa organizar a “recuperação paralela”⁸ com vista a recuperar a aprendizagem desse estudante, conforme orientações previstas nos artigos 12, 13 e 24 da LDB n.º 9.394/96.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, [...] terão a incumbência de: [...] V - prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] IV - estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; [...] Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar

aproveitamento pelo menos um período letivo. Sendo permitido o trancamento apenas de dois semestres letivos, no caso dos cursos semestrais, e de apenas um ano para os cursos anuais.

⁸ Recuperação paralela – estudos de recuperação destinados a estudantes com baixo rendimento acadêmico, com vistas a oferecer novas possibilidades de aprendizagem e melhoria do rendimento escolar e é paralela, porque deve ocorrer dentro das etapas do período letivo, priorizando os aspectos qualitativos e a reavaliação (REGULAMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO - IF GOIANO, 2017).

observará os seguintes critérios: [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...] (BRASIL, 1996).

Mas será que essa recuperação realmente ocorre paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem? Será que essa medida recupera, de fato, a aprendizagem dos estudantes? Será que os estudantes estão interessados em recuperar a nota ou a aprendizagem? Os professores recorrem a outras atividades para realizar a recuperação paralela ou adotam a mesma atividade desenvolvida como “substitutiva”? Qual a opinião do professor sobre essa obrigatoriedade? Quais as implicações dessa recuperação no trabalho do professor? Quais os resultados alcançados nas aprendizagens dos estudantes?

Esses questionamentos levantados nos fazem refletir como essa e outras legislações geram desdobramentos nas práticas avaliativas da escola, nas aprendizagens e atitudes dos estudantes, nas discussões pedagógicas e nos trabalhos que o professor desenvolve em sala de aula e na escola. Não é raro ouvirmos críticas de professores em relação à obrigatoriedade da recuperação paralela, que é uma exigência que gera mais trabalho para o professor e que não tem muito efeito na recuperação da aprendizagem dos estudantes, uma vez que a maioria dos estudantes que participam desse processo podem manifestar uma preocupação maior com a nota do que com a aprendizagem.

Nesse contexto, ao final do ano letivo, percebemos as seguintes situações com os estudantes: alguns são aprovados; outros, reprovados; e outros são reprovados parcialmente, o que significa que eles poderão ir para o próximo ano do curso, mas precisarão cursar novamente as disciplinas que tiveram reprovação, mas em um novo regime de carga horária, com horários alternativos. Essa retenção parcial ou total, acaba por gerar uma permanência maior desses estudantes na Instituição, os quais poderão ter êxito ou não ao final de seu percurso acadêmico. Diante desta conjuntura, Bourdieu (2012, p. 482) ressalta que o “[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais [...]”.

A partir dessas possíveis situações acadêmicas, percebemos que o êxito na escola depende de muitos fatores, entre os quais destacamos: o acesso à cultura, a formação escolar anterior, o apoio familiar, a estrutura escolar adequada para o processo de ensino-aprendizagem, professores capacitados, orientações pedagógicas e psicológicas quando necessário, disponibilidade de recursos financeiros para despesas com transporte, alimentação, moradia, saúde, dentre outros aspectos que influenciam o sucesso escolar do estudante.

De acordo com Bourdieu (2015), quanto mais elevada a origem social de determinados

estudantes, mais ricos e amplos são seus conhecimentos culturais, visto que eles podem frequentar regularmente, teatros, museus, concertos, dentre outros espaços, raramente ou não frequentados por estudantes de classe social desfavorecida. Assim, em razão das diferenças culturais, sociais e econômicas entre os estudantes, a escola pode tanto ser um espaço formativo e inclusivo, como pode ser um espaço competitivo e excludente. As relações sociais e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, podem contribuir não só com as aprendizagens, mas também com os valores, as atitudes, a leitura crítica de mundo, as perspectivas acadêmicas e profissionais dos estudantes, dentre outras dimensões.

Face a sociedade capitalista em que vivemos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, Fernandes (2009) ressalta que os jovens de hoje precisam ter conhecimentos, capacidades, atitudes e senso crítico para viverem nessa sociedade de intempéries e cita que, dentre as dificuldades do sistema de educação e de formação, estão a concretização de práticas de ensino e de avaliação que favoreçam o pleno desenvolvimento dos estudantes para que eles possam prosseguir em sua vida acadêmica e profissional.

Desse modo, diante dessa realidade permeada de contradições, levantamos alguns questionamentos sobre o que abordamos: O simulado tem contribuído com o processo formativo dos estudantes? Quais instrumentos avaliativos os professores recorrem para avaliar a aprendizagem? Em que períodos letivos esses instrumentos avaliativos são desenvolvidos? Quais as concepções dos estudantes, professores e comissão organizadora acerca do simulado?

Esses e outros questionamentos serão tratados na seção 5, na qual faremos a análise da pesquisa realizada, no segundo semestre de 2020, com estudantes em curso dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, com os professores das disciplinas de formação geral que atuam nesses anos de ensino e com a comissão organizadora do simulado.

Na próxima seção, abordaremos a metodologia de pesquisa que desenvolvemos, informando como ocorreu cada etapa da pesquisa, os recursos utilizados, o público-alvo, o número de participantes, as principais dificuldades para a realização da pesquisa, as estratégias criadas para alcançar o maior número de participantes, o referencial teórico para a realização das análises, a construção do produto educacional, dentre outros aspectos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa realizada com sujeitos participantes do simulado, o qual é realizado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio desde 2011. O público deste estudo compreende os discentes dos segundos e terceiros anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá, matriculados no ano letivo de 2020; os docentes que ministravam aulas dos componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) nessas turmas e cursos, uma vez que tais componentes compunham esse instrumento avaliativo; e a Comissão Organizadora do simulado.

A escolha desses discentes foi pelo fato deles terem pelo menos um ano de experiência na instituição, pois inferimos que eles já se familiarizaram com o ambiente escolar, com as disciplinas do curso, com os professores, com as atividades acadêmicas, com a realização do simulado, dentre outras situações. Já a escolha desses docentes foi em função de eles desenvolverem ações pedagógicas e formativas com os estudantes das turmas/cursos pesquisados, o que nos permitiu, dentre outras questões, conhecer e analisar as concepções, experiências e sugestões dos dois públicos sobre o nosso objeto de pesquisa.

Quanto à escolha da Comissão Organizadora, consideramos pertinente pesquisá-la pelo fato de ela ser responsável pela organização do simulado; pelas orientações aos estudantes e professores sobre as normas a serem seguidas; pelo conhecimento, coordenação e acompanhamento dos trabalhos envolvidos na realização desse instrumento avaliativo; pelo processo de correção e divulgação dos resultados; pela discussão e definição de melhorias para o simulado, dentre outras atribuições. Assim, a população convidada para esta pesquisa foi de 200 participantes, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 - Quantitativo de participantes envolvidos com o Simulado

Público	Cursos	Nº de pessoas
Comissão Organizadora	Não se aplica	9
Docentes que ministravam aulas nos 2º e 3º anos no ano letivo de 2020	Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química)	20

Público	Cursos	Nº de pessoas
Discentes dos 2º e 3º anos matriculados no ano letivo de 2020	Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química)	171
Total		200

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares e pela Comissão Organizadora do simulado, em outubro de 2020.

O método desta pesquisa foi delineado a partir da problemática formulada: “Em que medida o simulado do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá influencia nas aprendizagens dos discentes?”; do objetivo geral e dos objetivos específicos; da experiência profissional da pesquisadora no contexto desse simulado; e a partir de teóricos que fundamentam as temáticas abordadas no desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse sentido, no que diz respeito à natureza da pesquisa, ela foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, este estudo se caracteriza como exploratório e, quanto aos procedimentos adotados para o desenvolvimento e conclusão da investigação, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental, bem como realizamos um estudo de caso com a utilização de questionários e realização de entrevistas individuais e grupo focal.

Em relação à pesquisa documental, Gil (1999) esclarece que ela recorre à utilização de materiais ainda não analisados ou que ainda podem ser reformulados a depender dos objetivos de estudo. Como exemplo, o autor cita a análise de documentos oficiais, matérias jornalísticas, gravações, fotografias, dentre outros. Nesse sentido, pesquisamos documentos oficiais internos e externos à instituição, bem como utilizamos registros fornecidos por setores da unidade de ensino, para contactarmos os participantes convidados para a pesquisa.

Em relação aos documentos oficiais, analisamos os Projetos Pedagógicos mais recentes dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá, publicados em 2019; consultamos o Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano (2014); e pesquisamos as legislações referentes à educação profissional no Brasil, à educação básica, à criação dos Institutos Federais, dentre outras.

Em relação às informações internas da instituição, solicitamos ao Setor de Registros Escolares alguns dados (nome, telefone, data de nascimento e *e-mail*) dos estudantes dos segundo e terceiro anos matriculados nesses cursos no ano letivo de 2020; requisitamos à Coordenação de Gestão de Pessoas a relação de contatos de todos os docentes (nome, telefone

e *e-mail* institucional); solicitamos à Direção de Ensino a portaria da Comissão Organizadora do simulado e o Horário de Aulas, para identificarmos os nomes dos servidores que convidaríamos para nossa pesquisa e que poderiam, também, prestar outras informações adicionais para o estudo.

Ressaltamos que todas essas informações foram solicitadas e obtidas pela pesquisadora via *e-mail*, visto que as atividades administrativas e acadêmicas presenciais estavam suspensas devido ao período de pandemia ocasionado pela Covid-19. Dessa forma, após o recebimento das informações requeridas, organizamos alguns dados em uma planilha do *Excel*, para que pudessemos planejar as próximas ações, que incluíram o convite aos estudantes, professores e Comissão Organizadora para a participação neste estudo.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Gil (1999) explica que ela é realizada, principalmente, a partir de livros e artigos científicos. Nesse viés, recorremos a artigos e a livros físicos e digitais, publicados por autores que tratam da História da Educação Profissional no Brasil, de Avaliação, de Aprendizagem Significativa, de Formação Integrada, de Desenvolvimento Humano, de Análise de Conteúdo, de Currículo do Ensino Médio, de Pesquisa Qualitativa, dentre outras abordagens.

Quanto à abordagem qualitativa, Bauer e Gaskell (2008) explicam que a pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade social, não se conformando apenas com números. Trata-se de observar e interpretar além do que está posto, para que tenhamos “[...] uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Nesse sentido, o aspecto qualitativo se constitui da interpretação da realidade estudada, a partir dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos.

Em se tratando dos aspectos objetivos do estudo científico, realizamos uma pesquisa exploratória, a qual, segundo Gil (2002), tem por objetivo aproximar o pesquisador do problema a ser pesquisado e dos sujeitos que tiveram experiências práticas com o problema da investigação. Essa aproximação pode ser feita por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas e estudo de caso. Este, por sua vez, “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (GIL, 1999, p. 72-73).

Dentre os instrumentos utilizados para coleta de dados e relatos de experiências dos participantes, elaboramos questionários e roteiro de entrevista, que foram conferidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano, por meio do Parecer n.º 4.196.716, versão 2 (ANEXO A); os quais estão em consonância com as resoluções n.º 466/2012, referente a estudos com seres humanos, e a resolução n.º 510/2016, referente às

normas dirigidas a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os questionários/entrevistas foram aplicados/realizadas de forma remota, em razão do contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, que inviabilizou a realização da coleta de dados de forma presencial, conforme havia sido planejado pela pesquisadora antes do período pandêmico.

Os questionários/entrevistas nos permitiram obter um diagnóstico da concepção dos participantes da pesquisa no contexto do simulado. As entrevistas foram realizadas de forma individual e fizemos um grupo focal. Para a elaboração dos questionários, utilizamos o *Google Forms*, disponível no *Gmail*, e enviamos o *link* desses formulários para os *e-mails* dos estudantes dos segundos e terceiros anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio; bem como aos membros da Comissão Organizadora.

Segundo Gil (2008), esses questionários podem ser formados por três tipos de questões: fechadas, abertas e dependentes. Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos questões fechadas e abertas. O autor esclarece ainda que as questões fechadas padronizam as respostas e otimizam a análise dos resultados, visto que os sujeitos da pesquisa escolhem uma das alternativas de cada questão ou conforme o comando de cada questão. Já as questões abertas, dão maior liberdade ao sujeito para responder uma determinada pergunta dentro de um espaço definido, porém, nem sempre as respostas atendem as intenções do pesquisador.

As entrevistas foram realizadas e gravadas por meio do *Google Meet* do *Gmail*, conforme agendamento prévio e consentimento dos professores que confirmaram interesse em fazer parte deste estudo. De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a gravação permite ao entrevistador tranquilidade durante a entrevista, pois ele não precisa fazer anotações durante a conversação e o áudio das conversas é útil para a análise posterior.

Para a realização das entrevistas individuais, foram convidados apenas os docentes que participam do simulado e que ministram aulas dos Componentes Curriculares previstos na BNCC (2018) nos segundos e terceiros anos desses cursos, visto que esse público poderia contribuir mais com a pesquisa pela maior experiência e maturidade em relação aos estudantes dos primeiros anos. Além disso, fizemos um grupo focal com estudantes apenas dos segundos anos matriculados no ano letivo de 2020, para que eles socializassem suas experiências com o simulado. Para o grupo focal, decidimos não convidar estudantes dos terceiros anos, porque inferimos que eles estariam mais focados na conclusão do curso e nos estudos para exames externos.

Para o grupo focal, contamos com a participação de apenas cinco estudantes dos

segundos anos, de um grupo de nove estudantes que foram selecionados por meio de um sorteio eletrônico. A definição da quantidade de nove convidados foi fundamentada em Gil (2008), que recomenda contarmos com seis a doze pessoas para a realização de um grupo focal. Essa orientação é corroborada por Gatti (2005, p. 22), quem diz que “grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”.

Ressaltamos que o sorteio foi necessário porque o número de interessados em participar dessa etapa foi superior a nove. Para esse momento, criamos um convite no *Google Forms* e enviamos o *link* por mensagem de *WhatsApp* a todos os estudantes dos segundos anos que participaram da primeira fase da pesquisa, realizada por meio de questionário. Dos nove nomes sorteados, quatro não compareceram para a entrevista e nem nos comunicaram previamente a desistência. No entanto, realizamos a conversa com os cinco discentes que compareceram.

Nesse contexto, Gatti (2005) destaca que o grupo focal é uma técnica que visa reunir participantes com experiências em comum acerca de determinado assunto que será discutido. Nosso objetivo foi promover um momento de diálogo e discussão entre os discentes que compareceram para essa entrevista, como forma de conhecer as concepções, experiências e sugestões de forma verbalizada sobre o simulado. Uma vez que,

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 9).

Dessa forma, optamos pelo estudo de caso, porque, segundo Ludke e André (1986), o objeto de pesquisa precisa ser bem delimitado e, nessa investigação, o objeto de pesquisa foi o simulado realizado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Iporá, que envolve um público bem definido. Além disso, temos um instrumento avaliativo que é desenvolvido desde 2011 de forma presencial na instituição e que foi pesquisado pela primeira vez no Campus Iporá, com o propósito de revelarmos suas influências nas aprendizagens dos discentes, bem como as possibilidades de melhoria.

Para a realização das entrevistas individuais com os docentes, e focal com o grupo de estudantes, a pesquisadora não antecipou o roteiro das entrevistas, visto que essa ação contribui para “[...] a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões” (GATTI, 2005, p. 23). Desse modo, antes de cada entrevista, os participantes foram informados acerca do tema da pesquisa e dos objetivos do estudo, para que eles se sentissem à vontade e manifestassem suas opiniões de forma espontânea.

Para a realização das entrevistas com os docentes envolvidos com o simulado, enviamos o *link* do Apêndice F para seus *e-mails* e utilizamos o roteiro descrito no Apêndice D. Para a realização do grupo focal (segunda etapa da pesquisa) com os nove estudantes sorteados, foi utilizado o roteiro de entrevista descrito no Apêndice E. Para a construção do produto educacional, utilizamos o roteiro do Apêndice A e enviamos o Apêndice F para preenchimento da pessoa convidada a fazer a voz da estudante no roteiro do vídeo animado.

As entrevistas foram constituídas de pautas, que são caracterizadas por Gil (2008) como entrevistas flexíveis, que fazem uso de pontos previamente definidos pelo entrevistador, com poucas perguntas diretas, dando liberdade de resposta aos entrevistados. Dessa forma, a entrevista se caracteriza como um meio de “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Assim, a partir das entrevistas, foi possível conhecermos como os sujeitos que participam do simulado interpretam esse instrumento avaliativo.

Esta pesquisa envolveu um estudo sobre a realização do simulado desde a sua criação até o ano de 2019, pois, segundo a Comissão Organizadora, no ano de 2020, em razão da pandemia da Covid-19, decidiu-se suspender o simulado, visto que seria um desafio planejar, realizar e corrigir tal instrumento avaliativo no formato remoto, para que todos os estudantes participassem em um mesmo horário e sem consultas aos colegas de sala. Dessa forma, a Comissão entendeu que a realização do simulado poderia trazer mais prejuízos do que vantagens.

Além disso, segundo informações dos coordenadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, alguns discentes deixaram de realizar até mesmo atividades regulares dos cursos que foram postadas pelos professores na Plataforma *Moodle*⁹. Entre os motivos mencionados, eles destacaram desinteresse dos estudantes pelo formato de ensino remoto; alguns possuíam apenas celular para acompanhar as atividades acadêmicas; alguns tinham dificuldades de acompanhar e realizar as atividades postadas; dentre outras.

Para a realização da pesquisa com os discentes em curso, solicitamos por *e-mail* e por *WhatsApp* a colaboração/parceria dos coordenadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, para que divulgassem aos estudantes as informações sobre a pesquisa e enviassem um

⁹ Plataforma *Moodle* – é uma plataforma gratuita para gestão e desenvolvimento de atividades na modalidade de Educação a Distância (EaD) (MANUAL PARA USO DA PLATAFORMA MOODLE, 2009, p. 1).

convite de participação com o *link* de um grupo de *WhatsApp* que foi criado pela própria pesquisadora, com o recurso de criação de grupo presente no aplicativo.

A pesquisadora prestou todas as informações que foram necessárias aos discentes que se conectaram nesse *link*. Nessa comunicação, foi informado que os discentes menores, interessados em participar da pesquisa, precisariam informar os contatos telefônicos de seus pais/responsáveis por meio de um *link* de um breve formulário criado no *Google Forms*, apenas para essa finalidade, pois o objetivo era permitir que cada um informasse os dados de forma reservada.

Assim, todas as autorizações de participação de menores na pesquisa ocorreram por meio de contato telefônico da pesquisadora com os pais/responsáveis por esse público. Para organização e controle das autorizações verbais, foram registrados os dias e horários dos contatos em uma planilha do *Excel*. Essas ações facilitaram a participação do público menor na pesquisa, visto que representa a maioria dos estudantes participantes deste estudo.

Após essa autorização, a pesquisadora enviou por *e-mail* e *WhatsApp* dos participantes o *link* do Apêndice G (destinado aos discentes menores); e o *link* do questionário Apêndice B enviado remotamente. Já para os discentes maiores participantes, a pesquisadora enviou o Apêndice F (destinado aos participantes maiores) e o Apêndice B, *link* do questionário. Para a Comissão Organizadora do simulado, foram enviados por *e-mail* o Apêndice F e o *link* do questionário descrito no Apêndice C. Todos esses documentos foram elaborados no *Google Forms*. Nos casos de erros no *e-mail*, a pesquisadora entrou em contato por *WhatsApp* ou por telefone com o próprio participante da pesquisa.

Quanto ao período de desenvolvimento dos instrumentos de coleta de dados, tais como os questionários semiestruturados, as entrevistas individuais com os docentes e o grupo focal com os discentes do segundo ano, desenvolvemos essas etapas entre o final de outubro e final de novembro de 2020, conforme quadro 6, que apresenta a quantidade de pessoas convidadas e a quantidade de pessoas que participaram, bem como o período de realização da pesquisa e as estratégias criadas para organização e execução do trabalho.

Quadro 6 - Observações realizadas com o público pesquisado

Público da pesquisa	Observações
Estudantes em curso dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao	<ul style="list-style-type: none"> • Foram convidados 171 estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; • A pesquisa foi realizada no período de 24/10/2020 a 11/11/2020;

Público da pesquisa	Observações
ensino médio no ano letivo de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um grupo de <i>WhatsApp</i> para pedir a colaboração dos coordenadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que enviassem o convite e o <i>link</i> desse grupo aos seus estudantes; • Em razão da baixa adesão dos estudantes nesse grupo de <i>WhatsApp</i>, a pesquisadora organizou os nomes de todos os estudantes maiores e menores em uma planilha do <i>Excel</i> e os organizou por idade, a fim de separar os que eram maiores e os que eram menores; • Após a ação anterior, foi realizado o cadastramento manual de todos os números dos participantes na agenda telefônica da pesquisadora e, em seguida, foi realizado o contato individual com cada estudante; • Os discentes menores que se interessaram em participar da pesquisa receberam um <i>link</i> de um formulário para colocarem os nomes e contatos dos responsáveis. Dessa forma, o pedido de autorização dos responsáveis foi realizado por telefone e registrado em uma planilha, com a data e o horário do contato; • Após autorização dos responsáveis, o questionário da pesquisa foi enviado por <i>e-mail</i> e <i>WhatsApp</i>, juntamente com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos menores participantes; • Os discentes maiores, que manifestaram interesse em participar da pesquisa, receberam o <i>link</i> do questionário por <i>WhatsApp</i> e <i>e-mail</i>; • O total de participantes da pesquisa foi de 106, sendo 70 menores e 36 discentes maiores, ou seja, 62% do total de estudantes convidados (171).
Docentes envolvidos com o simulado, os quais ministram aulas dos Componentes Curriculares da BNCC nas turmas dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no ano letivo de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Foram convidados 20 docentes; • A pesquisa foi realizada no período de 03/11/2020 a 30/11/2020; • O convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram formalizados no <i>Google Forms</i> e enviados aos <i>e-mails</i> dos docentes convidados; • A pesquisadora fez o convite também por mensagem de <i>WhatsApp</i> a todos esses docentes; • Ao final do TCLE, havia um questionamento sobre o dia e o horário de disponibilidade do professor para a entrevista; • As entrevistas foram agendadas conforme informações enviadas pelos professores e a disponibilidade da pesquisadora; • Foi realizado um cronograma no editor de texto (<i>Word</i>), com todas as respostas dadas ao formulário e o agendamento das entrevistas foi feito no <i>Google Agenda</i>; • O total de participantes da pesquisa foi de 18 docentes, ou seja, 90% do total convidado.
Estudantes dos segundos anos sorteados para o grupo focal, realizado em novembro de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Foram sorteados nove estudantes entre os 53 estudantes dos segundos anos que confirmaram interesse em participar dessa etapa; • O grupo focal foi realizado no dia 30/11/2020; • No dia do grupo focal, apenas cinco estudantes acessaram a sala organizada no <i>Google Meet</i>;

Público da pesquisa	Observações
	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo focal foi conduzido pela pesquisadora e sua orientadora; • Participaram desse grupo focal, dois estudantes do Curso Técnico em Agropecuária; dois estudantes do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e um estudante do Curso Técnico em Química.
Comissão Organizadora	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de <i>e-mail</i>, foram convidados a participar da pesquisa os nove membros da Comissão Organizadora; • A pesquisadora fez o convite também por mensagem de <i>WhatsApp</i> a todos os integrantes; • A pesquisa foi realizada no período de 23/10/2020 a 10/11/2020; • O questionário foi elaborado no <i>Google Forms</i>; • Foi obtida a participação de 100% da Comissão Organizadora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de suas observações registradas durante as etapas da pesquisa.

Para a análise das entrevistas, todas as gravações foram transcritas no editor de texto e o trabalho resultou em 263 páginas de falas dos participantes (18 docentes e cinco estudantes). Nesse contexto, ressaltamos que as transcrições foram realizadas com vista a “[...] proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas” (GATTI, 2005, p. 47). Desse modo, segundo Gatti (2005), é possível agrupar opiniões; comparar e confrontar posições, de forma a interpretar as falas e outras manifestações observadas e/ou registradas durante as entrevistas.

Para organizarmos as falas dos entrevistados em categorias, primeiramente, utilizamos uma planilha do *Excel* e destacamos as partes das transcrições feitas no *Word*, que consideramos mais relacionadas aos objetivos da nossa pesquisa. Fizemos uma leitura de todas as falas realçadas e colocamos as respectivas perguntas do roteiro de entrevista nessa planilha e, após isso, colocamos os fragmentos que respondiam a essas questões. Em seguida, após a leitura pormenorizada dos fragmentos que foram extraídos das transcrições, criamos as categorias de análise para realizarmos a análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual se refere a:

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

A análise dos instrumentos de coletas de dados (entrevistas, grupo focal e questionários) foi utilizada para desenvolvermos o produto educacional desta pesquisa, que se constituiu de um vídeo animado, construído a partir do *software* licenciado *Powtoon*, do *software Audacity* e da participação de duas personagens que fizeram as falas do enredo descrito no Apêndice A, em que uma personagem representou a fala de uma professora de Português e, a outra, a fala de uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio Integrado.

O *software* licenciado *Powtoon* é um programa destinado à criação de vídeos animados, o qual dispõe de vários recursos, tais como: funcionalidades para edição de textos, imagens e inclusão de sons para a construção das cenas, bem como possibilita a gravação do vídeo em diferentes formatos. Já o *software Audacity* é um programa gratuito para edição digital de áudio, o qual apresenta várias funcionalidades para edição, correção, ajustes e gravação de áudio para utilização deste em outros ambientes virtuais.

Dessa forma, para a construção do vídeo, convidamos uma egressa do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do ano letivo de 2016, que atualmente é estudante do curso de Licenciatura em Química do Campus Iporá, para fazer a voz da estudante. A voz da professora foi realizada pela própria pesquisadora. Pela falta de experiência com o editor de vídeo e com o editor de áudio, a pesquisadora sentiu, inicialmente, dificuldades com a utilização desses *softwares*. Contudo, após assistir alguns tutoriais na internet, conseguiu criar, desenvolver e finalizar seu produto educacional.

Após a finalização do produto educacional, enviamos o vídeo animado e um formulário para avaliação dos 18 docentes que participaram das entrevistas individuais. O formulário foi elaborado no *Google Forms* e foi composto por sete questões objetivas e uma questão aberta. Obtivemos a participação de 89% do público convidado, ou seja, 16 docentes contribuíram com essa última etapa da pesquisa, o que representou um retorno positivo, visto que esse material foi enviado na última semana de trabalho dos docentes antes do período de suas férias.

Assim, após as respostas dos participantes aos questionários construídos sobre o simulado e sobre a avaliação do produto educacional, a pesquisadora fez a análise dos resultados, gerados automaticamente pelo próprio *Google Forms*. Além disso, utilizou o editor de planilhas do *Gmail* para a construção de gráficos, tabelas, quadros e organização de respostas subjetivas; bem como o *software* livre *Notpad++*, que possui funcionalidades para inserção e contagem de palavras ou frases curtas dentro de um contexto analisado.

Ressaltamos que os sujeitos participantes da pesquisa não tiveram nenhuma despesa e puderam desistir de participar em qualquer tempo, sem prejuízo algum. O que aconteceu, por exemplo, com um estudante que respondeu o questionário da pesquisa, mas depois informou

que preferia não participar e, assim, sua resposta foi desconsiderada. Além desse caso, tivemos também a desistência de quatro estudantes menores que resolveram não responder o questionário da pesquisa, mesmo após a autorização de seus responsáveis. Situação que foi respeitada pela pesquisadora.

Na próxima seção, apresentaremos o contexto do simulado desenvolvido nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá, a história dessa unidade de ensino e as características dos participantes desta pesquisa.

4 O SIMULADO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ

Nesta seção, abordamos o objeto de pesquisa deste trabalho, que é o simulado, instrumento avaliativo realizado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá de 2011 a 2019. A partir de 2020, ele deixou de acontecer em razão da suspensão das aulas presenciais, ocasionada pela Pandemia da Covid-19.

Desse modo, apresentaremos um breve contexto histórico do Campus Iporá; o perfil dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; o contexto histórico e as características do simulado desenvolvido nessa unidade de ensino; a relação do simulado com o currículo do EMI; a interface do simulado com o Enem e a caracterização dos participantes desta pesquisa.

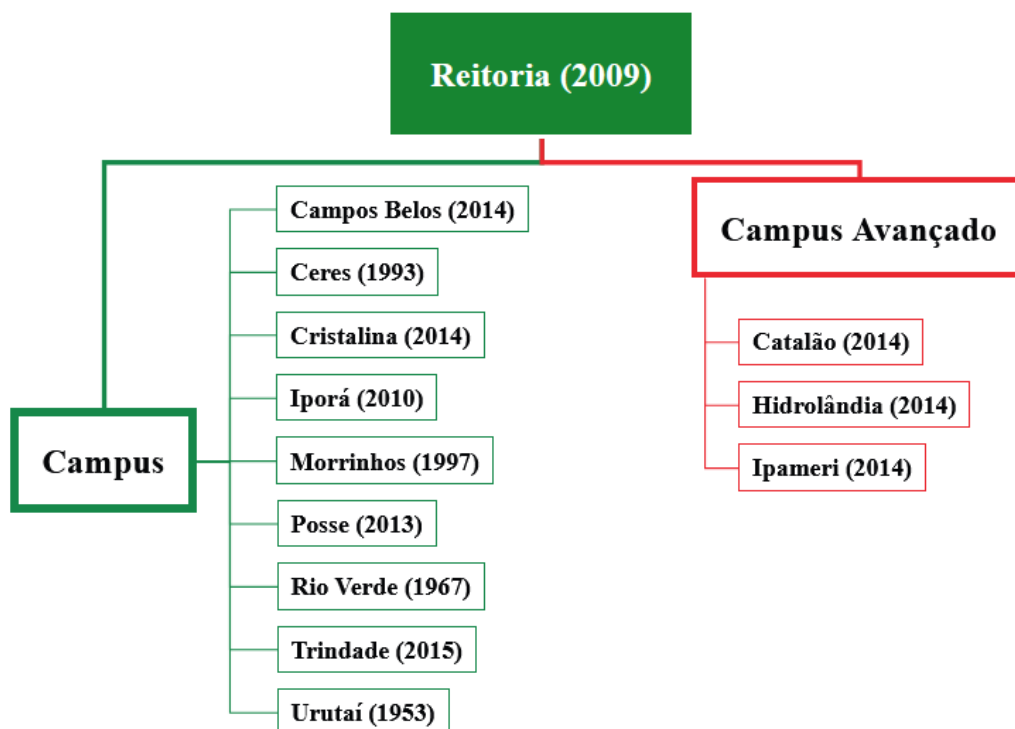
4.1 O cenário da investigação: contextualizando o Campus Iporá

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2019 a 2023 do IF Goiano, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu os Institutos Federais no país e o IF Goiano foi um deles. Essa instituição integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, Urutaí e a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, bem como a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE), todos oriundos de antigas escolas agrícolas. Como órgão central de administração dessa instituição, tem-se a Reitoria, situada em Goiânia, capital do estado de Goiás.

O IF Goiano é uma instituição que tem por finalidade oferecer aos seus estudantes um ensino público, gratuito e de qualidade, preservando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, ainda que cada uma dessas atividades seja realizada em tempos e espaços diferentes, seguem um eixo norteador, que é “[...] constituir a função social da instituição que é a de democratizar o saber e contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária” (PDI, 2019 a 2023).

Vale ressaltar que, após a promulgação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, algumas unidades de ensino que hoje fazem parte da rede federal já funcionavam, como é o caso dos atuais Campi Ceres (1993) e Morrinhos (1997), que iniciaram suas atividades de ensino como Escola Agrotécnica; do Campus Rio Verde (1967), que iniciou suas atividades como Ginásio Agrícola; e Urutaí (1953), como Escola Agrícola. Desse modo, hoje temos 12 unidades de ensino vinculadas à Reitoria do IF Goiano, que estão organizadas entre *Campus* e *Campus* Avançado, de acordo com o início (ano) de seu de funcionamento, conforme figura 7.

Figura 7 - Unidades do IF Goiano e o início (ano) de seu funcionamento



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do aplicativo Mindomo, disponível em <https://www.mindomo.com/pt/login>.

Assim, de acordo com o PDI (2019-2023), a construção do Campus Iporá começou em 2008, quando a unidade estava vinculada ao Cefet de Rio Verde. Porém, no dia 1º de fevereiro de 2010 o Campus Iporá foi inaugurado como unidade autônoma em relação a Rio Verde e teve o início de suas atividades letivas em agosto de 2010. Na figura 8, temos uma foto panorâmica do Campus Iporá em 2010.

Figura 8 - Visão panorâmica do Campus Iporá em 2010



Fonte: Assessoria de Comunicação (Ascom) do IF Goiano - Campus Iporá (2010).

De acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas e pelo Setor de Contratos do Campus Iporá, atualmente o quadro de profissionais é composto por 168 pessoas que atuam em diferentes atividades, conforme tabela 3.

Tabela 3 - Número de profissionais no Campus Iporá no ano de 2021

Quadro de profissionais do Campus Iporá	2021
Docentes efetivos	69
Docentes temporários	9
Estagiários	5
Funcionários cedidos pela Prefeitura Municipal	3
Funcionários terceirizados (limpeza)	4
Funcionários terceirizados (motoristas)	0
Funcionários terceirizados (vigilância patrimonial)	8
Funcionários terceirizados (portaria)	4
Funcionários terceirizados (serviço de campo)	7
Técnicos administrativos	59
Total	168

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas e pelo Setor de Contratos do Campus Iporá, ano letivo de 2021.

Quanto ao quadro de estudantes da instituição, de acordo com dados fornecidos pelo Registro Escolar do *Campus*, referente a 2020, foram ofertadas 549 vagas, distribuídas em 14 cursos nas modalidades presencial e Educação a Distância (EaD). No respectivo ano, houve 451 ingressantes, 1247 estudantes matriculados e 247 concluintes. Essa distribuição está detalhada na tabela 4.

Tabela 4 – Quantitativo de ingressantes, matriculados e concluintes nos cursos ofertados no Campus Iporá em 2020

Cursos ofertados no Campus Iporá em 2020	Modalidade de Ensino	N.º de vagas ofertadas em 2020	N.º de ingressantes em 2020	N.º de estudantes matriculados em todos os cursos ao final de 2020	N.º de concluintes em 2020
Bacharelado em Agronomia	Educação Presencial	40	42	170	27

Cursos ofertados no Campus Iporá em 2020	Modalidade de Ensino	N.º de vagas ofertadas em 2020	N.º de ingressantes em 2020	N.º de estudantes matriculados em todos os cursos ao final de 2020	N.º de concluintes em 2020
Bacharelado em Ciência da Computação	Educação Presencial	53	41	41	-
Espanhol - Curso de formação iniciação e continuada (FIC) - Módulo Básico I e II)	Educação a Distância (EaD)	70	39	39	39
Especialização em Sistemas Integrados de Produção Agropecuária	Educação Presencial	20	14	-	9
Inglês - Curso de formação iniciação e continuada (FIC) - Módulo A1 e A2)	Educação a Distância (EaD)	70	69	69	69
Licenciatura em Química	Educação Presencial	43	30	74	6
Pedagogia na modalidade de Educação a Distância	Educação a Distância (EaD)	0	0	265	0
Qualificação em Auxiliar de Administração (Proeja)	Educação Presencial	40	19	22	4
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Educação Presencial	35	36	95	30
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio	Educação Presencial	35	35	91	17
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	Educação Presencial	35	35	89	21
Técnico em Secretariado	Educação Presencial	45	48	110	1
Tecnologia em Agronegócio	Educação Presencial	63	43	118	18

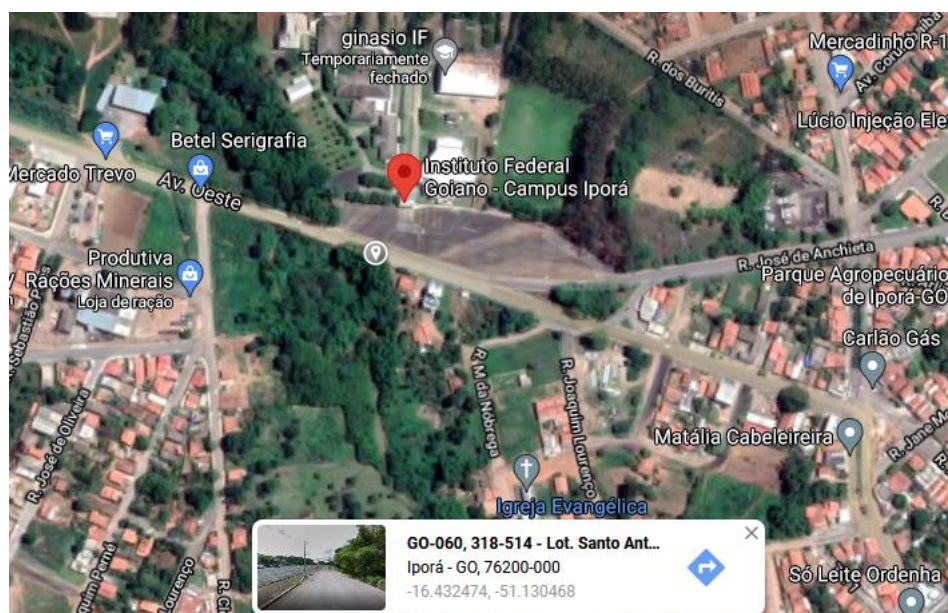
Cursos ofertados no Campus Iporá em 2020	Modalidade de Ensino	N.º de vagas ofertadas em 2020	N.º de ingressantes em 2020	N.º de estudantes matriculados em todos os cursos ao final de 2020	N.º de concluintes em 2020
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Educação Presencial	0	0	64	6
Total		549	451	1247	247

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares do Campus Iporá em maio de 2021.

O PDI (2019-2023) esclarece que a escolha da cidade de Iporá, para a implantação dessa instituição, foi principalmente pela grande demanda da população local. Por meio de seus cursos, a unidade de ensino busca atender as demandas por formação profissional, expandindo conhecimentos científicos e tecnológicos como forma de contribuir com o desenvolvimento local e de toda região do oeste de Goiás, locais ainda com baixos índices de desenvolvimento econômico e social em relação ao restante do estado.

Em função da localização geográfica do Campus Iporá, localizado entre as BR-060 e GO-060, a unidade é bem acessível e atende estudantes de mais de 40 municípios goianos, conforme figura 9.

Figura 9 - Foto panorâmica da localização do Campus Iporá



Fonte: “Campus” Iporá no *Google Maps* – satélite.

Em 2017, conforme esclarece o PDI (2019-2023), o IF Goiano - Campus Iporá alcançou uma infraestrutura que atende satisfatoriamente toda a comunidade interna e externa à instituição. Sendo que, hoje, a sede do *campus* compreende uma área de 44.028 m², contendo salas de aulas, laboratórios, auditório, cantina, área de convivência, dentre outros setores. Já na Fazenda Escola, a área é de 834.900 m², onde estão localizados os núcleos de laboratórios educativos, tais como Mecanização Agrícola, Produção Vegetal, Produção Animal, dentre outros departamentos. Na figura 10, temos uma imagem panorâmica da sede do *campus* em 2019.

Figura 10 - Foto panorâmica da estrutura do Campus Iporá em 2019



Fonte: Registros da Assessoria de Comunicação (Ascom) do IF Goiano - Campus Iporá (2019).

Ainda de acordo com o PDI, a implantação do Campus Iporá tem favorecido o desenvolvimento de pequenos agricultores, por meio de projetos realizados em parcerias diversas, sempre com o propósito de contribuir com a qualidade do plantio e manejo na região. Essa parceria inclui profissionais docentes e técnicos administrativos com conhecimentos e experiências que ampliaram a forma de pensar e de atuar da comunidade externa.

Nesse contexto, o EMI oferecido no Campus Iporá tem por objetivo promover um ensino que contribua com a formação integral de seus estudantes, a fim de ampliar seus conhecimentos, sua visão de mundo, sua criticidade, suas concepções, suas potencialidades, suas perspectivas, suas experiências por meio de diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula, em laboratórios de química, informática e agroindústria; por práticas de cultivo de mudas, participação em eventos, momentos culturais, congressos, dentre outros. Objetiva-se

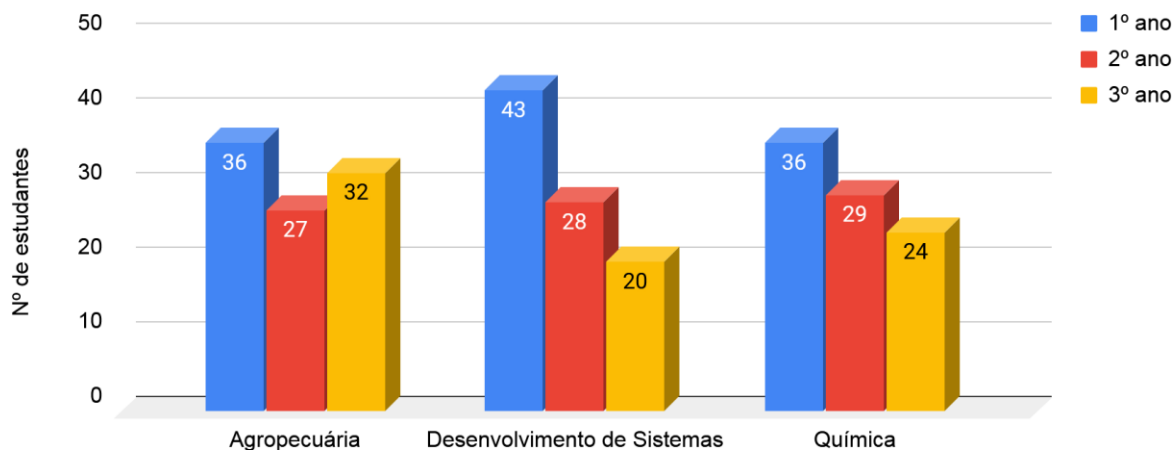
que o estudante possa adquirir uma formação que lhe permita fazer suas escolhas posteriores, independente da sua formação profissional.

Na próxima subseção, abordaremos brevemente sobre os atuais cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos no Campus Iporá, tendo em vista, que o nosso objeto de pesquisa (simulado) é realizado nesses cursos.

4.2 Os cursos técnicos integrados ao ensino médio

Atualmente, o IF Goiano - Campus Iporá oferece três cursos técnicos integrados ao ensino médio, que são: Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares do Campus Iporá no mês de maio de 2021, o número de matriculados nesses três cursos foi de 275 estudantes no ano letivo de 2020. No gráfico 2, apresentamos essa quantidade de estudantes por curso.

Gráfico 2 - Número de matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá no ano letivo 2020



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares do Campus Iporá em maio de 2021.

Cada um dos cursos possui um Projeto Pedagógico de Curso (PPC). É nesse documento que estão todas as informações referentes à cada curso, tais como o histórico do *campus*, as características do curso, as ementas das disciplinas, as atividades acadêmicas de estágio, a avaliação, o corpo docente, a infraestrutura do *campus* e o plano de integração: pesquisa, ensino e extensão.

Desse modo, como nosso objeto de pesquisa é o simulado realizado nos cursos técnicos

integrados ao ensino médio, buscamos analisar em cada PPC, do ano de 2019, apenas as características gerais do curso, a organização curricular, as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem; a avaliação e os instrumentos avaliativos desenvolvidos; bem como a abordagem do simulado.

Apresentamos, no quadro 07, algumas informações referentes ao PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (2019).

Quadro 7 - Informações do PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do ano (2019)

Pontos observados	Principais informações
Características gerais	<ul style="list-style-type: none"> • O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi iniciado no Campus Iporá no ano de 2012 e é ofertado em tempo integral na modalidade presencial, com possibilidade de 20% da carga horária na modalidade EaD; • O curso tem duração regular de três anos, mas poderá ser concluído em até cinco anos, de acordo com o tempo de integralização previsto no Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • Sua área de conhecimento é Ciências Exatas e da Terra e seu Eixo Tecnológico são os Recursos Naturais - tecnologias voltadas para extração e produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira; prospecção, avaliação técnica e econômica; planejamento, extração, cultivo e produção de recursos naturais; bem como utilização de tecnologias de máquinas e implementos; • O acesso ao curso ocorre por meio de processo seletivo anual, seguindo as exigências da Lei n.º 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012, e da Portaria Normativa do MEC n.º 18/2012, por meio de transferência ou reingresso, para período compatível, posterior ao primeiro semestre do curso; por meio de convênio, portador de diploma, intercâmbio ou acordo cultural; e matrícula especial em Componente Curricular isolado, conforme Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • Anualmente, são oferecidas 35 vagas no processo seletivo para o primeiro ano do curso.
Organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento do currículo integrado, que possibilita a integração e interdisciplinaridade entre os componentes do currículo e os eixos temáticos formulados, bem como a integração de experiências e conhecimentos enriquecedores, por meio de prática pedagógica assistida, planejamento coletivo, criação de projetos integradores, programas de iniciação científica e de extensão, projetos de pesquisa, práticas profissionais integradas, entre outras; • O curso possui carga horária total de 3.480h, distribuídas da seguinte forma: 3.300h de atividades de ensino, sendo 1.200h da área técnica e 2.100h da base nacional comum; 20h de atividades complementares relacionadas ao curso; e

	<p>160h de estágio curricular obrigatório;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A carga horária de atividade de ensino (3.300h) é constituída de 28 disciplinas e três núcleos articuladores, ministradas de forma presencial com possibilidade de 20% do total da carga horária ser na modalidade EaD; • A realização das aulas na modalidade EaD ocorrerão por meio da plataforma <i>Moodle</i>, que é uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação; • A conclusão do curso depende do cumprimento da carga horária total das atividades de ensino, das atividades complementares e do estágio curricular obrigatório; • Os conhecimentos abordados no curso estão relacionados à leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional.
Metodologias e estratégias de ensino - aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de aulas expositivas e dialogadas, com utilização de recursos audiovisuais; • Realização de pesquisa de caráter bibliográfico; • Aulas práticas em componentes curriculares de caráter teórico-prático; • Estudo de caso e apresentação de filmes, com o objetivo de desenvolver a análise crítica do estudante; • Estudos dirigidos; • Desenvolvimento de dinâmicas de grupo e jogos de empresa, com vistas à simulação de desafios do ambiente empresarial; • Realização de pesquisas e produção de artigos científicos; • Participação como ouvinte e/ou organizador, em eventos internos e externos que contribuam com a formação do estudante; • Desenvolvimento de atividades voluntárias de caráter solidário; • Organização de visitas técnicas relacionadas à formação profissional do estudante; • Avaliações de caráter prático; • Realização de atividades complementares; • Desenvolvimento de regência compartilhada, com vista ao currículo integrado; • Construção de projetos de ensino-aprendizagem com a integração de componentes curriculares da área técnica e da base nacional comum; • Organização de projeto integrador com a integração da parte técnica e a parte da base nacional comum; • Desenvolvimento de tema gerador, eixo temático (rede temática), entre outras atividades que favoreçam a formação do estudante.
Avaliação e instrumentos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação norteada pela concepção de avaliação formativa, processual e contínua; • Processo avaliativo voltado para a articulação entre teoria e prática; educação e trabalho; interdisciplinaridade e contextualização das bases tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem; • Processo avaliativo com vista a contemplar as dimensões diagnóstica,

	<p>formativa, somativa e emancipadora, destacando-se a integração sem hierarquização entre elas:</p> <p>a) Diagnóstica: busca detectar os conhecimentos prévios dos estudantes, contribuindo para organização do processo de ensino e de aprendizagem;</p> <p>b) Formativa: visa identificar o nível de evolução dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a partir do nível de exigência cognitiva das atividades propostas, com vista a levantar aspectos para reflexão e tomada de consciência do professor e do estudante, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>c) Somativa: busca medir o conhecimento apreendido pelo educando ao final da unidade ou período letivo e os resultados são para verificar, classificar, situar, informar e certificar;</p> <p>d) Emancipadora: permite a coavaliação, realizada pelo professor a partir de registros do processo evolutivo do estudante, com vista a promover a autoavaliação do estudante, em uma perspectiva crítica e de autodesenvolvimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoção de instrumentos avaliativos que possibilitem trabalhar e observar, de forma ampla e interdependente, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, tais como provas teóricas e práticas, trabalhos individuais e coletivos, apresentações orais, relatórios individuais ou em grupo das atividades desenvolvidas (aulas práticas, visitas técnicas etc.), seminários temáticos, participações em eventos institucionais, observações contínuas de comportamento, organização, relações sociais, atendimento aos conceitos de segurança e ética nos ambientes de aprendizagem, projetos organizados envolvendo problemas práticos, de forma a simular situações reais e que possam ser resolvidos pelos discentes, Projetos Integradores, Relatório Final do estágio supervisionado, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), assiduidade nas atividades presencias; • Serão adotados no mínimo dois instrumentos avaliativos por etapa (bimestre, trimestre ou semestre), conforme Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • O Sistema de Avaliação é composto por quatro bimestres e a composição das notas (N1, N2, N3 e N4) deverá estar presente no plano de ensino da disciplina, o qual deve ser apresentado aos estudantes no início do período letivo; • Será considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 6,0 e frequência igual ou superior a 75% do total das aulas ministradas no período letivo; • O direito à recuperação bimestral é para o estudante que não atingiu média igual ou superior a 6,0 e o professor terá autonomia para definir quais instrumentos avaliativos serão utilizados.
Simulado no PPC	<ul style="list-style-type: none"> • É citado como um projeto de ensino em desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (ingressantes a partir de 2019).

De acordo com as informações descritas no quadro 7, fizemos as seguintes observações: conforme o atual Regulamento dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IF Goiano (2017), não há mais tempo para integralização do curso conforme está descrito nesse PPC; notamos que não

há fundamentação teórica sobre as dimensões avaliativas abordadas; e o simulado é destacado como “projeto de ensino em desenvolvimento”, porém, de acordo com a Comissão Organizadora, esse instrumento avaliativo, desde a sua implementação no EMI até o ano de 2019, não foi desenvolvido como projeto de ensino, e sim como atividade avaliativa obrigatória e integrante da avaliação bimestral dos Componentes Curriculares previstos na BNCC (2018). Dessa forma, percebemos algumas inconsistências entre o Regulamento vigente e algumas partes dessa redação, bem como a ausência de embasamento teórico no campo da avaliação.

No quadro 8, apresentamos algumas informações referentes ao PPC do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio (2019).

Quadro 8 - Informações do PPC do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio (2019)

Pontos observados	Principais informações
Características gerais	<ul style="list-style-type: none"> • O Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio foi iniciado no Campus Iporá no ano de 2017 e é ofertado em tempo integral, na modalidade presencial, com possibilidade de 20% da carga horária na modalidade EaD; • O curso tem duração regular de três anos; • Sua área de conhecimento é Ciências Exatas e da Terra e seu Eixo Tecnológico é Informação e Comunicação - tecnologias relacionadas à infraestrutura e processos de comunicação e processamento de dados e informações. Abrange concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e às telecomunicações; especificação de componentes ou equipamentos; suporte técnico; procedimentos de instalação e configuração; realização de testes e medições; utilização de protocolos e arquitetura de redes; identificação de meios físicos e padrões de comunicação; desenvolvimento de sistemas informatizados; tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados; • O acesso ao curso ocorre por meio de processo seletivo anual, seguindo as exigências da Lei n.º 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012, e da Portaria Normativa do MEC n.º 18/2012; por meio de transferência ou reingresso, para período compatível, posterior ao primeiro semestre do curso; e por meio de convênio, portador de diploma, intercâmbio ou acordo cultural; e matrícula especial em Componente Curricular, conforme Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • Anualmente, são oferecidas 35 vagas no processo seletivo para o primeiro ano do curso.
Organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento do currículo integrado, que possibilita a integração e interdisciplinaridade entre os componentes do currículo e os eixos temáticos formulados, bem como a integração de experiências e conhecimentos enriquecedores por meio de prática pedagógica assistida, planejamento coletivo, criação de projetos integradores, programas de iniciação científica e de extensão, projetos de pesquisa, práticas profissionais integradas, entre

	<p>outras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O curso possui carga horária total de 3.300h, distribuídas da seguinte forma: 3.200h de atividades de ensino, sendo 1.400h da área técnica e 1.800h da base nacional comum; e 100h de atividades complementares; • A carga horária de atividade de ensino (3.200h) é constituída de 21 disciplinas, ministradas de forma presencial, com possibilidade de 20% do total da carga horária ser na modalidade EaD; • A realização das aulas na modalidade EaD ocorrerão por meio da plataforma <i>Moodle</i>, que é uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação; • A conclusão do curso depende do cumprimento da carga horária total; • Os conhecimentos abordados no curso estão relacionados à leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional;
Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de aulas expositivas e dialogadas, com utilização de recursos audiovisuais; • Realização de pesquisa de caráter bibliográfico; • Aulas práticas em componentes curriculares de caráter teórico-prático; • Estudo de caso e apresentação de filmes, com o objetivo de desenvolver a análise crítica do estudante; • Estudos dirigidos; • Desenvolvimento de dinâmicas de grupo e jogos de empresa, com vistas à simulação de desafios do ambiente empresarial; • Realização de pesquisas e produção de artigos científicos; • Participação como ouvinte e/ ou organizador, em eventos internos e externos que contribuam com a formação do estudante; • Desenvolvimento de atividades voluntárias de caráter solidário; • Organização de visitas técnicas relacionadas à formação profissional do estudante; • Avaliações de caráter prático; • Realização de atividades complementares; • Desenvolvimento de regência compartilhada, com vista ao currículo integrado; • Construção de projetos de ensino-aprendizagem com a integração de componentes curriculares da área técnica e da base nacional comum; • Organização de projeto integrador com a integração da parte técnica e a parte da base nacional comum; • Desenvolvimento de tema gerador; eixo temático (rede temática), entre outras atividades que favoreçam a formação do estudante.
Avaliação e instrumentos avaliativos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação norteada pela concepção de avaliação formativa, processual e contínua; • Processo avaliativo voltado para a articulação entre teoria e prática; educação e trabalho; interdisciplinaridade e contextualização das bases tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem; • Processo avaliativo com vista a contemplar as dimensões diagnóstica,

	<p>formativa, somativa e emancipadora, destacando-se a integração sem hierarquização entre elas:</p> <p>a) Diagnóstica: busca detectar os conhecimentos prévios dos estudantes, contribuindo para organização do processo de ensino e de aprendizagem;</p> <p>b) Formativa: visa identificar o nível de evolução dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a partir do nível de exigência cognitiva das atividades propostas, com vista a levantar aspectos para reflexão e tomada de consciência do professor e do estudante, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>c) Somativa: busca medir o conhecimento apreendido pelo educando ao final da unidade ou período letivo e os resultados são para verificar, classificar, situar, informar e certificar;</p> <p>d) Emancipadora: permite a coavaliação, realizada pelo professor a partir de registros do processo evolutivo do estudante, com vista a promover a autoavaliação do estudante, em uma perspectiva crítica e de autodesenvolvimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoção de instrumentos avaliativos que possibilitem trabalhar e observar, de forma ampla e interdependente, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, tais como provas teóricas e práticas, trabalhos individuais e coletivos, apresentações orais, relatórios individuais ou em grupo das atividades desenvolvidas (aulas práticas, visitas técnicas etc.), seminários temáticos, participações em eventos institucionais, observações contínuas de comportamento, organização, relações sociais, atendimentos aos conceitos de segurança e ética nos ambientes de aprendizagem, projetos organizados envolvendo problemas práticos de forma a simular situações reais e que possam ser resolvidos pelos discentes, Projetos Integradores, Relatório Final do estágio supervisionado, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e assiduidade nas atividades presencias; • Serão adotados no mínimo dois instrumentos avaliativos por etapa (bimestre, trimestre ou semestre), conforme Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • O Sistema de Avaliação é composto por quatro bimestres e a composição das notas (N1, N2, N3 e N4) deverá estar presente no plano de ensino da disciplina, o qual deve ser apresentado aos estudantes no início do período letivo; • Será considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 6,0 e frequência igual ou superior a 75% do total das aulas ministradas no período letivo; • O direito à recuperação bimestral é para o estudante que não atingiu média igual ou superior a 6,0 e o professor terá autonomia para definir quais instrumentos avaliativos serão utilizados.
Simulado no PPC	<ul style="list-style-type: none"> • É citado como um projeto de ensino em desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio.

No quadro 8, notamos que não foi definido tempo de integralização do curso, o que está de acordo com o Regulamento dos Cursos Técnicos de Nível Médio (2017); não houve embasamento teórico quantos aos aspectos avaliativos mencionados; e o simulado é destacado

também como “projeto de ensino em desenvolvimento”, o que está equivocado em relação às ações já realizadas com esse instrumento avaliativo.

No quadro 9, apresentamos algumas informações referentes ao PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (2019).

Quadro 9 - Informações do PPC do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do ano de 2019

Pontos observados	Principais informações
Características gerais	<ul style="list-style-type: none"> • O Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio foi iniciado no Campus Iporá no ano de 2016 e é ofertado em tempo integral na modalidade presencial, com possibilidade de 20% da carga horária na modalidade EaD; • O curso tem duração regular de três anos; • Sua área de conhecimento é Ciências Exatas e da Terra e seu Eixo Tecnológico é Controle e Processos Industriais; • O acesso ao curso ocorre por meio de processo seletivo anual, seguindo as exigências da Lei n.º 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012, e da Portaria Normativa do MEC n.º 18/2012; por meio de transferência ou reingresso, para período compatível, posterior ao primeiro semestre do curso; e por meio de convênio, portador de diploma, intercâmbio ou acordo cultural; e matrícula especial em Componente Curricular isolado, conforme Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • Anualmente, são oferecidas 35 vagas no processo seletivo para o primeiro ano do curso.
Organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento do currículo integrado, que possibilita a integração e interdisciplinaridade entre os componentes do currículo e os eixos temáticos formulados, bem como a integração de experiências e conhecimentos enriquecedores, por meio de prática pedagógica assistida, planejamento coletivo, criação de projetos integradores, programas de iniciação científica e de extensão, projetos de pesquisa, práticas profissionais integradas, entre outras; • O curso possui carga horária total de 3.407h, distribuídas da seguinte forma: 3.227h de atividades de ensino, incluídas, nesta, 1.071,60h da área técnica, 150h do Núcleo Articulador e 2.005,40h da base nacional comum. Além disso, 160h de estágio supervisionado e 20h de atividades complementares; • A carga horária de atividade de ensino (3.227h) é constituída de 28 disciplinas, ministradas de forma presencial, com possibilidade de 20% do total da carga horária ser na modalidade EaD; • A realização das aulas na modalidade EaD ocorrerão por meio da plataforma <i>Moodle</i>, que é uma ferramenta de tecnologia da informação e comunicação; • A conclusão do curso depende do cumprimento da carga horária total.
Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de aulas expositivas e dialogadas, com utilização de recursos audiovisuais; • Realização de pesquisa de caráter bibliográfico; • Aulas práticas em componentes curriculares de caráter teórico-prático;

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso e apresentação de filmes, com o objetivo de desenvolver a análise crítica do estudante; • Estudos dirigidos; • Desenvolvimento de dinâmicas de grupo e jogos de empresa, com vistas à simulação de desafios do ambiente empresarial; • Realização de pesquisas e produção de artigos científicos; • Participação como ouvinte e/ ou organizador, em eventos internos e externos que contribuam com a formação do estudante; • Desenvolvimento de atividades voluntárias de caráter solidário; • Organização de visitas técnicas relacionadas à formação profissional do estudante; • Avaliações de caráter prático; • Realização de atividades complementares; • Desenvolvimento de regência compartilhada, com vista ao currículo integrado; • Construção de projetos de ensino-aprendizagem com a integração de componentes curriculares da área técnica e da base nacional comum; • Organização de projeto integrador com a integração da parte técnica e a parte da base nacional comum; • Desenvolvimento de tema gerador, eixo temático (rede temática), entre outras atividades que favoreçam a formação do estudante.
<p style="text-align: center;">Avaliação e instrumentos avaliativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação norteada pela concepção de avaliação formativa, processual e contínua; • Processo avaliativo voltado para a articulação entre teoria e prática; educação e trabalho; interdisciplinaridade e contextualização das bases tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem; • Processo avaliativo com vista a contemplar as dimensões diagnóstica, formativa, somativa e emancipadora, destacando-se a integração sem hierarquização entre elas: <ul style="list-style-type: none"> a) Diagnóstica: busca detectar os conhecimentos prévios dos estudantes, contribuindo para organização do processo de ensino e de aprendizagem; b) Formativa: visa identificar o nível de evolução dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a partir do nível de exigência cognitiva das atividades propostas, com vista a levantar aspectos para reflexão e tomada de consciência do professor e do estudante, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem; c) Somativa: busca medir o conhecimento apreendido pelo educando ao final da unidade ou período letivo e os resultados são para verificar, classificar, situar, informar e certificar; d) Emancipadora: permite a coavaliação, realizada pelo professor a partir de registros do processo evolutivo do estudante, com vista a promover a autoavaliação do estudante, em uma perspectiva crítica e de autodesenvolvimento. • Adoção de instrumentos avaliativos que possibilitem trabalhar e observar, de forma ampla e interdependente, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, tais como provas teóricas e práticas, trabalhos individuais e coletivos, apresentações orais, relatórios individuais ou em grupo das atividades desenvolvidas (aulas práticas, visitas técnicas etc.), seminários temáticos, participações em eventos institucionais, observações contínuas de

	<p>comportamento, organização, relações sociais, atendimento aos conceitos de segurança e ética nos ambientes de aprendizagem, projetos organizados envolvendo problemas práticos, de forma a simular situações reais e que possam ser resolvidos pelos discentes, Projetos Integradores, Relatório Final do estágio supervisionado, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e assiduidade nas atividades presenciais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serão adotados no mínimo dois instrumentos avaliativos por etapa (bimestre, trimestre ou semestre), conforme Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano; • O Sistema de Avaliação é composto por quatro bimestres e a composição das notas (N1, N2, N3 e N4) deverá estar presente no plano de ensino da disciplina, o qual deve ser apresentado aos estudantes no início do período letivo; • Será considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 6,0 e frequência igual ou superior a 75% do total das aulas ministradas no período letivo; • O direito à recuperação bimestral é para o estudante que não atingiu média igual ou superior a 6,0 e o professor terá autonomia para definir quais instrumentos avaliativos serão utilizados.
Simulado no PPC	<ul style="list-style-type: none"> • É citado como um projeto de ensino em desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.

No quadro 9, notamos, também, que não foi definido tempo de integralização do curso; não foram descritos detalhes sobre as áreas de conhecimento abordadas no curso, conforme foi mencionado nos demais cursos; não houve embasamento teórico quanto aos aspectos avaliativos mencionados; e o simulado é destacado, novamente, como “projeto de ensino em desenvolvimento”.

Dessa forma, a partir da apresentação desses três quadros, observamos determinadas semelhanças, tais como oferta presencial do curso em tempo integral; possibilidade de 20% da carga horária na modalidade EaD; tempo de duração do curso; formas de acesso ao curso; número de vagas ofertadas no processo seletivo; área de conhecimento dos cursos; estabelecimento do currículo integrado; uso da plataforma *Moodle*; cumprimento dos requisitos para a conclusão do curso; metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem; avaliação e instrumentos avaliativos; e apontamento do simulado como projeto de ensino.

Quanto às diferenças, observamos a distinção de carga horária de cada curso; o número de disciplinas; a definição do tempo de integralização definida no curso de Agropecuária e a ausência dessa previsão nos demais cursos; a ausência de detalhes sobre o eixo tecnológico do Curso Técnico em Química e a descrição detalhada nos demais cursos; a falta de descrição dos conhecimentos relacionados ao Curso Técnico em Química no item “Organização Curricular”

e essa descrição nos demais cursos.

Quanto aos tipos de avaliação citados nos três documentos, podemos abordar os seguintes autores: Luckesi (2018), que trata de avaliação diagnóstica e seletiva; Fernandes (2009), que explica sobre avaliação somativa e formativa; Hoffman (2018), que aborda avaliação mediadora; Freitas (1995), que discute e exemplifica sobre avaliação formal e informal no contexto escolar; dentre outros autores.

Quanto à definição do simulado como projeto de ensino, entendemos que, possivelmente, houve uma falha nesse apontamento, visto que, segundo a Comissão Organizadora, o instrumento sempre foi uma atividade avaliativa obrigatória integrante das avaliações bimestrais dos Componentes Curriculares previstos na BNCC (2018). No entanto, reconhecemos que transformá-lo em projeto de ensino seria uma oportunidade de discutir e desenvolver uma nova proposta de trabalho, visto que hoje ele está centrado apenas em disciplinas de formação geral. Assim, essa e outras observações mencionadas poderão ser tratadas e discutidas de forma coletiva nas próximas reformulações desses PPCs.

Diante desse contexto, inferimos que a ausência de algumas descrições pode ter sido por inobservância no momento de revisão textual dos PPCs em relação ao Regulamento dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IF Goiano (2017) e ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do Ministério da Educação, pois, no Regulamento, por exemplo, não há mais prazo para integralização do curso e esse documento é válido para todos os cursos técnicos do IF Goiano.

Na próxima subseção, abordaremos os aspectos inerentes ao simulado, desenvolvido nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, para que possamos compreender melhor a sua implantação nessa unidade de ensino, seu desenvolvimento e sua projeção no campo avaliativo.

4.3 Abordagens do simulado desenvolvido no Campus Iporá

A fim de compreendermos a historicidade do simulado, suas características e suas dimensões no contexto avaliativo, buscaremos abordar esse instrumento avaliativo a partir de relatos de experiências de servidores do Campus Iporá, de experiências da pesquisadora, de registros digitais acerca do simulado e de referencial teórico/documentos legais que tratam do currículo integrado no ensino médio, bem como do Enem.

4.3.1 Contexto histórico do simulado

De acordo com relatos de experiências de alguns membros da Comissão Organizadora do simulado, esse instrumento avaliativo teve início no ano de 2011, no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, primeiro curso técnico integrado ofertado pela instituição. Sua implantação no ensino médio surgiu com o objetivo de diversificar os instrumentos de avaliação desenvolvidos nesse nível de ensino, preparar os estudantes para os exames externos e atrair novos estudantes para a instituição.

Segundo informações dos membros da Comissão, as avaliações externas só avaliam os conteúdos propostos pela BNCC (2018) e, por esse motivo, eles mencionaram que os professores das disciplinas técnicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio optaram por não participar do simulado e acrescentaram que a parte prática de suas disciplinas já complementavam o processo ensino-aprendizagem. Desse modo, desde sua criação, o simulado contemplou apenas as seguintes disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Área de Ciências Humanas); Biologia, Física, Matemática e Química (Área de Ciências da Natureza); Educação Física, Espanhol ou Inglês, Gramática, Literatura e Artes (Área de Linguagens); e a redação.

Dessa forma, de 2011 até 2019 o simulado tem sido realizado em todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (primeiros, segundos e terceiros anos), com a participação de todos os professores da base nacional comum, os quais ficam responsáveis pela elaboração das questões objetivas que o compõem. De acordo com registros dessa Comissão, são definidas 40 questões para o primeiro ano, 60 para o segundo ano e 90 para o terceiro ano. As questões são acompanhadas de uma proposta de redação, elaborada pelos professores da área de Línguas, a partir do que foi trabalhado em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, de 2011 a 2014 a sua organização ficou a cargo da coordenação geral dos cursos técnicos de nível médio. Após a realização do primeiro simulado de 2014, observou-se a necessidade de algumas alterações, tais como a elaboração de um cronograma das atividades que antecederiam o simulado para nortear e facilitar o trabalho; a importância da informatização da correção dos cartões resposta, visto que, até então, a correção acontecia de forma manual, com a digitação das respostas dos cartões respostas para uma planilha do *Excel*, a qual, por meio de configurações, gerava os resultados alcançados pelos estudantes.

Além disso, segundo informações de alguns membros da atual Comissão Organizadora, em 2014 houve a necessidade, também, de modificar o formato de impressão do caderno de

provas no tamanho livreto (quatro páginas por folha) para o tamanho da folha A4 (duas páginas por folha), visto que o tamanho reduzido comprometia a leitura e interpretação dos textos, bem como dificultava a compreensão de imagens que complementavam as questões.

Assim, após decisões coletivas, houve as seguintes mudanças: o cronograma passou a ser realizado a partir de 2014; a correção dos cartões respostas passou a ser informatizada; a impressão do simulado passou a ser feita em folha A4; e, em 2015, foi criada a primeira Comissão do Simulado, a qual passou a ser responsável pela organização das atividades necessárias para a realização desse instrumento avaliativo, bem como pela divulgação dos resultados aos professores e, destes, aos estudantes.

Outra questão mencionada pela Comissão Organizadora foi referente à periodicidade de realização do simulado, o qual era realizado quatro vezes ao ano. Essa regularidade foi mantida de 2011 a 2017, ou seja, a cada bimestre os estudantes realizavam um simulado, para que o professor encerrasse as notas do bimestre em curso. Contudo, a Comissão informou que, a partir de 2018, após decisão entre docentes e gerência de ensino, o instrumento avaliativo passou a ser realizado três vezes ao ano, com início a partir do segundo bimestre, para que os professores pudessem ter mais tempo para desenvolver seus conteúdos em sala de aula.

Além disso, a Comissão ressaltou que o simulado, desde a sua implantação, foi desenvolvido de forma presencial. Dentre as funções da Comissão, está o papel de organizar as salas de aula para esse momento, orientar os professores e estudantes quanto ao dia, horário de início e tempo de realização do instrumento avaliativo, explicar as normas a serem seguidas nesse dia, tais como: não utilização de aparelhos eletrônicos; saída da sala apenas com a permissão do professor; manter apenas os materiais permitidos em cima da carteira (lápiz, borracha e caneta); não conversar com os colegas; dentre outras recomendações.

Diante dessas informações, notamos que o simulado foi desenhado para preparar gradualmente os estudantes para os exames externos e as medidas adotadas pela Comissão Organizadora tendem a reproduzir, relativamente, as situações que eles experimentarão quando forem participar de avaliações em larga escala. O número de questões, a organização do ambiente escolar, a estrutura do simulado, as orientações e as normas caminham para a aproximação aos modelos externos, em especial ao Enem, que, hoje, representa o principal meio de acesso ao ensino superior.

Nessa perspectiva, o simulado evidencia a fragmentação disciplinar, a dicotomia entre formação geral e formação técnica, bem como nos revela uma proposta focada nos exames externos. Em contraponto, Ciavatta (2012) assevera que essa prática não contribui para uma formação humana, a qual busca promover o desenvolvimento do estudante em sua completude,

para que ele tenha uma visão ampla, crítica e consciente da realidade posta. Segundo a autora,

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica [...] exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Ramos (2012, p. 117) destaca a importância do currículo integrado, o qual “[...] organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Não se trata de priorizar a formação geral em detrimento da formação técnica ou o contrário, como se essas duas formações não dialogassem entre si e cada uma cumprisse um determinado papel na formação dos estudantes.

A proposta de integração do currículo, segundo Ramos (2012), exige a articulação contínua entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos no processo de formação dos estudantes, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Assim, a autora elenca os seguintes pontos para a prática desse currículo:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como [...] objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-las nos respectivos campos da ciência [...] identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
3. Situar conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, o pressuposto da totalidade real como síntese de múltiplas determinações (RAMOS, 2012, p. 123-124).

A partir desse breve contexto e a fim de avançarmos um pouco mais sobre esse instrumento avaliativo, apresentaremos, na próxima subseção, as principais características do simulado entre 2014 e 2019. Destacamos que a escolha do ano letivo de 2014 se deu em razão de ser o marco das primeiras alterações nos trabalhos com o simulado, e o ano de 2019 foi o último em que essa prática avaliativa ocorreu na instituição, devido à suspensão das aulas

presenciais no ano letivo de 2020 e 2021, em função da Pandemia da Covid-19.

4.3.2 Características

Conforme abordado no contexto histórico do simulado, de 2014 a 2019, identificamos alguns avanços, tanto no seu formato como nas atividades de organização e correção. Desse modo, no quadro 10 apresentamos as principais características dessa atividade avaliativa.

Quadro 10 - Principais características do simulado nos anos de 2014 e 2019

Características	2014	2019
Área de abrangência	Todas as disciplinas da base nacional comum;	Todas as disciplinas da base nacional comum;
Comissão do simulado	Não existia;	Composta por nove integrantes (docentes e técnicos administrativos);
Conhecimentos contemplados no simulado	Conhecimentos abordados pelos professores em sala de aula dentro de um determinado período passado;	Conhecimentos abordados pelos professores em sala de aula dentro de um determinado período passado;
Correção dos cartões respostas do simulado	Manual com a utilização do <i>Excel</i> ;	Informatizada com a utilização de <i>software</i> para leitura de código de barra presente nos cartões respostas;
Cronograma de atividades	Não havia;	É elaborado pela Comissão antes de cada simulado;
Cursos técnicos integrados ao ensino médio existentes	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; • Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio; • Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio; • Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio;
Dia de realização	Ocorria geralmente no sábado, no período matutino;	Ocorria durante a semana, no período vespertino;
Divulgação do gabarito	No dia seguinte;	No mesmo dia, após a realização do simulado. O gabarito é enviado para os <i>e-mails</i> dos estudantes por meio de um sistema próprio da instituição;
Impressão do simulado	Impressão em formato livreto;	Impressão em folha A4;
Número de estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio	202	267

Características	2014	2019
Número de questões	1º ano – 40 questões; 2º ano – 60 questões; 3º ano – 90 questões; mais a redação em cada ano;	1º ano – 40 questões; 2º ano – 60 questões; 3º ano – 90 questões; mais a redação em cada ano;
Número de versões	quatro versões de provas no 1º e 2º bimestres; e três versões de prova no 3º e 4º bimestres;	Apenas uma versão;
Organização dos estudantes na sala	Estudantes da mesma turma e curso reunidos em uma sala;	Estudantes de diferentes turmas e cursos reunidos em uma sala;
Organização, impressão e correção do simulado	Poucas pessoas;	Comissão Organizadora (nove servidores);
Período de realização	quatro vezes ao ano, sendo realizado uma vez antes do encerramento de cada bimestre letivo;	três vezes ao ano, sendo realizado a partir do segundo bimestre letivo e o último simulado acontece antes do Enem;
Peso do simulado	2,0 pontos (1,0 questões objetivas e 1,0 redação);	2,0 pontos (1,0 questões objetivas e 1,0 redação);
Tempo de correção dos cartões respostas do simulado	De dois a três dias.	Aproximadamente, três horas.

Fonte: Elaborada pela autora, de acordo com informações recebidas de servidores do *campus* e pela sua experiência com o simulado.

Dessa forma, de acordo com o contexto histórico e as características do simulado, percebemos alguns avanços em relação ao trabalho com esse instrumento avaliativo. Vimos que a adoção do cronograma foi útil para nortear as atividades necessárias para a realização e conclusão desse trabalho; a impressão do material no formato A4 teve como propósito facilitar a leitura e a resolução de questões por parte dos estudantes; a correção informatizada dos cartões respostas buscou agilizar a divulgação dos resultados alcançados pelos estudantes e diminuir os possíveis erros que ocorriam na correção manual; e a alteração da periodicidade de realização do simulado poder ter favorecido a organização do trabalho do professor e da Comissão Organizadora, bem como ter facilitado os estudos dos próprios estudantes, uma vez que eles realizam várias outras atividades acadêmicas do curso.

Na próxima subseção, abordaremos a relação do simulado com o currículo do EMI, a fim de compreendermos o “diálogo” entre esses dois pontos.

4. 4 Relação do simulado com o currículo do Ensino Médio Integrado

De acordo com Ramos (2018, p. 20), a proposta do currículo integrado não está

assentada no “[...] somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade”. Segundo a autora, a compreensão da realidade requer o conhecimento das partes e de suas relações. Assim, o objetivo do currículo integrado é promover um ensino-aprendizagem em que os conhecimentos não sejam tratados de forma fragmentada, mas integrada sob os eixos trabalho, ciência e cultura.

Desse modo, a partir do que vimos, o simulado não alcança essa proposta de integração, visto que ele abarca apenas os componentes curriculares previstos na BNCC (2018). Percebemos, contudo, que ele pode contribuir com as aprendizagens dos conteúdos abordados, relacionados às aulas ministradas pelos professores das disciplinas de Matemática, Português, Biologia, Geografia, Filosofia, História, Inglês, Espanhol, dentre outras.

Além dessas aprendizagens relacionadas a conteúdos, os estudantes podem aprender a ter autocontrole durante a realização do instrumento avaliativo; a fazer uma autoavaliação do seu desempenho; a perceber a importância do *feedback* do professor sobre suas dificuldades em compreender determinadas questões; a desenvolver sua capacidade de leitura crítica, interpretação e argumentação para a escrita da redação; a contestar o gabarito divulgado pela Comissão Organizadora, em razão de perguntas mal elaboradas ou incompletas; a solicitar a revisão de sua redação, a fim de compreender os erros cometidos; a aprimorar seu raciocínio lógico; a lidar com situações avaliativas semelhantes dentro ou fora da instituição; dentre outras possibilidades.

Contudo, diante da forma que o simulado é realizado, fica evidente que seu objetivo principal é colaborar com a preparação dos estudantes para os exames externos. Nesse sentido, conforme assinala Silva (2020, p. 35), “o currículo da escola está baseado na cultura dominante [...]”. E esse instrumento é um exemplo da cultura dominante, visto que o acesso ao ensino superior ocorre, predominantemente, pela nota do Enem, que é um sistema de avaliação em larga escala que atende os interesses hegemônicos capitalistas, ou seja, os interesses da cultura dominante.

Diante desse contexto, Apple (2013, p. 71) afirma que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, [...] É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas [...]”. Assim, conforme vimos no contexto histórico da educação profissional, de acordo com os objetivos políticos e econômicos vigentes em cada época, a escola apresentava um determinado currículo. Por exemplo, o ensino industrial, em 1942, apresentava um currículo destinado à formação de mão de obra para atender o mercado de trabalho. Já o ensino secundário de 1942, apresentava um currículo para preparar o estudante para a ascensão ao ensino superior.

Nesse sentido, o simulado surge com a intenção de ser instrumento próximo ao Enem, como forma de antecipar as manifestações intelectuais, físicas e emocionais que os estudantes poderão ter durante esse e outros exames externos que vierem a fazer. Assim, o simulado é um meio de prepará-los para disputarem, futuramente, uma vaga no ensino superior. Os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, desde quando ingressam na instituição, passam a ter diversas experiências, sendo o simulado uma delas, o qual pode contribuir com o processo formativo do estudante e estimular a competição, o individualismo, o cumprimento de regras, dentre outros pontos presentes na sociedade capitalista.

Nesse viés, Freitas (2013) ressalta que a educação representa um lugar privilegiado para a reprodução do capital. Prova disso são as políticas públicas educacionais criadas para influenciar as práticas avaliativas da escola, que passaram a incluir, em seu contexto, instrumentos avaliativos voltados para o desenvolvimento de habilidades, competências, autocontrole, resolução de questões sobre pressão, regras, produção textual etc. Nessa lógica, alguns IFs passaram a adotar o simulado como forma de preparar o estudante para os exames externos.

Diante do caráter de avaliação classificatória que o simulado assume e de sua similaridade com o Enem, na próxima subseção trataremos da interface desse exame externo com a prática avaliativa em estudo, adotada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Iporá.

4.4.1 A interface do simulado com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

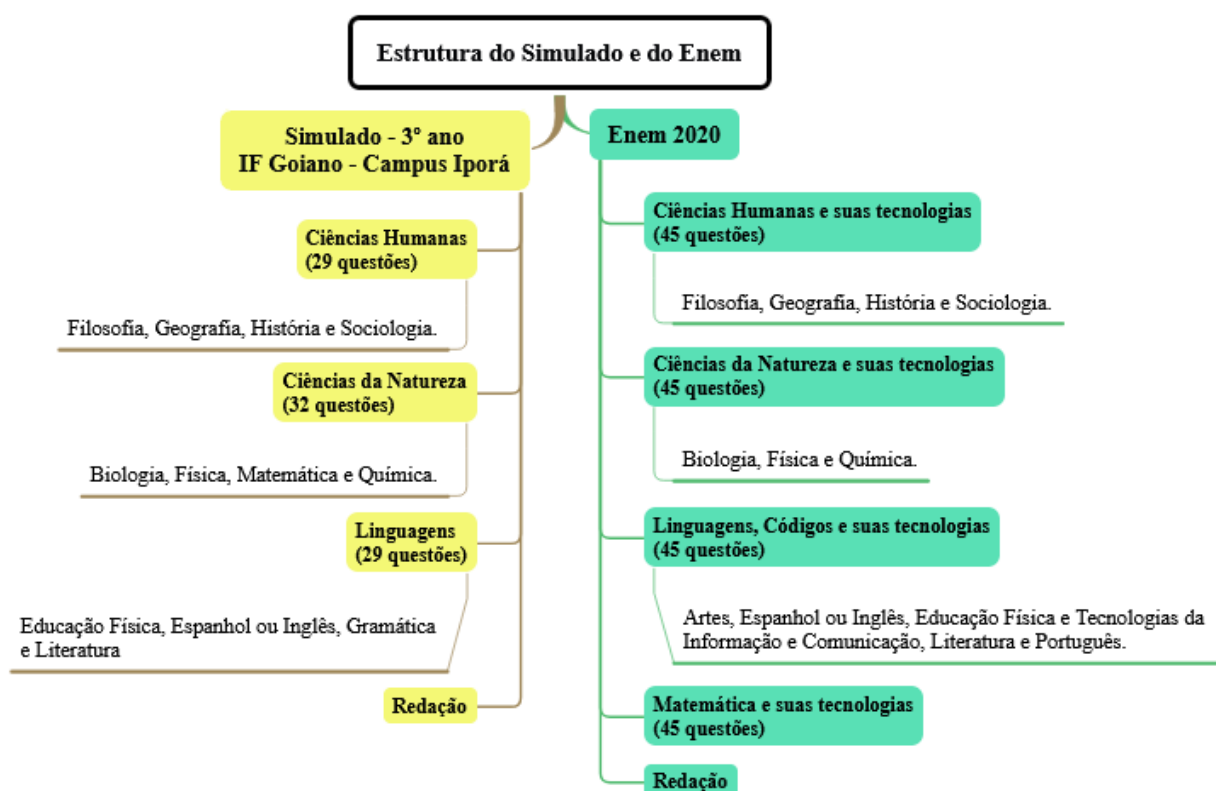
De acordo com Luckesi (2018), o Enem foi implantado em 1998, com o objetivo de avaliar, anualmente, a aprendizagem dos estudantes do ensino médio em todo o país, para que fosse possível reconhecer os investimentos necessários em sua melhoria, bem como influenciar as mudanças nos currículos desse nível de ensino. Contudo, em 2009 o exame passou também a ser utilizado como modalidade de acesso ao ensino superior. O “novo Enem” assumiu a função de substituir e unificar os vestibulares para ingresso às universidades federais brasileiras.

Luckesi (2018) explica que esse procedimento ocorreu por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o qual permitia que os candidatos interessados se inscrevessem para as vagas ofertadas pelas instituições brasileiras participantes do sistema. Além disso, até o ano de 2016, o Enem tinha validade de certificação de conclusão do ensino Médio em cursos de EJA, em substituição ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Desse modo, percebemos que o Enem representa, hoje, a “porta de acesso” às várias universidades públicas e privadas do país, atraindo cada vez mais jovens e adultos que buscam ingressar em alguma instituição de ensino superior por meio da nota alcançada nesse exame. Com isso, as instituições de ensino têm adotado diferentes mecanismos em seu contexto escolar, como forma de contribuir com o desempenho dos estudantes no certame.

Conforme vimos anteriormente, o Campus Iporá desenvolve o simulado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio como forma de preparar gradativamente os estudantes dos primeiros aos terceiros anos para a realização de exames externos, especialmente o Enem. Além das questões da base nacional comum, o simulado contempla também uma redação. Para que possamos verificar as semelhanças entre as áreas de conhecimento abordadas no simulado e as áreas de conhecimento presentes no Enem, apresentamos, na figura 11, a estrutura do simulado do terceiro ano do ensino médio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e a estrutura do Enem 2020.

Figura 11 - Semelhanças entre o simulado do Campus Iporá e o Enem 2020



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de arquivos da Comissão do simulado e de informações do site <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/quantas-questoes-tem-enem-como-funciona-prova.htm>, com a utilização do aplicativo Mindomo.

Diante dessa estrutura, notamos que o Enem apresenta 90 questões a mais que o simulado do terceiro ano, bem como algumas disciplinas e suas tecnologias. Cumpre ressaltarmos que a disciplina de Artes, presente nesse exame externo, é abordada no simulado do primeiro ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Além disso, esse instrumento avaliativo acontece no período vespertino ou matutino, em apenas um dia, enquanto o Enem é realizado em dois dias.

Dessa forma, observamos que a estrutura do simulado do terceiro ano se aproxima parcialmente da estrutura do Enem, pois esse exame exige bem mais dos candidatos, visto que são abordados todos os conteúdos previstos no ensino médio. Já o simulado acontece bimestralmente e os conteúdos abordados correspondem apenas aos conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, dentro de um determinado período transcorrido.

Por exemplo, o primeiro simulado das turmas dos primeiros anos acontece durante o segundo bimestre e os conteúdos referem-se ao que foi ministrado no bimestre anterior até a data de realização do instrumento avaliativo. Essa ação acontece com todos os demais simulados planejados para o respectivo ano letivo. Ou seja, o simulado não acontece anualmente e nem abarca os conteúdos de forma cumulativa, como acontece no Enem, que contempla os conteúdos dos três anos do ensino médio.

Nessa perspectiva, entendemos que o simulado exige menos dos estudantes em comparação ao Enem, visto que eles são preparados gradativamente para os exames externos. Assim, inferimos que, se o simulado acontecesse apenas uma vez por ano, os estudantes teriam maiores dificuldades pelo acúmulo de conteúdos que ocorreria e em razão de várias outras atividades acadêmicas do curso, bem como pela falta de tempo para esse estudo, pois eles permanecem na instituição em período integral.

Na seção 5, abordaremos alguns recortes da pesquisa realizada com esse público, a fim de compreendermos como esse instrumento avaliativo influencia em suas aprendizagens e em outras dimensões. A partir desse contexto, na próxima subseção abordaremos o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, que inclui Comissão Organizadora, docentes e estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

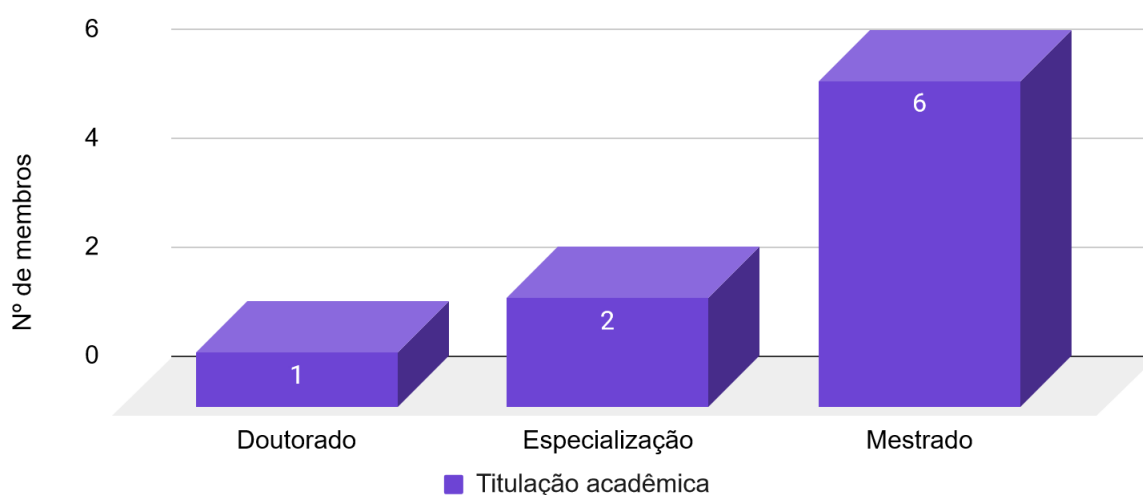
4.5 Caracterização dos sujeitos

Conforme mencionamos, os participantes desta pesquisa foram a Comissão Organizadora, os estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio matriculados no ano letivo de 2020 e os docentes que atuavam nessas respectivas

turmas nos Componentes Curriculares da BNCC. Os dados para contato com os participantes foram obtidos no mês de outubro de 2020, período em que iniciamos a pesquisa com o público convidado. Ao final dessa etapa, obtivemos da Comissão Organizadora 100% de participação, 90% de participação dos docentes e 62% de participação dos estudantes convidados. Cada uma dessas categorias possui certas características, expressadas nos questionários, grupo focal e entrevistas.

A Comissão Organizadora, por exemplo, atualmente é composta por nove membros, dos quais sete são docentes e dois são técnicos administrativos. Quanto ao perfil acadêmico desses participantes, seis possuem mestrado, um possui doutorado e dois possuem especialização, conforme apresentado no gráfico 3.

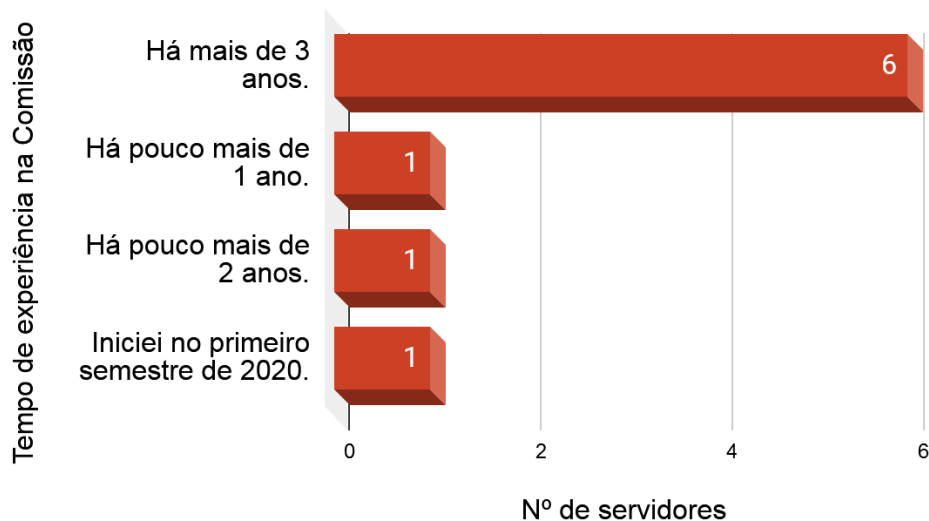
Gráfico 3 - Titulação acadêmica dos servidores da Comissão Organizadora



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado à Comissão Organizadora.

No entanto, de acordo com os resultados da pesquisa, um desses participantes está cursando mestrado. Além disso, todos os docentes da Comissão atuam nos cursos técnicos e nos cursos superiores. Os dois técnicos administrativos desempenham funções diferentes, sendo que um atua no setor administrativo e o outro no setor pedagógico. Acerca da experiência desses integrantes da Comissão, temos alguns com mais de três anos de experiência e outros com menor tempo, conforme gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo de experiência na Comissão do simulado



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado à Comissão Organizadora.

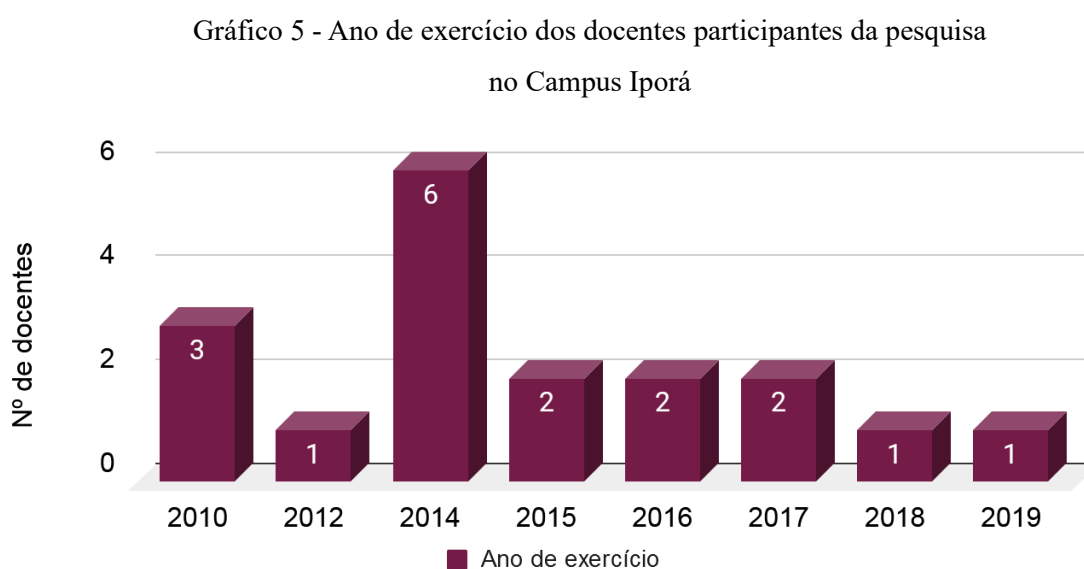
Cumprе ressaltarmos que, de acordo com informações da Comissão Organizadora, dos integrantes com mais de três anos de experiência, três participaram da primeira Comissão do simulado que foi criada no *campus* no ano de 2015, por meio de uma Portaria interna, documento emitido pela Direção Geral para designar uma função de um ou mais servidores. Assim, essa primeira Comissão foi constituída de seis servidores e, no decurso do tempo, foi modificada e ampliada com a entrada e a saída de alguns servidores.

A criação dessa Comissão permitiu otimizar todo o trabalho de organização, correção e divulgação dos resultados do simulado, pois as atividades passaram a ser distribuídas entre os membros da Comissão e, antes de cada simulado, passou a ser definido um cronograma com o objetivo de nortear os trabalhos que ocorriam antes, durante e após a realização do instrumento avaliativo. Nesse cronograma, constava a função de cada integrante, os períodos de elaboração das questões do simulado pelos professores, de organização e impressão do material, de correção das redações, de divulgação dos gabaritos, de visita às turmas para orientações acerca do dia e horário de realização do simulado, dentre outras atividades.

Além disso, segundo essa atual Comissão, o simulado do ano letivo de 2020 foi suspenso por decisão dos membros, em razão da pandemia da Covid-19 e de relatos dos docentes que ministravam aulas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, os quais informaram para essa Comissão que alguns estudantes estavam bem desmotivados com as aulas remotas, com a incerteza do futuro acadêmico, alguns não realizavam as atividades solicitadas,

outros faltavam nos momentos síncronos, alguns alegavam problemas de conectividade, outros se conectavam apenas pelo celular, dentre outros problemas. Assim, a Comissão entendeu que seria melhor suspender do que realizar mais essa atividade avaliativa.

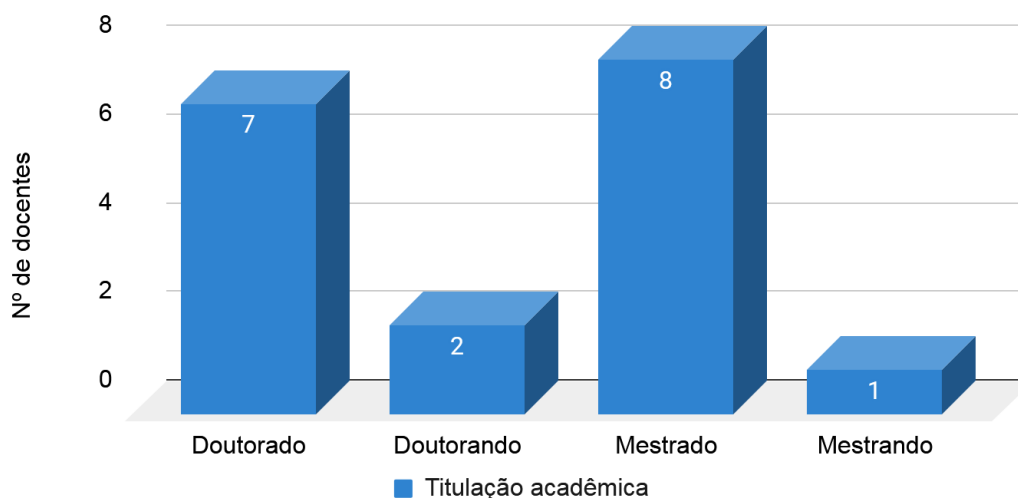
Em relação aos docentes participantes da pesquisa, ressaltamos que foram convidados todos os docentes que atuavam nos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Componentes Curriculares da BNCC. De 20 docentes, obtivemos 90% de participação. Esses profissionais iniciaram suas atividades no Campus Iporá entre 2010 e 2019, conforme gráfico 5.



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário respondido pelos docentes participantes.

De acordo com o gráfico 5, observamos que a maioria dos docentes pesquisados entraram em exercício na instituição no ano de 2014, quatro anos após a inauguração dessa instituição de ensino (2010) na cidade de Iporá. Em relação à titulação acadêmica desse público, constatamos, pela análise das entrevistas, que a grande maioria dos docentes são mestres, alguns são doutores e outros estão cursando o mestrado ou o doutorado, conforme apresentado no gráfico 6.

Gráfico 6 - Titulação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa

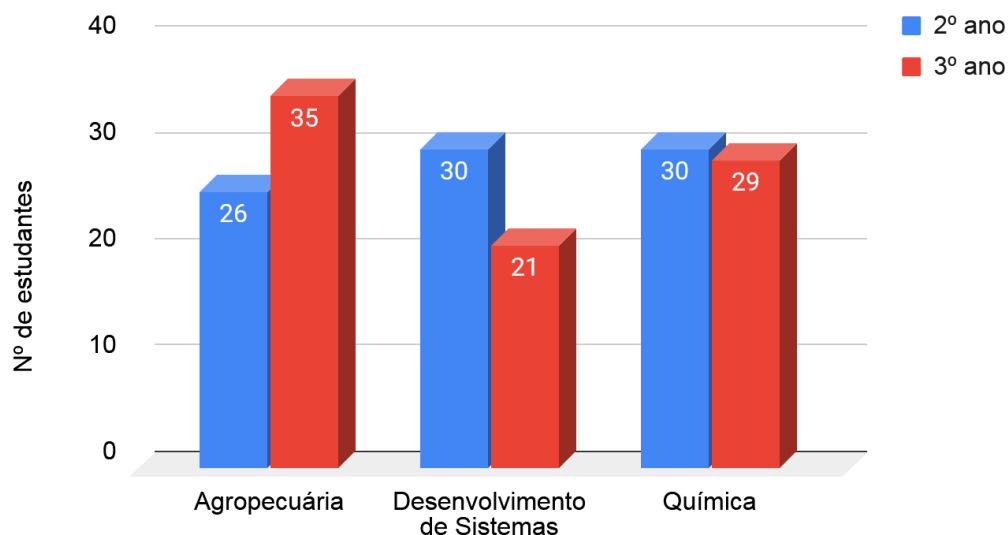


Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos docentes participantes.

Além da titulação acadêmica, buscamos saber desses docentes se eles tinham experiência antes de ingressarem no Campus Iporá. Nesse aspecto, alguns relataram experiência profissional na rede municipal; outros na rede estadual; outros na rede privada; outros na rede federal como docente substituto ou como docente efetivo de outro *campus*; outros com experiência em duas ou mais dessas esferas de ensino. Alguns ainda relataram experiência em cursinhos pré-vestibulares e/ou cursos profissionalizantes. Dentre esses entrevistados, há docentes com mais de 20 anos de experiência, que já atuaram nas diversas etapas e níveis de ensino.

Em relação aos estudantes participantes da pesquisa, convidamos todos os estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio matriculados no ano letivo de 2020. Ressaltamos que a Secretaria de Registros Escolares nos encaminhou uma listagem com 173 nomes no mês de outubro desse referido ano, porém, dois estudantes dessa listagem tinham desistido do curso, segundo informações de coordenadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nesse caso, possivelmente esses estudantes não formalizaram a desistência na Secretaria de Registros Escolares. Desse modo, convidamos **171 estudantes** para a nossa pesquisa, distribuídos por curso, conforme gráfico 7.

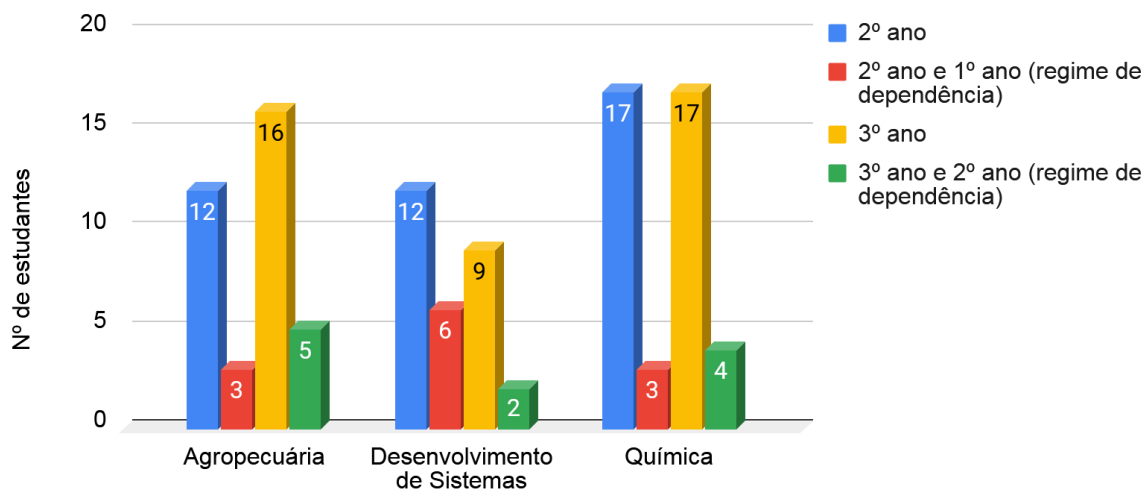
Gráfico 7 - Número de estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio convidados para a pesquisa sobre o simulado



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Registros Escolares em outubro de 2020

De acordo com o gráfico 7, notamos que a maioria dos estudantes convidados estavam vinculados ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com 61 estudantes; em seguida, o Curso Técnico em Química, com 59 estudantes; e, por último, o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, com 51 estudantes. Dessa forma, do quantitativo geral convidado, conseguimos a participação de 107 estudantes. Porém, um participante desistiu da pesquisa após enviar seu questionário à pesquisadora. Ele justificou que, devido a problemas particulares, não estava bem emocionalmente e preferia não fazer parte da pesquisa. Assim, sua participação foi desconsiderada e o total de participantes foi de 106, ou seja, 62% do total de estudantes convidados participou da pesquisa sobre o simulado, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 - Número de estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

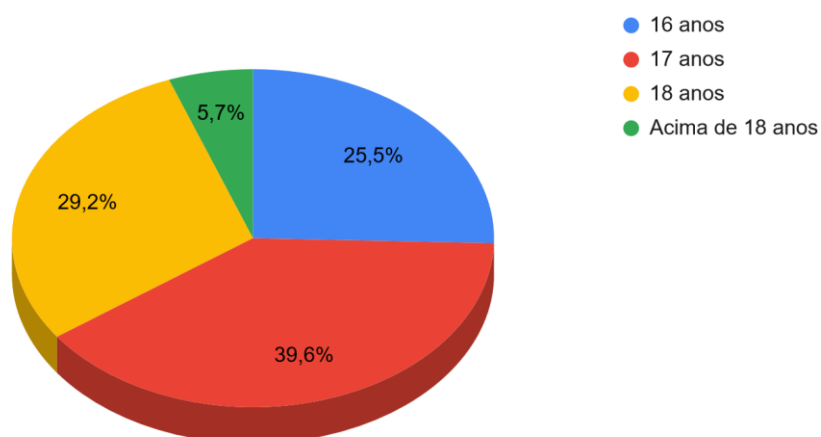
De acordo com o gráfico 8, observamos que o maior número de estudantes participantes da pesquisa foi do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, com 41 estudantes; em seguida, o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com 36 estudantes; e, por último, o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, com 29 estudantes. De maneira geral, independente do curso, tivemos a participação de 53 estudantes dos segundos anos e 53 estudantes dos terceiros anos.

Em relação aos estudantes participantes que estavam em regime de dependência, notamos que o Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas foi o curso que mais apresentou estudantes nessa situação, ou seja, seis estudantes estavam no segundo ano e cumpriam regime de dependência no primeiro ano. Em seguida, havia cinco estudantes no terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária que cumpriam regime de dependência no segundo ano desse curso.

Esse regime de dependência, segundo o Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano (2017), ocorre quando o estudante é reprovado em até duas disciplinas do período letivo anterior e segue para o período letivo subsequente do respectivo curso. Contudo, para que o estudante tenha esse direito, é necessário que ele tenha participado de todas as atividades de recuperação ao longo do período letivo anterior. Além disso, ele cursará a(s) disciplina(s) de dependência em horário alternativo, com 20% da carga horária original do componente curricular que ele foi reprovado, bem como terá processos de avaliação preestabelecidos.

Ainda de acordo com os resultados dos questionários aplicados, verificamos que a maioria dos participantes da pesquisa foram estudantes menores, entre 16 e 17 anos, conforme apresentado no gráfico 9, em que 65,1% são menores e 34,9% são maiores.

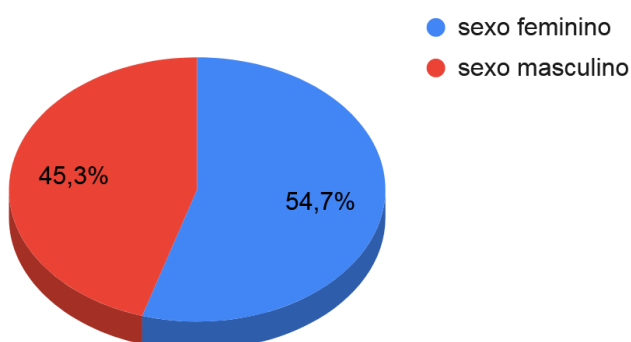
Gráfico 9 - Classificação dos estudantes por idade



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

Dentre esses participantes, tivemos 42,3% do sexo masculino e 54,7% do sexo feminino, conforme gráfico 10.

Gráfico 10 - Classificação dos estudantes por sexo

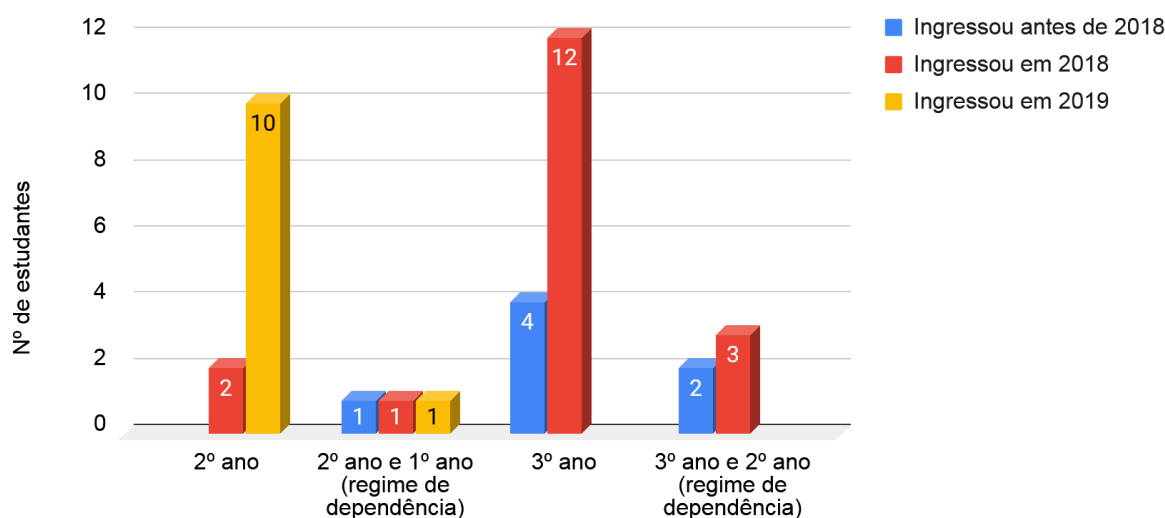


Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário respondido pelos estudantes participantes.

Além disso, no questionário abordamos uma questão sobre o ano de ingresso dos estudantes na instituição e tivemos como respostas: ingresso antes de 2018, em 2018 e em 2019. No entanto, para compreendermos melhor a atual situação acadêmica desses estudantes

pesquisados em relação ao seu ano de ingresso no curso, consideramos mais adequado apresentar os resultados separados por curso, para visualizarmos as situações acadêmicas dos estudantes participantes. Assim, no gráfico 11, apresentamos os anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020.

Gráfico 11 - Anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020



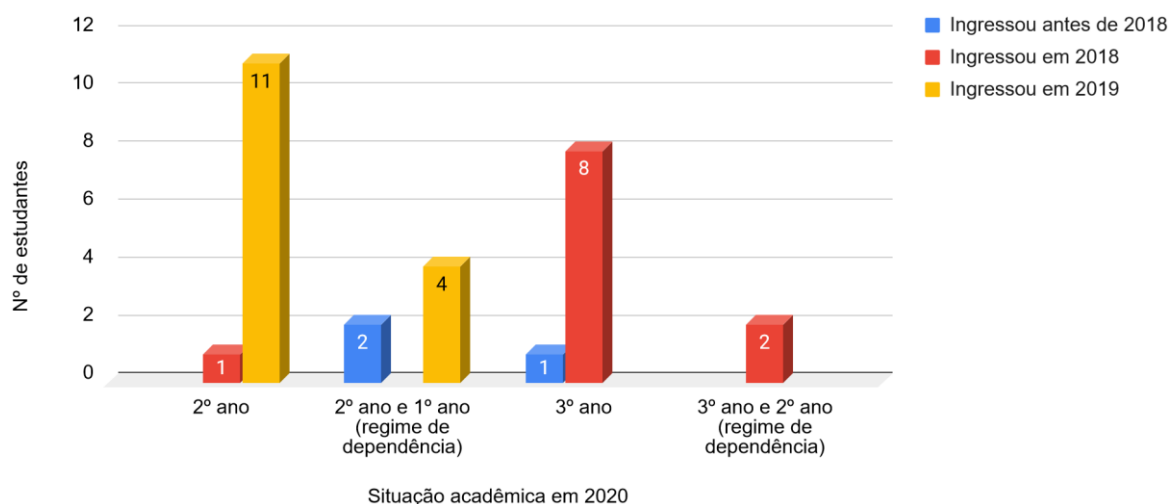
Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

De acordo com o gráfico 11, podemos observar que um estudante ingressou no curso antes de 2018 e estava no segundo ano com regime de dependência no primeiro ano. Nesse caso, inferimos que ele reprovou no mínimo duas vezes a partir de seu ingresso ou fez trancamento de matrícula. Em relação aos estudantes do terceiro ano com e sem regime de dependência, que ingressaram antes de 2018, inferimos que seis estudantes reprovaram no mínimo uma vez desde seu ingresso no curso ou fizeram trancamento de matrícula.

Outra observação é que três estudantes do segundo ano, com e sem regime de dependência, ingressaram no curso em 2018 e reprovaram uma vez desde seu ingresso ou fizeram trancamento de matrícula. Porém, houve 11 estudantes do segundo ano com e sem pendências que ingressaram em 2019 e não reprovaram no curso. Além disso, tivemos 15 estudantes do terceiro ano com e sem pendências que ingressaram em 2018 e não reprovaram no curso.

Em relação ao Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, apresentamos, no gráfico 12, os anos de ingresso dos estudantes no curso e suas situações acadêmicas no ano letivo de 2020.

Gráfico 12 - Anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020

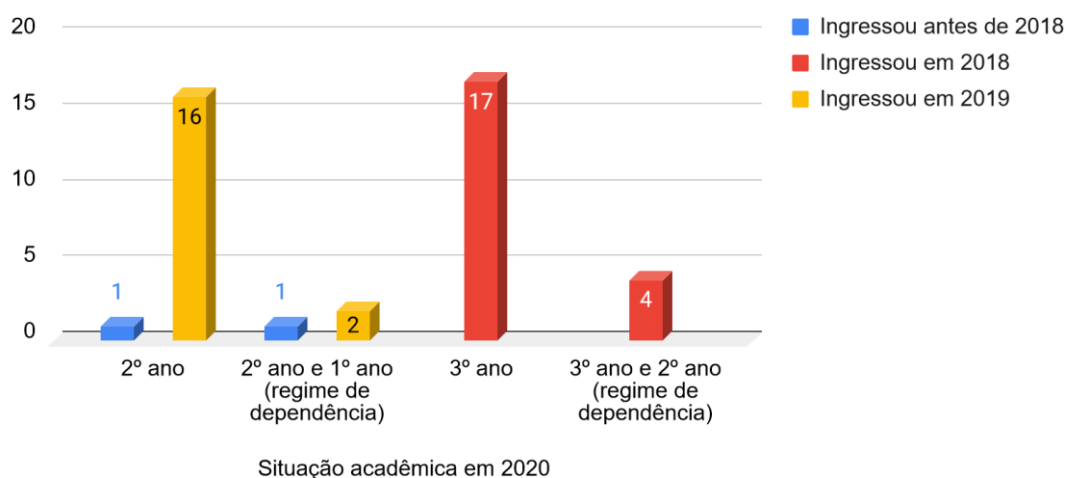


Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

De acordo com o gráfico 12, observamos que dois estudantes ingressaram no curso antes de 2018 e estavam no segundo ano com regime de dependência no primeiro ano. Nesse caso, inferimos que eles reprovaram no mínimo duas vezes desde seu ingresso no curso. Observamos, também, que um estudante do terceiro ano ingressou antes de 2018 e, possivelmente, reprovou no mínimo uma vez desde seu ingresso. Outra observação é que um estudante do segundo ano ingressou no curso em 2018 e reprovou uma vez durante seu percurso acadêmico no curso. Porém, houve 15 estudantes do segundo ano com e sem pendências que ingressaram em 2019 e não reprovaram no curso. Além disso, tivemos 10 estudantes do terceiro ano com e sem pendências que ingressaram em 2018 e também não reprovaram no curso.

Em relação ao Curso Técnico em Química, apresentamos, no gráfico 13, os anos de ingresso dos estudantes no curso e suas situações acadêmicas no ano letivo 2020.

Gráfico 13 - Anos de ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio e suas situações acadêmicas em 2020



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

De acordo com o gráfico 13, observamos que dois estudantes com e sem pendências do segundo ano, que ingressaram no curso antes de 2018, possivelmente reprovaram no mínimo duas vezes desde que iniciaram o curso. No entanto, observamos que 18 estudantes do segundo ano com e sem pendências ingressaram em 2019 e não reprovaram. Além disso, houve 21 estudantes do terceiro ano com e sem pendências que ingressaram em 2018 e não reprovaram no curso.

A partir dessas análises, percebemos que o maior índice de reprovações foi no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com 10 estudantes reprovados em anos letivos anteriores; em seguida, no Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, com quatro estudantes reprovados em anos anteriores e, por último, no Curso Técnico em Química, com dois estudantes reprovados em períodos passados.

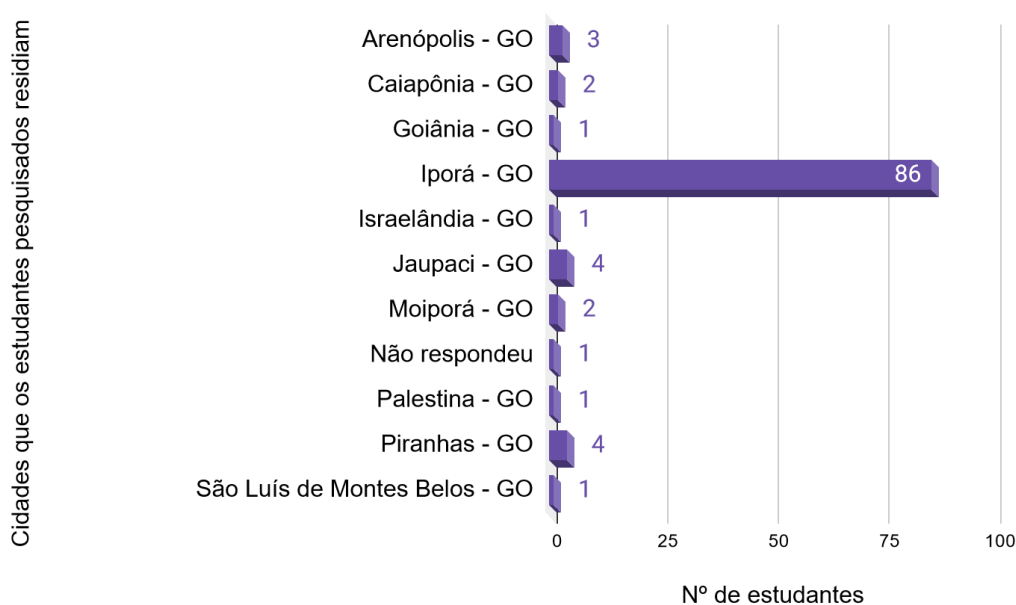
Essa situação pode ser resultante de vários fatores, tais como dificuldade em lidar com o grande número de disciplinas do curso e suas respectivas atividades, excesso de carga horária, dificuldade de adaptação à rotina escolar, fragilidades na formação escolar anterior, dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamento com os colegas e/ou com o professor, faltas às aulas, dentre outros motivos internos e externos que influenciam o desempenho dos estudantes nos instrumentos avaliativos.

Nesse contexto, cumpre ressaltarmos que os três cursos técnicos integrados ao ensino médio da instituição têm duração regular de três anos, mas, de acordo com o atual Regulamento dos Cursos Técnicos do IF Goiano (2017), não há mais tempo de integralização do curso. Porém,

para que o estudante obtenha seu diploma de ensino médio, é necessário integralizar todo o curso, inclusive o Estágio Supervisionado. Ainda de acordo com o Regulamento, caso o curso seja extinto, os estudantes regularmente matriculados terão direito de integralizar o referido curso.

Outra característica desse público participante é que, no período da pesquisa, a grande maioria dos estudantes informou que residia na cidade de Iporá e alguns residiam em outras localidades, conforme apresentado no gráfico 14.

Gráfico 14 - Cidade onde os estudantes participantes residiam quando foram entrevistados

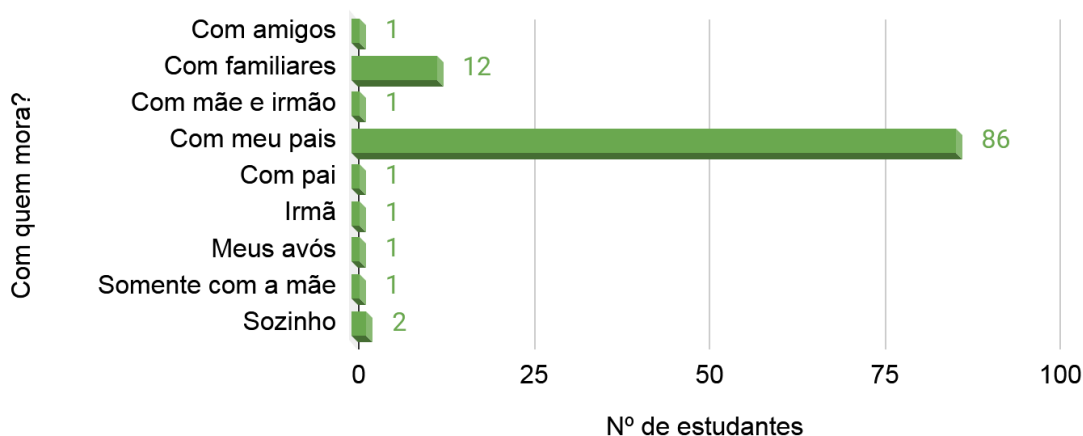


Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

Desse modo, apesar de notarmos no gráfico que havia estudantes residentes em outras localidades, ressaltamos que, em período normal de aulas presenciais, é comum alguns estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio se deslocarem para a instituição por meio de transporte público ou privado, ou ainda por meio de veículo particular, e há outros estudantes que se mudam para a cidade de Iporá, para morarem sozinhos, com algum colega ou com algum familiar de seus responsáveis. Ressaltamos que a instituição não possui residência para estudantes.

Nesse aspecto, no gráfico 15 apresentamos com quem esses estudantes participantes moravam no período de realização da pesquisa.

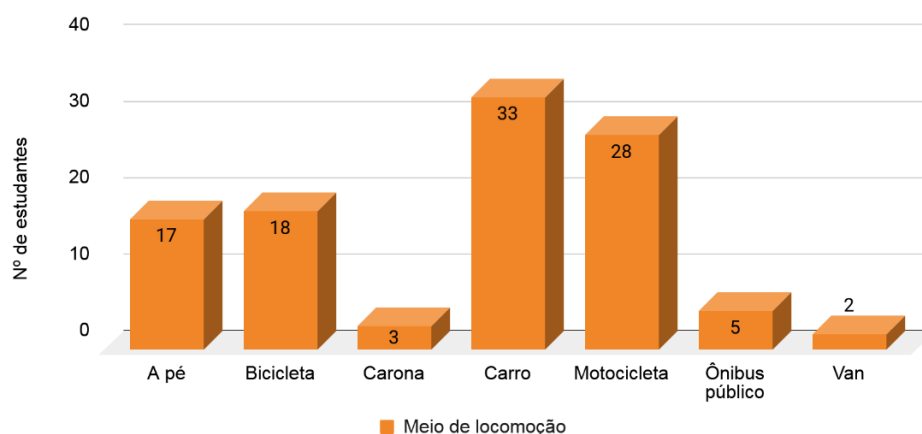
Gráfico 15 - Com quem os estudantes participantes moravam quando foram entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

De acordo com o gráfico 15, observamos que a maioria dos estudantes moravam com seus pais, alguns com familiares, outros sozinhos e outros na companhia da irmã, de avós, de um de seus responsáveis e irmão, de amigos ou residia apenas com um de seus responsáveis. Em relação à forma que os estudantes se locomoviam até o Campus Iporá, observamos, no gráfico 16, que a grande maioria se deslocava de carro e outros iam em motocicleta, bicicleta, a pé, de carona ou por meio de transporte coletivo.

Gráfico 16 - Meios de locomoção utilizados pelos estudantes pesquisados para se deslocarem até o Campus Iporá



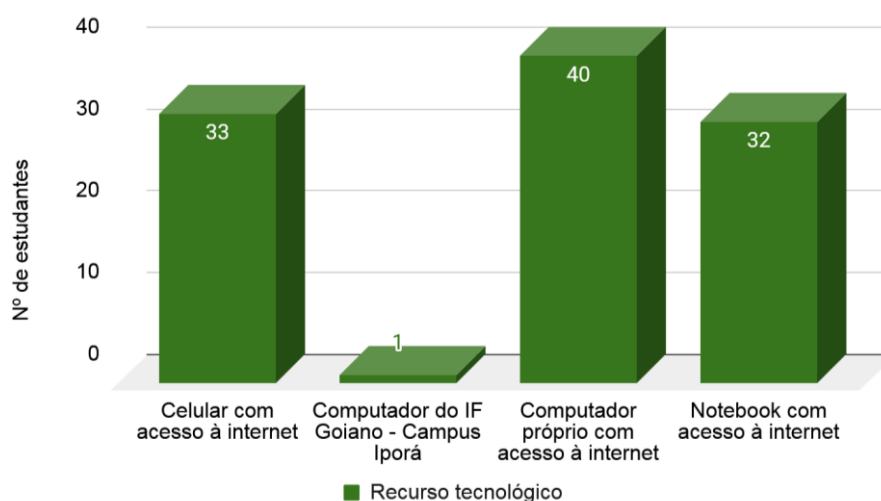
Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

Nesse contexto, vale ressaltarmos que, durante as aulas presenciais, era comum vermos estudantes chegarem na instituição de carro com o seu responsável ou com algum adulto na direção do veículo. No entanto, havia estudantes que chegavam de motocicleta acompanhados ou sozinhos e percebíamos muitos menores na condução. Buscamos, então, verificar se havia menores dentre os 28 estudantes que se deslocavam de motocicleta, e os resultados revelaram 15 menores. Porém, não podemos inferir que todos eles estavam na direção da motocicleta.

Quanto aos estudantes que afirmaram ir a pé (17), possivelmente residiam mais próximo da instituição; os que se deslocavam de bicicleta (18) provavelmente moravam em bairros mais distantes do *campus*. Já os que se deslocavam por meio de carona, eram estudantes que supostamente iam com seus colegas. Além disso, percebemos que alguns iam de ônibus e outros de van. Esses que compareciam de ônibus podem ser oriundos de cidades circunvizinhas de Iporá e os que iam por meio de van, possivelmente moravam em setores da cidade mais distantes dessa instituição.

Outro ponto que abordamos em nossa pesquisa é se os estudantes dispunham de recursos tecnológicos para realizarem suas atividades escolares e todos afirmaram possuir. Dentre os recursos tecnológicos utilizados por eles, observamos, no gráfico 17, quatro tipos.

Gráfico 17 - Tipos de recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes pesquisados para a realização de suas atividades escolares



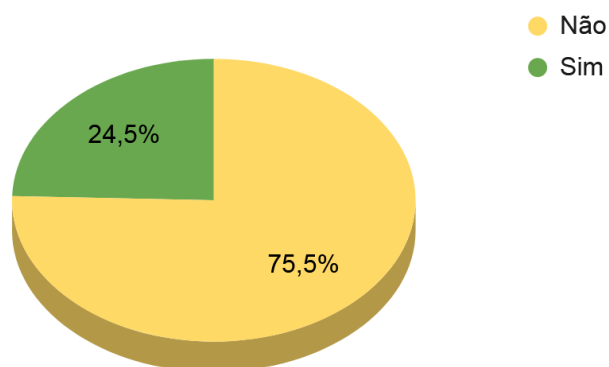
Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

Acerca dos recursos tecnológicos apontados pelos estudantes participantes, percebemos que muitos utilizavam o celular para a realização de suas atividades escolares (33), a maioria

dispunha de computador próprio (40), outros possuíam *notebook* (32) e um estudante contava com o computador da instituição. Nesse contexto, vale destacar que, no período da pesquisa, as aulas estavam acontecendo de forma remota. Situação que, de forma geral, exigiu adaptações, recursos tecnológicos, compromisso, autonomia, criatividade e persistência tanto dos estudantes como dos docentes, para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolvesse.

Outro ponto abordado no questionário da pesquisa foi se os estudantes recebiam algum tipo de benefício da instituição e, conforme o gráfico 18, vemos que 75,5% não recebiam e 24,5% afirmaram que recebiam.

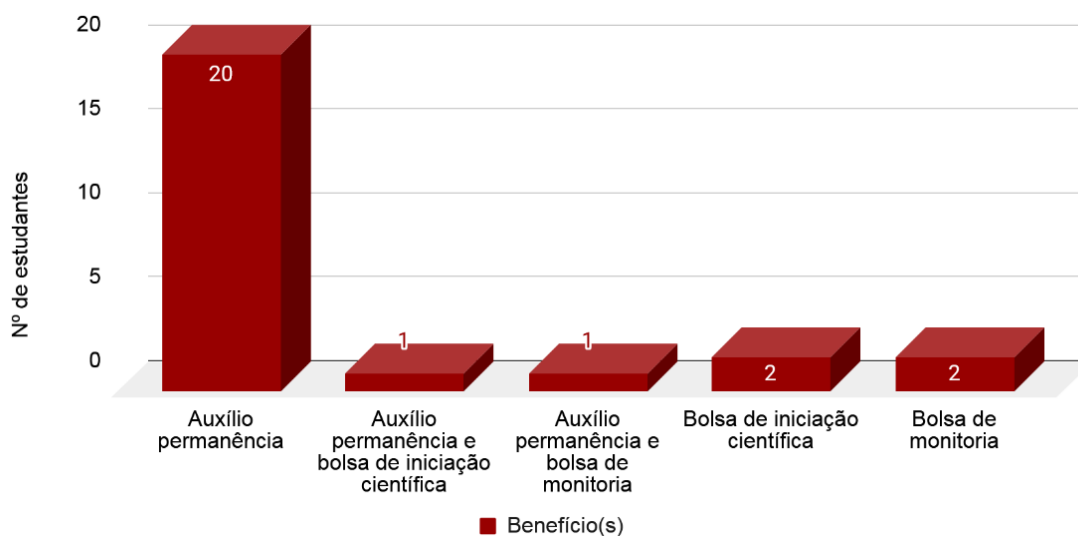
Gráfico 18 - Recebimento de algum benefício da Instituição



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

Dentre os benefícios recebidos pelos estudantes, foram apontados três tipos, conforme apresentado no gráfico 19. O auxílio permanência foi o benefício mais destacado. Esse tipo de auxílio é destinado a atender estudantes em situação de vulnerabilidade social comprovada e pode ser acumulado com outro tipo de bolsa, por não exigir do estudante uma contrapartida de trabalho. Os critérios de seleção dos interessados são definidos em Edital próprio da instituição.

Gráfico 19 - Tipos de benefícios recebidos da instituição



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do questionário aplicado aos estudantes participantes.

De acordo com o Edital de Auxílio Permanência (2021), por exemplo, o valor da bolsa neste ano é de R\$ 200,00 mensais e estão previstas 35 vagas. No documento é informado que o estudante selecionado precisa ter frequência às aulas de no mínimo 75% em cada disciplina, não possuir 30% ou mais de disciplinas com rendimento abaixo da média (6,0) ao final dos cursos semestrais ou ao final de dois bimestres consecutivos dos cursos anuais, bem como não cometer faltas disciplinares graves e gravíssimas previstas em regulamento disciplinar específico do IF Goiano.

Já a bolsa de iniciação científica, de acordo o Edital para seleção de bolsistas no Programa Institucional de Iniciação Científica de Ensino Médio (2020), o auxílio visa estimular a vocação científica e incentivar a potencialidade dos estudantes em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, sob orientação de pesquisadores da instituição. De acordo com esse Edital, foram definidas vagas com bolsa no valor de R\$ 100,00 mensais e vagas para participação voluntária. A seleção dos interessados ocorre mediante critérios definidos no Edital divulgado.

Em relação à bolsa de monitoria, de acordo com o Edital do processo de seleção (2021), ela é destinada a estudantes aprovados nas disciplinas previstas no Edital que passarem pelos critérios de seleção, obedecendo o número de vagas disponíveis. Os estudantes aprovados auxiliarão em atividades de ensino a outros estudantes e serão orientados pelo responsável da disciplina. A monitoria pode ser remunerada ou voluntária. Nesse Edital, por exemplo, o valor

da bolsa é de R\$ 200,00 mensais.

Desse modo, observamos que dois estudantes acumularam dois benefícios e 26 estudantes receberam apenas um benefício (monitoria, auxílio permanência ou iniciação científica). De forma geral, percebemos que o valor das bolsas é um valor pequeno, mas pode contribuir para a permanência dos estudantes na instituição, bem como auxiliá-los em algumas despesas, tais como alimentação, alguma compra durante viagens institucionais, transporte, aquisição de materiais escolares, entre outras.

Além desses pontos, buscamos saber desses estudantes pesquisados, o que os levaram a optar pelos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Iporá e a partir dos resultados, constatamos que 60 estudantes afirmaram que o foco deles ao ingressarem no ensino médio integrado, é de se prepararem para alcançar o ensino superior por meio de exames externos; 12 estudantes afirmaram que o objetivo é a formação técnica profissional para trabalhar na área; e 34 estudantes escolheram a instituição pela qualidade do ensino, por ser pública e pela visibilidade. Diante dessa manifestação, notamos que a pretensão da grande maioria desses estudantes é prosseguirem na carreira acadêmica e o Enem, como sabemos, representa hoje, a principal porta de “ingresso” ao ensino superior.

A partir dessa caracterização dos participantes dessa pesquisa, apresentaremos na próxima subseção, a discussão das categorias de análise criadas com base nos dados coletados por meio de questionários, grupo focal e entrevistas realizadas.

5 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES ACERCA DO SIMULADO: DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Nesta seção, apresentamos as categorias criadas a partir da leitura e análise dos resultados dos questionários e das transcrições das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Ressaltamos que, com a Comissão Organizadora, composta por nove membros, destinamos um questionário semiestruturado e obtivemos retorno de 100% dos integrantes. Quanto aos docentes convidados, elaboramos um roteiro de entrevista por pautas e alcançamos a participação de 90% desse público, ou seja, de 20 docentes, 18 participaram da entrevista individual.

Para os estudantes convidados, encaminhamos um questionário semiestruturado e conseguimos obter a participação de 62%, ou seja, de 171 estudantes, 106 responderam ao questionário. Além disso, realizamos, também, um grupo focal com cinco estudantes de nove que foram sorteados e convidados para participar desse momento. Na próxima subseção, abordaremos, inicialmente, as categorias elaboradas a partir dos resultados da pesquisa com a Comissão Organizadora.

5.1 Categorias de análise da pesquisa com a Comissão Organizadora

A partir da leitura dos resultados da pesquisa realizada com os membros da Comissão Organizadora, destacamos as respostas que julgamos serem mais significativas e relacionadas com os objetivos da nossa pesquisa. Em seguida, elaboramos quatro categorias de análise, organizadas da seguinte forma: concepções/perspectivas sobre o simulado e sua relação com avaliações externas; contribuições do simulado nas aprendizagens; compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem; e a importância do trabalho docente no simulado.

Extraímos algumas respostas do questionário, constituído de questões fechadas e abertas. As respostas de questões fechadas apresentam o quantitativo de integrantes da Comissão que as responderam e os trechos de questões abertas apresentam os respectivos participantes que foram referenciados com os números de 1 a 9, como forma de preservar seus nomes. Na próxima subseção, apresentaremos essas quatro categorias.

5.1.1 Concepções/perspectivas sobre o simulado e sua relação com avaliações externas

Conforme vimos no contexto histórico do simulado, segundo relatos de experiências de alguns membros da Comissão Organizadora do Campus Iporá, esse instrumento avaliativo foi implantado na instituição com o objetivo de aproximar os estudantes de processos avaliativos externos, principalmente o Enem, motivo pelo qual o simulado apresenta apenas Componentes Curriculares da BNCC (2018). De acordo com algumas respostas dos membros da Comissão, percebemos claramente que, segundo eles, o simulado representa uma forma de preparar os estudantes para futuras avaliações externas e o Enem é o exame de referência para essa prática avaliativa interna, conforme as seguintes afirmações:

Familiarizar os discentes com situações de avaliação em larga escala (Enem, vestibulares e outros) (6 INTEGRANTES, 2020).

[...] dar ao aluno uma noção de como são realizados diversos processos seletivos (como por exemplo o Enem) (MEMBRO 5, 2020).

[...] simulado significa uma simulação das avaliações externas (MEMBRO 6, 2020).

Que ele seja semelhante ao Enem em formato de questões e tempo de prova, atualmente o Enem é realizado em duas etapas (MEMBRO 7, 2020).

Nessa perspectiva, Freitas (1995) esclarece que a escola passa a ser vista como um espaço de preparação de pessoas para ocupação de vários postos de trabalho em uma sociedade capitalista permeada de contradições. Nesse viés, o autor acrescenta que o interior da escola não está isento dessas assimetrias, pois nesse espaço encontramos “[...] classes sociais antagônicas com expectativas e experiências diferenciadas [...]” (FREITAS, 1995, p. 96).

Não é raro alguns estudantes se sentirem excluídos dentro da própria escola, ora por colegas, ora por professores, às vezes em decorrência de atividades acadêmicas que eles não conseguem realizar, dentre outras situações. Essa exclusão pode ocorrer de modo eventual ou frequente; explícita ou velada; individual ou referente a um grupo, o que pode ter influência de questões internas e/ou externas à escola. As práticas avaliativas escolares, por exemplo, como o simulado, podem tanto favorecer um grupo de estudantes como afligir outros que, por razões diversas, não conseguem compreender determinados conteúdos escolares, não têm facilidade na interação com os colegas, possuem dificuldades de escrever, de interpretar, de argumentar, de socializar suas dúvidas com o professor etc.

Diante desse contexto, Luckesi (2018) assevera que a função da sala de aula não é de

ser um campo de seleção e exclusão, mas sim de aprendizagens. Um ambiente em que os professores possam re(conhecer) as facilidades e dificuldades dos estudantes, sejam elas individuais ou coletivas, a fim de que todos possam aprender de forma satisfatória. Nesse sentido, Fernandes (2009, p. 55) acrescenta que “a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala”.

A partir da análise dos resultados da pesquisa com a Comissão Organizadora, definimos uma outra categoria, denominada “Contribuições do simulado nas aprendizagens”, a qual abordaremos na próxima subseção e apresentaremos alguns excertos da pesquisa, de forma a relacioná-los com referenciais teóricos que versam sobre o tema.

5.1.2 Contribuições do simulado nas aprendizagens

Nesta subseção, trouxemos alguns recortes dos resultados do questionário aplicado à Comissão Organizadora, que expressam as suas opiniões acerca das contribuições do simulado nas aprendizagens dos estudantes. Nessa categoria, segundo os pesquisados, o simulado favorece o reconhecimento de facilidades e dificuldades de aprendizagens; permite a realização de *feedback* por parte do professor, a partir dos erros cometidos pelos estudantes; e estimula a revisão de conteúdos, conforme destacado por eles:

[...] é uma ferramenta importante de avaliação e como todas as avaliações, é preciso a partir dela, planejar ações para reparar os pontos fracos e reforçar ainda mais os pontos fortes no aprendizado dos alunos. Esse planejamento de ações fica a cargo de cada docente que em alguns casos, encerra com a nota, outros dão o *feedback* para o aluno contribuindo com o aprendizado. Acredito que o *feedback* deveria ser feito por todos (MEMBRO 1, 2020).

Vejo o simulado como uma etapa de todo o processo de ensino-aprendizagem (MEMBRO 2, 2020).

[...] estimula o estudo prévio para alcançar um bom resultado (MEMBRO 6, 2020).

[...] enseja uma preparação (retomada) dos conteúdos a serem avaliados no processo avaliativo (MEMBRO 9, 2020).

Diante desses aspectos, Fernandes (2009, p. 55) ressalta que “[...] o *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem [...]”. No entanto, cumpre

ressaltar que os resultados do simulado não são divulgados por áreas de conhecimento. Essa divulgação evidencia apenas a pontuação geral de cada estudante, composta pela pontuação obtida no conjunto das questões objetivas e na redação.

Assim, os resultados, por si só, não revelam quais foram as dificuldades dos estudantes nos conteúdos escolares abordados, fato que nos faz considerar de suma importância a prática do diálogo entre os professores e os estudantes sobre as questões objetivas e a proposta de redação que suscitaram dúvidas, erros, incompreensões, ambiguidade no entendimento, a fim de que o *feedback* contribua efetivamente com as aprendizagens dos estudantes.

Ainda segundo Fernandes (2009), os testes podem contribuir com as aprendizagens dos estudantes, mas é necessário refletir sobre o uso que se faz deles e dos seus resultados. Para tanto, destaca a necessidade de melhorar a qualidade das questões abordadas, ampliar as possibilidades de administração, atenuar o seu peso no contexto dos demais instrumentos avaliativos e ter consciência de que os testes apresentam limitações. Nesse viés, Luckesi (2018) ressalta que o uso seletivo dos resultados da avaliação é insuficiente para o reconhecimento de aprendizagens, pois o foco está nos resultados alcançados pelos estudantes nesses instrumentos padronizados e realizados de forma pontual. Nessa perspectiva, o autor traz a seguinte reflexão:

[...] “o pontual”, “o aqui e agora”, é uma característica dos testes destinados a selecionar candidatos em um concurso. Por outro lado, vale observar que a sala de aula é lugar de aprendizagem e não de seleção. O concorrente em um concurso disputa uma vaga; o estudante em sala de aula já a tem, desde que se encontra matriculado em uma turma de estudantes. Afinal, o estudante vai à escola para aprender, não para disputar uma vaga (LUCKESI, 2018, p. 84).

Não é raro, por exemplo, os professores solicitarem alguma atividade aos estudantes ou os convidarem a participar de algum momento coletivo ou evento institucional e receberem os seguintes questionamentos: “Vai valer nota essa atividade?”, “Vai valer quanto esse trabalho?”, “Ah, isso pode valer três pontos, porque será muito difícil!”, “A participação no evento vai valer nota?” etc. Isso demonstra que a motivação em aprender ou em participar de algo quase sempre está vinculada à obtenção de nota, como valor de troca, e não à ampliação de conhecimentos ou à oportunidade de ter novas experiências que poderão ampliar a visão de mundo do estudante, bem como favorecer a troca de conhecimentos entre seus pares.

Essa cultura de promover a participação dos estudantes nas atividades acadêmicas por meio do discurso de que “isso vale nota” é uma prática recorrente no contexto escolar. A nota passa a ser um mecanismo de controle do professor; para obtenção da disciplina na sala de aula; para sensibilizar os estudantes a realizarem as atividades solicitadas; para atrair a participação

deles nas atividades externas, organizadas pela escola ou por outras instituições; para o cumprimento do Projeto Político Pedagógico no que tange aos instrumentos avaliativos, dentre outras situações. Desse modo, Freitas (2003) lembra que:

O aluno é cada vez mais conformado a ver a aprendizagem como algo que só tem valor a partir da nota (ou aprovação social), que lhe é externa, e a troca pela nota assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo (FREITAS, 2003, p. 28).

A prática da avaliação seletiva e a atribuição frequente de notas às atividades rotineiras ou em outros momentos pedagógicos podem prejudicar as aprendizagens, visto que a realização ou a participação de algo será vista como uma situação de troca. Conforme assinala Freitas (2003, p. 40), o “aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola [...]”.

Quando determinada atividade solicitada pelo professor não “vale nota”, muitos estudantes se sentem desmotivados de participar ou de realizá-la. O simulado, por exemplo, que compõe a avaliação bimestral dos Componentes Curriculares previstos na BNCC (2018), se fosse facultativo, possivelmente a participação dos estudantes seria reduzida. Mas, como é obrigatório, eles se veem prejudicados caso deixem de realizá-lo, uma vez que ele tem peso de 2,0 pontos e o resultado alcançado por cada estudante reflete de forma significativa em muitas disciplinas. No entanto, Hoffmann (2018, p. 78) salienta que “interpretar a qualidade da manifestação de um aluno vai muito além da atribuição de uma nota ou conceito”.

Em relação a outras contribuições do simulado nas aprendizagens, a Comissão Organizadora enfatiza, em suas declarações, a importância da interlocução das questões do instrumento avaliativo com os conteúdos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, bem como da possibilidade de o simulado instigar a rotina de estudos dos estudantes, conforme expresso em suas falas:

[...] as questões inseridas no simulado fazem parte do conteúdo que os alunos já viram. Elaboradas por seus próprios professores. Deste modo, esse processo de avaliação é condizente com o que foi visto em sala de aula, o que contribui para a aprendizagem (MEMBRO 3, 2020).

[...] os discentes, ao criar uma rotina de estudos para o simulado, automaticamente estuda e faz revisão para realizar outras atividades avaliativas de todas as disciplinas (MEMBRO 4, 2020).

Quanto a essa rotina de estudos estimulada pelo simulado, inferimos que, pela

quantidade de disciplinas presentes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, pelo tempo de permanência dos estudantes na instituição e várias outras atividades acadêmicas que eles realizam, possivelmente o estudo para o simulado deve acontecer às vésperas de sua realização.

Em relação à importância da compatibilidade do instrumento avaliativo com o que foi ensinado pelo professor em sala de aula, Luckesi (2018) destaca que essa relação deve levar em conta os conteúdos, a complexidade, a dificuldade e a metodologia utilizada no ensino. Nesse aspecto concordamos com o autor, pois não adianta o professor elaborar questões para o simulado sem levar em conta o que e como ensinou em sala de aula, pois os estudantes poderão não compreender as questões abordadas.

No entanto, vale ressaltar que a relação entre o que se ensina e o que inclui no simulado não elimina a necessidade de diálogo do professor sobre essas questões após a realização do instrumento avaliativo. Não podemos esquecer que a nota representa apenas um símbolo numérico que, por si só, não revela as dificuldades que os estudantes tiveram em cada área do conhecimento, nem tampouco garante que houve aprendizagem. Se esse resultado não for interpretado, se torna meramente um registro no diário do professor para o cumprimento de prazos acadêmicos e procedimentos burocráticos. Hoffmann (2018) assinala que:

Notas e conceitos, em muitos casos, são superficiais e genéricos em relação à qualidade do desempenho escolar dos alunos. [...] privilegiam a classificação, a competição e o individualismo em detrimento à aprendizagem e à socialização do conhecimento: tirar a melhor nota da turma se sobrepõe ao aprender bem e ao aprender com o outro (HOFFMANN, 2018, p. 59-60).

Além dos excertos vinculados às contribuições do simulado nas aprendizagens, apresentaremos, na próxima subseção, outra categoria que emergiu das respostas dos membros da Comissão Organizadora, intitulada “Compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem”.

5.1.3 Compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem

De acordo com Luckesi (2018), a avaliação da aprendizagem é o ato de investigar, observar e refletir se os estudantes aprenderam aquilo que foi ensinado e, a partir disso, tomar decisões. Nesse aspecto, conforme vimos, o simulado apresenta uma estrutura similar ao Enem, composto por questões objetivas e uma redação, realizado de forma pontual, com o estabelecimento de regras durante sua realização e os resultados alcançados pelos estudantes são divulgados aos professores.

O autor salienta, ainda, que os resultados de uma prática avaliativa podem ser de uso diagnóstico ou de uso seletivo. O primeiro ocorre quando o professor promove alguma atividade durante o ano letivo com o objetivo de conhecer o que os estudantes aprenderam ou, então, no início do ano letivo, quando ele busca saber por meio do diálogo ou de alguma atividade os conhecimentos que os estudantes têm acerca de um conteúdo. Nessa ação, o professor pode tomar decisões construtivas, a fim de atingir metas que ele tenha definido. Já o uso seletivo dos resultados ocorre ao final de um período e tem por objetivo apenas classificar o desempenho dos estudantes por meio de uma nota, que encerra o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, devemos lembrar que a:

Nota escolar não significa, em si, avaliação. Representa simplesmente uma forma de registrar o testemunho do educador de que ele acompanhou o estudante e, por meio desse recurso, está testemunhando, através de um registro escrito, a qualidade detectada do desempenho em sua aprendizagem, segundo uma escala crescente de qualidades expressas numericamente, por exemplo, de 0 (zero) a 10 (dez) (LUCKESI, 2018, p. 163).

Nesse contexto, Hoffmann (2018) ressalta que as práticas avaliativas classificatórias promovem a competição, o individualismo, bem como o poder e a arbitrariedade manifestadas nas relações cotidianas, no interior da sala de aula, entre professores e estudantes, entre os estudantes e entre os próprios professores. A autora nos faz o seguinte questionamento: “Por que as escolas dispendem tanto tempo e energias com registros de resultados e tão pouco para refletir sobre questões de aprendizagem?” (HOFFMANN, 2018, p. 20).

Sobre esse tema, Fernandes (2009) acrescenta que a observação cuidadosa sobre as atividades realizadas pelos estudantes, com vistas a interpretar as suas eventuais dificuldades e ajudá-los a superá-las, parece ficar em segundo plano. Com isso, a avaliação perde o seu principal objetivo que é de contribuir com as aprendizagens. O autor defende a importância da avaliação formativa, “[...] destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 29).

Segundo Fernandes (2009), a avaliação formativa não está ancorada em quantidade, periodicidade, classificação e apenas exposição de resultados. Ela preza pelo planejamento, acompanhamento e qualidade das atividades; participação dos estudantes, *feedback* sobre os resultados alcançados por eles com vistas a contribuir com suas aprendizagens, com sua autoconfiança e com a motivação intelectual. Nesse viés, Hoffmann (2018, p. 27) destaca que:

Diferentes alunos de uma mesma classe não prosseguem em seus estudos de

forma homogênea, compreendendo as noções do mesmo jeito, ao mesmo tempo ou utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas. A grande aventura do avaliador consiste em prosseguir com eles na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos, investindo na heterogeneidade em vez de buscar a homogeneidade.

Diante desses apontamentos teóricos, temos também a Lei n.º 9.349/96, que preceitua sobre a avaliação no ensino médio, a qual deve ser processual e formativa. No entanto, Hoffmann (2018) ressalta que a prática da avaliação processual no cotidiano das escolas ainda é um desafio, visto que há uma cultura predominante da exposição linear de conteúdos que resultam em testes de aprendizagem, com o objetivo de somar os resultados desses instrumentos a fim de “comprovar” o progresso ou não dos estudantes. A autora lembra que os testes são padronizados e destinados a todos os estudantes de várias turmas com definição de dia, horário e cumprimento de regras, o que dificulta o reconhecimento das individualidades sobre o processo de aprendizagem de cada estudante.

O simulado, por exemplo, é um teste padronizado, pontual e destinado a todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. É um instrumento avaliativo que abarca uma redação e questões objetivas elaboradas pelos próprios professores que ministram aulas nessas turmas. No entanto, isso não garante que os estudantes terão facilidade de compreender os textos, as perguntas, as alternativas, dentre outros elementos que compõem esse modelo avaliativo, pois essa assimilação depende de como as questões foram elaboradas pelos professores, como estão relacionadas com os conhecimentos dos estudantes e com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Além disso, vale destacar que os estudantes não aprendem da mesma forma, não reagem do mesmo modo em situações reguladas por tempo e normas, dentre outros aspectos. Desse modo, a partir do que abordamos até aqui, não concordamos com a declaração do membro 2 de que:

[...] o simulado tem se constituído como uma ferramenta de grande relevância dentro do contexto da avaliação contínua e formativa (MEMBRO 2, 2020).

De acordo com Freitas *et al.* (2014), a escola reproduz funções sociais expressas na nossa sociedade, tais como exclusão, submissão, individualismo, dentre outras. Nesse viés, o autor enfatiza que a instituição de ensino emprega procedimentos de avaliação que, de maneira geral, reforçam implicitamente ou explicitamente a presença dessas funções, ainda sob o discurso de realizarem avaliação contínua e processual. Ele salienta, ainda, que os objetivos da

escola precisam ser questionados, para não afirmarmos que determinadas práticas avaliativas são “transformadoras”, contínuas, quando, na verdade, são práticas que reiteram a exclusão dos “piores” e a promoção dos “melhores”.

Precisamos, então, compreender que a prática da avaliação processual, bem como da avaliação formativa, não está centrada no emprego de testes, como é o caso do simulado. Além disso, não é a quantidade de instrumentos avaliativos empregados no ensino que favorece as aprendizagens dos estudantes, mas a qualidade e o uso que se faz deles. Desse modo, entendemos que é possível praticar a avaliação formativa a partir do momento em que os professores procuram dialogar acerca das dificuldades que os estudantes revelaram nas questões do simulado, na escrita da redação, bem como quando procuram buscar novas metodologias em prol de mitigar as fragilidades percebidas e promover novos avanços.

Na próxima subseção, abordaremos a última categoria resultante da pesquisa realizada com a Comissão Organizadora.

5.1.4 A importância do trabalho docente com o simulado

Nesta subseção, trouxemos alguns recortes da pesquisa que sinalizam a importância do trabalho docente com o simulado, segundo os membros da Comissão Organizadora. Dentre os principais apontamentos, estão a importância do compromisso dos professores na elaboração, envio e *feedback* das questões abordadas no simulado; a atenção ao diálogo com os estudantes, com vistas a aprimorar o processo avaliativo; e o cuidado com a elaboração de questões, para que sejam mais próximas das questões de avaliações externas, conforme relataram:

Maior contribuição e zelo por partes dos professores da base comum ao selecionarem, enviarem e darem o *feedback* (para os estudantes) de suas questões (MEMBRO 2, 2020).

Acredito que o diálogo entre as entidades de ensino (docentes) e os discentes sejam a melhor forma de aperfeiçoar o processo avaliativo em questão (MEMBRO 5, 2020).

Maior compromisso por parte de alguns professores para que as questões retratem melhor as avaliações externas em que o aluno irá participar (MEMBRO 6, 2020).

Diante dessas declarações, percebemos preocupações mais com aspectos técnicos do que pedagógicos quanto ao trabalho docente no simulado. Pontualidade, compromisso, zelo, aperfeiçoamento do simulado e organização de questões similares aos exames externos são

apontamentos destacados como prioridades no trabalho. Contudo, esse olhar reduzido ao plano técnico desconsidera questões que influenciam no trabalho do professor, pois ele realiza diferentes atividades na escola e na sala de aula.

Na sala de aula, por exemplo, seu trabalho pedagógico envolve a observação e o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes; o ensino de conteúdos curriculares; o desenvolvimento e a devolutiva de práticas avaliativas; o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento, a orientação e a correção de atividades escolares, sejam estas frequentes ou periódicas, coletivas ou individuais, específicas ou genéricas etc.

Nesse viés, reduzir o trabalho do professor ao cumprimento de prazos e à adequação de questões às avaliações em larga escala, é desconsiderar o contexto que o professor está inserido, os diferentes ritmos de aprendizagens e a diversidade do público atendido. A rotina do professor lhe exige planejamento, dedicação, reflexão e ações em prol dos avanços dos estudantes. Assim, o simulado tratado apenas de forma técnica se torna uma atividade apartada do processo ensino-aprendizagem.

No contexto do simulado, Hoffmann (2018) explica que os erros cometidos pelos estudantes podem revelar dificuldades específicas ou mais abrangentes e podem promover uma autoavaliação dos docentes e estudantes para tomada de consciência, em busca de superar entraves que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a autora destaca que, a partir desses erros, os professores podem rever suas estratégias de ensino e recorrer a novos métodos que possam contribuir com o progresso dos estudantes. Freitas (2014, p. 78) assevera que “avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados”.

Devemos pensar na sala de aula como um todo, não apenas em procedimentos de ensino, avaliação e aprendizagem, mas também nas relações construídas em seu interior, as quais, segundo Vygotsky (2014, p. 110), “[...] imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais”. Ou seja, por meio do diálogo, os professores e os estudantes se interagem, se conhecem, expõem suas dúvidas, compartilham suas experiências, suas expectativas, suas preferências, sua cultura, suas dificuldades, suas angústias e outras possibilidades que tornam o espaço escolar mais humanizado e rico em aprendizagens para além de conteúdos escolares, que também contribuem com a formação dos estudantes.

Desse modo, o trabalho do professor com o simulado ultrapassa as questões técnicas apontadas pelos membros da Comissão Organizadora, pois seu trabalho pedagógico não se reduz a ações “automáticas”, isoladas, destinadas a um público externo. Não se trata de ajustar

o currículo da escola para atender os exames externos, pois o objetivo da escola deve ser formar os estudantes para o mundo do trabalho, com uma visão ampla e crítica da realidade posta.

Na próxima subseção, abordaremos as categorias de análise da pesquisa com docentes que participavam do simulado e que ministravam aulas nos segundos e/ou terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no ano letivo de 2020, período em que as entrevistas ocorreram.

5.2 Categorias de análise da pesquisa com docentes

Nesta subseção, trouxemos alguns excertos da pesquisa realizada com 18 docentes, constituída de uma entrevista individual com cada um deles, por meio de um roteiro semiestruturado, em horários previamente agendados por *e-mail*. Destacamos que todos os participantes já tinham experiência com o simulado e ministravam aulas dos Componentes Curriculares da BNCC (2018) nos segundos e/ou terceiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no ano letivo de 2020.

A partir da leitura das transcrições das entrevistas, elaboramos cinco categorias de análise, organizadas da seguinte forma: concepções sobre avaliação da aprendizagem; influências do simulado na organização do trabalho docente; compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem; concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas; e implicações do simulado no processo formativo.

A fim de preservarmos a identidade dos docentes entrevistados, utilizamos os números de 1 a 18 para nos referirmos às suas falas. Além disso, ressaltamos que os excertos foram organizados conforme as categorias mencionadas, a partir da análise qualitativa, que, segundo Bardin (2013, p. 26), é a análise que leva em consideração “[...] a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem [...]”. Desse modo, na próxima subseção trataremos diferentes recortes das falas dos participantes que expressam as suas concepções sobre avaliação da aprendizagem.

5.2.1 Concepções sobre avaliação da aprendizagem

De acordo com Freitas *et al.* (2014), a avaliação é uma categoria pedagógica permeada por contradições. Isso porque ela é marcada pelas relações construídas no interior da escola, as quais refletem a relação entre essa instituição e a sociedade ao seu redor. Assim, a avaliação pode ser utilizada tanto para promover as aprendizagens como para intensificar a seletividade,

a exclusão, a alienação, a competição, a intimidação, o individualismo, dentre outros pontos velados ou explícitos no contexto escolar.

Nesse sentido, Freitas *et al.* (2014) esclarece que a avaliação se configura como um dos mecanismos que levam à permanência ou à eliminação dos estudantes do interior da escola. Ele destaca que a educação é uma área regulada pelo Estado e as próprias escolas públicas são instituições do Estado. Dessa forma, segundo o autor, existem três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino, que são a avaliação em larga escala, realizada em nível federal, estadual ou municipal, como o Enem; a avaliação institucional referente ao trabalho da escola, como exemplo temos a Comissão Própria de Avaliação do IF Goiano, que faz uma pesquisa aos servidores e estudantes de cada unidade sobre a estrutura e organização escolar, a qualidade das aulas, dentre outros pontos; e a avaliação da aprendizagem, que ocorre em sala de aula, sendo o professor o responsável.

Nessa perspectiva, trouxemos alguns excertos das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa, que expressam suas concepções sobre avaliação da aprendizagem. Na fala do professor 1, percebemos um enfoque sobre a avaliação da aprendizagem como processo de “medir” a aprendizagem do estudante.

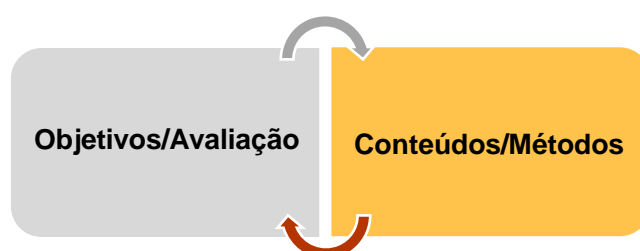
Avaliação da aprendizagem é um processo de meio que mensurar o que o aluno aprendeu. Que a gente sabe que o aluno tem conhecimentos variados que são adquiridos ao longo de seu espaço. O dele, depois o espaço família, depois o espaço escola, depois o espaço sociedade, não necessariamente, nessa ordem. [...] avaliação como medidor de conhecimento. Não que ela meça, mas ela ajuda a entender como que está o aluno, a diagnosticar o que ele sabe, qual a maior deficiência, qual a maior potencialidade dele, e inclusive formas de poder ter mediações (PROFESSOR 1, 2020).

Nesse aspecto, Freitas *et al.* (2014) enfatiza que avaliar remete em algum grau e de alguma forma, medir, mas ele destaca que isso não é avaliar. O autor explica que a avaliação não está desvinculada do processo ensino-aprendizagem e nem do projeto político-pedagógico da instituição. “Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 78).

Ainda segundo Freitas *et al.* (2014), a avaliação não se configura como uma atividade formal que acontece para encerrar o processo ensino-aprendizagem. Se for visto dessa forma, o autor afirma que teremos uma percepção linear do processo pedagógico, em que o planejamento didático é constituído de uma sucessão de fases, que se inicia com a definição dos objetivos do ensino e segue com a determinação do conteúdo, dos métodos, da concretização do planejado e, por fim, da avaliação do estudante.

Nesse viés, o processo se finaliza com a divulgação das notas e se inicia um novo planejamento, seguindo essa mesma sequência até o término do ano letivo, sempre configurando a avaliação como parte final. Em oposição a essa visão linear, Freitas *et al.* (2014) defende a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva dinâmica e contraditória das categorias envolvidas no processo ensino-aprendizagem, o qual está organizado em eixos interligados, tais como objetivos/avaliação e conteúdo/método, conforme apresentado na figura 12.

Figura 12 - Processo ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Freitas (2014, p. 15).

Nessa proposta, Freitas *et al.* (2014) explica que a avaliação é construída a partir dos objetivos e ambas formam um par dialético que orienta os conteúdos e os métodos no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos e seu nível de compreensão são definidos pelos objetivos, o que possibilita conhecer o desenvolvimento dos estudantes em uma situação de avaliação. Assim, a partir dos resultados revelados nos procedimentos avaliativos, o professor poderá tomar decisões com vistas a promover as aprendizagens ainda não alcançadas pelos estudantes. Nesse aspecto, segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2014), esse trabalho do professor estimula a zona de desenvolvimento proximal ou próxima, que se refere ao espaço ocupado pelas funções em processo de maturação e que surgem com o aprendizado.

Quanto à concepção do professor 2 sobre avaliação da aprendizagem, ele a entende como uma verificação da aprendizagem, necessária, mas que precisa ser diversificada para atender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

[...] eu vejo como um instrumento múltiplo. [...] um grande erro dos professores e do sistema educacional é acreditar que os alunos aprendem da mesma forma. [...] a minha visão sobre verificação da aprendizagem é um instrumento necessário, entretanto, ele não pode ser único, ele deveria ser adaptado a várias realidades. [...] em algumas turmas que eu trabalho, eu aplico atividades contínuas, toda semana ou de duas em duas semanas, tem uma atividade contínua. Tem outras turmas que eu já aplico uma atividade

avaliativa, no final de cada conteúdo. Né? Mas eu já percebi que quando aplico atividade avaliativa sem que os alunos percebam que é uma popular “prova”, eles saem muito melhor. Então, parece que alguns alunos, só de falar que é prova, o aluno já fica desesperado (PROFESSOR 2, 2020).

A partir dessa concepção, é certo que, em uma sala de aula, temos estudantes que terão mais facilidade com atividades escritas, outros com atividades audiovisuais, outros com atividades orais, dentre outras situações. No entanto, esse excerto sinaliza um equívoco entre os termos avaliação e verificação, pois, segundo Luckesi (2010), a verificação da aprendizagem é um ato de investigação que se encerra com o resultado, enquanto a avaliação da aprendizagem ultrapassa essa constatação de resultados, pois envolve tomada de decisão a partir da interpretação das notas ou conceitos, com vistas a promover as aprendizagens dos estudantes e não sua classificação. Nesse viés, o autor ressalta que a avaliação é

[...] um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (LUCKESI, 2010, p. 76).

Nesse sentido, esses recortes nos revelam como os docentes participantes da pesquisa compreendem a avaliação da aprendizagem e como são suas práticas avaliativas na sala de aula. De acordo com a fala do professor 1, a sua avaliação formal acontece ao realizar questionamentos aos estudantes sobre um conteúdo que ainda será explicado, com o objetivo de que eles evidenciem quais conhecimentos possuem previamente sobre o assunto.

[...] o primeiro instrumento de avaliação que eu gosto muito de utilizar, é esse formal que tem um *feedback* quase instantâneo. Faço a pergunta e jogo perguntas soltas, até mesmo antes da gente apresentar o conteúdo [...] vou fazer minha aula, fazer um esboço do que a gente vai aprender, a apresentação do que a gente pretende trabalhar naquele dia e aí, já começo até previamente, o conhecimento que esse aluno já traz do contexto que será mediado naquele dia, pra saber a forma de avaliação, eu diria, que informal né? você tá sempre avaliando e vendo o próprio comportamento do aluno, o tipo de resposta que ele dá, se o conhecimento está muito superficial, se o conhecimento não está tão raso [...] (PROFESSOR 1, 2020).

Entendemos que esse diálogo contribui para a aprendizagem significativa, cuja teoria foi desenvolvida por Ausubel e é abordada por Moreira (2011). Na perspectiva dessa aprendizagem, os conhecimentos prévios (denominados de subsunçores) e os conhecimentos novos se interagem e, nesse processo, os novos conhecimentos passam a ter significado para os

estudantes e os conhecimentos prévios também são modificados.

Em relação aos questionamentos mencionados pelo professor 1, percebemos a prática da avaliação ligada ao domínio de conteúdo, que, segundo Freitas *et al.* (2014), se caracteriza como avaliação instrucional. Nessa prática, ele explica que os recursos mais utilizados pelos professores são testes padronizados, provas personalizadas, atividades escritas e orais, provas informais para conhecimento da aprendizagem, *feedback* etc. No entanto, o autor ressalta que, na sala de aula, temos também as práticas avaliativas que incidem sobre o comportamento e as atitudes dos estudantes, conhecidas, respectivamente, como avaliação disciplinar e atitudinal. Esse tipo de avaliação influencia nos resultados das avaliações finais e, conforme relatado pelo professor 1, a prática dessa avaliação acontece frequentemente em suas aulas, ao observar o comportamento e as atitudes dos estudantes.

Dessa forma, Freitas (2014) esclarece que existem dois planos de avaliação no contexto da sala de aula, a avaliação formal e a informal, as quais incidem sobre as formas de avaliação mencionadas. Segundo o autor, a avaliação formal é constituída de procedimentos claros, com provas e trabalhos em que o professor atribui nota. A avaliação informal se constitui de juízos de valor velados que o professor vai construindo na sua relação diária com os estudantes. Acerca da avaliação formal, por exemplo, o professor 16, relata quais instrumentos avaliativos ele utiliza e a importância de tais práticas avaliativas fazerem sentido para os estudantes.

[...] nós temos os instrumentos formais, que são as provas, redações, textos, dentre outros, mas sobretudo, o instrumento de avaliação cotidiana, a partir do contato com a sala de aula, a partir do contato com os atendimentos individuais. Agora é impossível, por conta do cenário pandêmico, mas trabalho de campo são elementares para a compreensão [...]. Sempre tentando, fazer que seja algo que faça sentido a prática de vida dos alunos. Não apenas uma formalização dos conteúdos (PROFESSOR 16, 2020).

Outra observação, mencionada pelo professor 7, é que ele reconhece a avaliação como um momento final de saber o que o estudante conseguiu “absorver” em termos de conhecimentos. Destaca, ainda, a importância do *feedback* do estudante para o trabalho do professor, bem como menciona a prova como sinônimo de avaliação.

Eu acho que avaliar, quando a gente está tentando ensinar, tentando compartilhar o conhecimento, a gente tem que entender, perceber o que o aluno está entendendo, o que o aluno está absorvendo daquilo que a gente está falando para ele, que a gente está aplicando, daquela metodologia, né? E eu acho que o momento mais oportuno de fazer isso, é o momento da avaliação,

né? Não que necessariamente, tem que ser uma prova, mas existem vários outros momentos que a gente pode avaliar o aluno, né? Mas seria isso, o momento do aluno dar o *feedback* pra gente, para o professor, daquilo que a gente está tentando, nem tanto transmitir, mas aquilo que a gente está tentando compartilhar com ele, o conhecimento que a gente está compartilhando. Mas será que o aluno está absorvendo aquilo que a gente está compartilhando? Sim ou não? Então, eu acho que esse é o momento da avaliação, esse é o papel da avaliação. É pegar esse *feedback* do aluno (PROFESSOR 7, 2020).

Diante desses apontamentos, cumpre ressaltarmos que o estudante é um sujeito histórico, social, dinâmico, criativo, capaz de compreender os novos conhecimentos e as situações postas, a partir de conhecimentos que ele traz consigo, os quais foram e são construídos em diferentes contextos e interações sociais. Desse modo, os estudantes não devem ser

[...] encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informação, mas antes como sujeitos ativos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de interpretá-la e ter de relacioná-la com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje se reconhece que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa, mas é preciso saber quando desempenhá-la e como adaptar esse desempenho a novas situações (FERNANDES, 2009, p. 33).

Acerca do *feedback*, Fernandes (2009) destaca que é por meio da comunicação que professores e estudantes tomam consciência de suas ações, de resultados e de necessidades. Assim, os estudantes podem perceber quais foram os seus próprios avanços e/ou dificuldades de aprendizagens e compartilhar com o professor. Este, por sua vez, a partir desse diálogo e dos resultados revelados pelos estudantes, poderá repensar e redimensionar suas práticas avaliativas, se for o caso, a fim de que o seu ensino atenda às necessidades dos estudantes e os ajude a superar as dificuldades. Além disso, conforme já abordamos, a prova é um exemplo de instrumento avaliativo e não avaliação.

Na fala do professor 14, observamos a concepção de avaliação diagnóstica:

[...] eu entendo a avaliação, principalmente, como um diagnóstico, né? Um diagnóstico de todo o processo de ensino-aprendizagem. E não só uma avaliação do aluno, mas de todo o trabalho realizado pelo professor, da sua didática, da sua metodologia e principalmente, não vejo avaliação ou não deveria ser, como uma série de obstáculos para os alunos. Mas uma situação contínua, né? Onde o aluno vai aprendendo e essa avaliação vai mostrando os resultados continuamente, de forma que o professor perceba, né? Algumas deficiências, tanto do aluno quanto do processo de ensino-aprendizagem (PROFESSOR 14, 2020).

Esse tipo de avaliação, segundo Luckesi (2018), permite ao professor conhecer os

avanços dos estudantes durante um período em curso, a partir dos objetivos que ele havia definido para uma determinada atividade. É uma forma de o professor perceber, a partir dos resultados revelados pelos estudantes, quais serão as intervenções necessárias para se atingir os objetivos planejados.

A partir dessa concepção, Hoffmann (2018) acrescenta que a avaliação não é apenas o ato de investigar e interpretar uma situação. Segundo a autora, é necessário ir para além dessas ações, pois a finalidade da avaliação é permitir a tomada de decisões com vistas a melhorar a situação em estudo, a qual pode ser das aprendizagens, do currículo, da instituição, do trabalho docente, dentre outros objetos de estudo. Além disso, essas ações devem permear as atividades promovidas pelo professor em sala de aula e não apenas ao final de um dado período, com a seleção de determinadas tarefas, como muitas vezes acontece no contexto escolar e que notamos na fala do professor 13.

[...] eu entendo avaliação como a parte final de um processo. Pensando na sala de aula, pensando nesse processo ensino-aprendizagem. Avaliação é aquele momento, que o professor e o aluno, eles vão conferir ou checar, né? Vão verificar, mas vão conferir mesmo, vão ver se houve a aprendizagem, até que ponto que aquilo que foi trabalhado, aquilo que foi ensinado, realmente, atingiu os objetivos. Então, avaliação para mim, é o momento mais importante, porque é o momento de saber se os objetivos de ensino, eles foram alcançados, né? Num determinado período, bimestre ou semestre. Então, ela fecha um ciclo, um processo e ao mesmo tempo inicia um processo. Porque [...] além de dar esse *feedback* do que foi aprendido, ela serve também, de diagnóstico para novos rumos, para novos caminhos, novas aprendizagens, para dar continuidade. [...] Então, eu entendo que ela é uma etapa muito importante nesse processo e serve tanto para a parte final, ponto final, como ponto de partida também, para novas aprendizagens (PROFESSOR 13, 2020).

Outros professores destacaram a avaliação da aprendizagem como um processo e a importância do *feedback* do professor, conforme relatos a seguir:

Avaliação da aprendizagem, ela não pode ser contemplada apenas como um produto final, como prova, né? O aluno precisa ser avaliado continuamente. Isso não extingue a possibilidade de avaliação do tipo prova, né? Mas eu acredito que esse tipo de avaliação, simulado, provas, ele tem que ser só mais um tipo de avaliação para que você possa mensurar a aprendizagem do aluno. [...] Avaliação de aprendizagem [...] vai aspectos qualitativos e quantitativo e deve envolver várias etapas num processo de avaliação (PROFESSOR 4, 2020).

Quando ele escreve, eu tenho a possibilidade de ver que a escrita dele, quase atingiu a ideia, mas falta isso. Aí é claro, a gente na hora de fazer a contrapartida, chamo de devolutiva, é quase um clichê fazer a devolutiva. Mas

é sempre depois de cada avaliação, a gente faz “pessoal, vamos corrigir a prova, por questão, que teve gente que teve facilidade na um, mas teve gente que teve dificuldade na um” e assim por diante [...] É uma forma da gente [...] fazer uma retomada do conteúdo que foi trabalhado para avançar para um novo conteúdo sem deixar rápido (PROFESSOR 1, 2020).

Dessa forma, observamos nos relatos dos professores 4 e 1 aspectos da avaliação formativa, proposta por Fernandes (2009), que diz respeito à necessidade da prática frequente da avaliação da aprendizagem, da utilização de diferentes instrumentos avaliativos, da importância do *feedback* para os estudantes como forma de orientá-los para a melhoria de suas aprendizagens. Nessa direção, o autor ressalta que os estudantes desenvolvem processos inerentes à autoavaliação (autoconhecimento) e à autorregulação (autocontrole) de suas aprendizagens.

Na fala do professor 9, observamos a ênfase dada à avaliação contínua, ao *feedback* e à importância de o professor explorar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Bom, eu acredito que a avaliação da aprendizagem, ela tem que ser contínua. Certo? Mesmo porque haja as verificações necessárias, como prova, trabalho, seminário, mas ela tem que ser contínua e ela tem que ter um *feedback* sempre, das coisas boas e ruins dos alunos. Eu costumo dizer que o conhecimento prévio do que o aluno sabe, principalmente, dos alunos do primeiro ano, que é o nosso caso, ele é muito importante. Eu uso uma frase minha mesmo, às vezes, misturada de alguns, que “todo mundo sabe alguma coisa” (PROFESSOR 9, 2020).

Nesse fragmento, observamos a importância que se deve dar aos conhecimentos prévios dos estudantes, em especial dos que cursam o primeiro ano. Contudo, não devemos priorizar um período escolar em detrimento de outros, visto que todos os estudantes possuem conhecimentos diversos, de acordo com as suas experiências individuais e coletivas, desde a sua infância até o seu estágio atual. Experiências estas que são oriundas do contexto familiar, profissional, acadêmico, dentre outros, e que podem ser pontos de referência para a interlocução com os conhecimentos científicos. Observamos, ainda, na fala do professor 9, uma confusão entre os termos avaliação da aprendizagem, verificação da aprendizagem e instrumentos avaliativos.

Essa confusão conceitual também foi percebida nas falas dos professores 18, 12 e 11, conforme suas declarações.

[...] eu trabalho com a verificação de aprendizagem, ou seja, uma prova; atividades, [...] diversas, no sentido assim, caça-palavras, cruzadinha, apresentações, né? Leitura de textos, listas de exercícios, entre outras coisas e projetos. [...] seminários diversos [...] jogos, jogos dinâmicos [...] competições, né? [...] listas de exercício [...] (PROFESSOR 18, 2020).

[...] esse é um tema muito discutido, com vários teóricos. Mas eu penso assim, que avaliação, ela é um processo, né? Não só avaliação escrita, mas avaliação oral, a participação do aluno. Eu acho que tudo isso engloba na avaliação. [...] Eu penso que avaliação é um total, o rendimento deste aluno, desde que ele entra [...] (PROFESSOR 12, 2020).

Então avaliação da aprendizagem, é um instrumento que nós professores utilizamos, para avaliar qual foi o quantitativo, qual a qualidade, não só a quantidade. Em termos quantitativos e qualitativos, do que o aluno pode absorver dos conteúdos programáticos trabalhados, em cada série, em cada turma [...] (PROFESSOR 11, 2020).

Nesses três relatos, observamos claramente que os professores citam verificação da aprendizagem, instrumentos avaliativos e avaliação da aprendizagem como termos sinônimos. No entanto, eles são diferentes. Os exemplos citados pelo professor 18 se constituem nos instrumentos ou mecanismos que ele utiliza para investigar se os estudantes aprenderam. A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2018), é o ato de investigar uma determinada realidade para saber se os estudantes aprenderam ou não o que foi ensinado e, a partir disso, tomar decisões. Quanto à verificação da aprendizagem, Luckesi (2010) esclarece que é o ato de investigação que se encerra com o resultado, ou seja, a ação de encerrar com a constatação de algo, não há tomada de decisão.

Sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, o professor 1 faz uma observação importante em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes.

[...] avaliação é muito bom, permite que a gente conheça os alunos, você vê os ritmos. Você começa o primeiro dia de aula seu, é um ritmo, no segundo dia de aula, você já vai repensando esse ritmo junto à turma (PROFESSOR 1, 2020).

Acerca dessa afirmação, Fernandes (2009, p. 94) corrobora que “convém atentar para o fato de que os alunos possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente”. Tal fragmento evidencia a compreensão sobre os diferentes ritmos em que estudantes aprendem. Concordamos com a concepção desse professor, pois alguns estudantes podem ter mais facilidade de compreender determinados assuntos, enquanto outros poderão manifestar dificuldades de realizar determinadas atividades;

alguns poderão se expressar melhor na escrita, outros, oralmente; alguns terão dificuldades de socialização com os colegas; alguns poderão ter dificuldades em utilizar recursos tecnológicos, dificuldades de compreender a comunicação do professor; dentre outras situações que poderão influenciar o processo ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, Freitas (1995, p. 251) acrescenta que

[...] o ritmo diferenciado dos alunos também é uma questão social, uma questão de história de vida ligada à sua origem social. Os alunos chegam à escola com determinadas experiências ou sem determinadas experiências – dependendo do que a escola solicite.

Uma outra concepção, mencionada pelo professor 3, é de que o objetivo da avaliação é estimular as competências dos estudantes.

Acho que é um processo parte da educação, parte do processo formação educacional, que visa estimular as competências dos estudantes, tanto para fins técnicos, científicos, acadêmicos, quanto para fins de formação como indivíduos em sociedade (PROFESSOR 3, 2020).

Segundo Ferretti (2003), essas competências envolvem o desenvolvimento individual de aspectos cognitivos, afetivos e sociais. O autor esclarece que elas se referem à capacidade do indivíduo de acumular diferentes conhecimentos, de aplicá-los e de se relacionar afetiva e socialmente, bem como ter capacidade de articular esses conhecimentos em diferentes situações que sejam necessárias. Assim, notamos que a formação por competências vai ao encontro das exigências do mercado de trabalho, marcado pela produtividade, competitividade, individualidade, seletividade, flexibilidade, exclusão, precarização do trabalho e outras adversidades advindas da sociedade capitalista.

Ferretti (2003) acrescenta que o objetivo do desenvolvimento de competências é que os estudantes sejam futuros trabalhadores mais eficientes e cidadãos mais comprometidos. Nessa formação por competências, Ramos (2012) salienta que os conhecimentos estão voltados para a realização de ações práticas, o que, segundo a autora, não elimina o currículo dualista e fragmentado, mas o reforça. Nesse viés, ela defende que:

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material, - a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua

existência como espécie e como sujeitos singulares (RAMOS, 2012, p. 108).

Além dessas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, trouxemos, também, alguns excertos que expressam os tipos de instrumentos avaliativos adotados por parte dos docentes participantes da pesquisa, como é caso dos professores 5 e 2, que citaram práticas avaliativas variadas que envolvem tanto atividades em grupo, como atividades individuais.

Provas, eu sempre uso. Eu gosto de passar trabalhos também. Trabalhos escrito, umas vezes. Algumas vezes, eu passo seminários. Já pedi para eles apresentarem teatro, peça teatral de determinado tema. Então, eles têm a liberdade de desenvolver um roteiro, mas abordando aquele tema de alguma forma. Já pedi também, por exemplo, para eles escutarem músicas e relacionarem elas com a realidade em que eles vivem, que nós vivemos, de forma geral. Eu tento passar coisas variadas, né? Lógico que a provinha está sempre lá. Então, não deixa de existir, porque acho importante, eles saberem se expressar de forma escrita, né? Então, a provinha está sempre lá (PROFESSOR 5, 2020).

Em geral, eu cobro mais de um instrumento, além do simulado. Eu aplico atividades do próprio livro, essas atividades podem ser feitas em conjunto [...]. Desde que o aluno tem capacidade de desenvolver o texto. [...] é uma forma que eu vejo de desenvolver [...] no aluno, essa capacidade de que muitos têm de argumentar na fala, mas que infelizmente, nem todos tem na hora de argumentar na escrita. [...] Peço o aluno para fazer uma pesquisa em casa ou uma anotação. [...] Algumas vezes, eu peço [...] que converse comigo, sobre o conteúdo. [...] gosto de avaliar aquele aluno que participa muito da aula [...] na hora de avaliar a prova dele, eu costumo fazer uma média do que ele fala com o que ele escreve. Né? Porque como eu falei, na minha visão, a escola ela não está ensinando o aluno apenas a escrever. [...] além de escrever, a escola tem que fomentar no aluno a capacidade crítica de argumentação [...] (PROFESSOR 2, 2020).

Diante desses relatos, ressaltamos que não é a utilização de instrumentos avaliativos variados que garantirá uma avaliação processual e incluyente dos estudantes. É preciso estar atento ao uso que se faz desses instrumentos, bem como dos resultados que eles apresentam. Nesse aspecto, Fernandes (2009) salienta a importância de o professor não descuidar da qualidade das atividades desenvolvidas, bem como de relacioná-las ao desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos dos estudantes.

Na fala do professor 17, por exemplo, percebemos que ele busca, a partir de seus instrumentos avaliativos, promover o diálogo com os estudantes e a autoavaliação deles, como forma de melhorar suas aprendizagens. Ação que vai ao encontro da avaliação formativa abordada por Fernandes (2009).

O principal instrumento, como eu disse, além da questão da participação, da oralidade, das rodas de conversa, [...] quando a gente estava trabalhando presencialmente, eu fazia esse tipo de atividade. Como se fosse uma autoavaliação. Pedia para o aluno, para ele refletir sobre sua aprendizagem e me contar o que ele tinha aprendido ou não. Isso eu avaliava também. Uma autoavaliação, né? Mas oral, isso era uma atividade oral e os textos em si, as produções textuais, que eu sempre passo para os meus alunos e aí eles reescrevem. Então, eu trabalhava a primeira produção, o início, que era como se fosse um diagnóstico, para eu saber o que esses alunos já sabiam em relação àquele texto que iria trabalhar [...] (PROFESSOR 17, 2020).

Outros relatos dos docentes entrevistados denotam seu posicionamento em relação à atribuição de nota aos instrumentos avaliativos, conforme mencionado pelos professores 5 e 3.

[...] o sistema nos obriga a dar uma nota. Então, assim, se o sistema não nos obrigasse a fazer essas coisas, eu acho que o conhecimento seria mais pautado ali na sala de aula, sabe? Mas acaba que a gente está num processo que tem etapas e a gente fica meio refém desse processo, porque tem primeiro bimestre, segundo bimestre e todo bimestre, a gente tem que dar uma nota, que é feita por vários instrumentos, que eu não sou a favor, eu discordo disso. Eu acho que a gente tem que ter vários instrumentos mesmo, é a melhor maneira no sistema que a gente tá, mas eu acho que a gente poderia trabalhar mais com conceitos do que com notas (PROFESSOR 5, 2020).

Tenho algumas objeções, como a gente preza demais por uma quantificação, uma coisa muito quantitativa. Às vezes, o aluno acaba numa ansiedade muito grande, se reconhecendo através de uma nota, de um número, né? Então, isso tem um pouco um lado prejudicial, nós perdemos um pouco, mas não tem como fugir muito disso. Acho que esse é o desafio, encontrar o equilíbrio, é o mais importante (PROFESSOR 3, 2020).

Nesse contexto, Freitas (1995) ressalta que o ensino passa a ser artificializado, levando o professor a recorrer ao uso da avaliação para manter o controle da sala de aula, para motivar a participação dos estudantes, bem como para sensibilizá-los aos estudos. Assim, o estudante dá importância ao “[...] conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado, pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral ‘nota’ [...]” (FREITAS, 1995, p. 229-230).

Os conhecimentos passam a ser mercantilizados e a nota funciona como uma “moeda de troca” sob o domínio do professor, quem decide a pontuação, a quantidade, o período, a forma e os tipos de instrumentos avaliativos que utilizará para realizar a sua avaliação de forma a atender uma média de nota que é estabelecida em um documento legal da escola, como é o caso dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em contrapartida, os estudantes buscam realizar as atividades solicitadas pelo professor para alcançarem ou superarem essa média de nota, para que sejam aprovados.

Nesse cenário, podemos ter estudantes com uma preocupação frequente em conseguir

aprovação, em cumprir metas, em satisfazer cobranças familiares, em competir com seus colegas, em ser destaque na sala de aula, em atender as exigências dos professores, dentre outros elementos “motivadores”. Nesse viés, alguns estudantes acabam por manifestar problemas psicológicos, tais como: ansiedade, medo, tristeza, sentimento de fracasso, depressão em casos mais graves etc.

Freitas (1995) acrescenta que temos o trabalho não-material, que é realizado e consumido simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo que se produz conhecimentos, se consome. No entanto, o autor destaca dois pontos importantes nesse prisma: os estudantes que conseguem aprender não são expropriados dos conhecimentos adquiridos, ainda que estes não tenham sentido para eles; em outros estudantes, essa expropriação ocorre por meio da reprovação, da evasão, bem como da sonegação de conteúdos no contexto da aprendizagem. Tais situações reforçam a exclusão explícita e velada no âmbito escolar, em que alguns estudantes são rotulados como incapazes, inquietos, fracos, sem formação anterior sólida, dentre outras atribuições verbais.

Outros aspectos, mencionados pelos professores 15 e 14, referem-se à utilização de prova como instrumento avaliativo; à atribuição de nota em contrapartida à participação e/ou realização de atividades pelos estudantes; e à frequência com que desenvolvem suas avaliações.

Então, a questão da prova, nós sempre temos que aplicar prova, só que eu não tenho prova como meu único mecanismo de avaliação. [...] Porque eu vejo assim, que o conhecimento, ele é gradativo. Nós vamos construindo o conhecimento. Então, se o aluno, hoje, ele foi à aula, ele entendeu, ele falou alguma coisa, ou seja, falou ou escreveu, ele já tem aquela nota, porque ele assimilou, ele teve o aprendizado. [...] A gente não pode cobrar só uma vez, porque vai que ele não esteja bem naquele dia, então, envolve vários fatores (PROFESSOR 15, 2020).

[...] eu aplico provas, né? Com perguntas abertas e fechadas, né? As perguntas abertas são mais qualitativas para ver se o aluno entendeu o raciocínio, o conceito. Avalio sempre o que eles fizeram, não é do tipo tudo ou nada. Eu procuro solicitar ao aluno que desenvolva as contas, às vezes, ele erra por um probleminha de sinal ou modificação na fração. Era para estar numerador, põe no denominador. Então, eu vou avaliando de forma contínua o que ele fez. Não avalio apenas a resposta final (PROFESSOR 4, 2020).

Diante desses apontamentos, percebemos aspectos que evidenciam e fortalecem a cultura da prova e da nota pela participação e/ou pela realização das atividades pelos estudantes. No entanto, percebemos também uma atenção com a construção de conhecimentos e com situações que podem comprometer o desempenho dos estudantes nos procedimentos avaliativos.

Nesse aspecto, Hoffmann (2018) destaca que notas e conceitos não são suficientes para dizer se os estudantes aprenderam bem ou não. É necessário interpretar os resultados alcançados por eles.

Em relação aos erros cometidos pelos estudantes nas atividades acadêmicas, concordamos com a observação do professor 4, pois não devemos julgar a aprendizagem dos estudantes apenas pelos resultados. Às vezes, eles não chegam na resposta esperada pelo professor, por causa de equívocos em conceitos; complexidade e incompreensão da atividade que lhe foi atribuída; insegurança em responder “corretamente”; falta de clareza no texto da atividade; pouco conhecimento sobre o assunto e outros motivos mais. No entanto, Hoffmann (2018) destaca que os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Todos os aprendizes estão sempre evoluindo em suas hipóteses. Aprendem fazendo muitos ensaios e erros, naturais ao processo, erros esperados em determinados momentos da construção de noções e de atividades a realizar. Esses erros representam momentos tão ou mais significativos que os acertos uma vez que levam os alunos à autocorreção, à tomada de consciência, a tentativas de superação. Atentar a tais hipóteses leva os professores a analisar o sentido das estratégias operacionais e dos processos de raciocínio percorridos pelos estudantes (HOFFMANN, 2018, p. 58).

Os professores 14 e 15 também consideram pertinente dar atenção aos erros cometidos pelos estudantes, acompanhar a evolução das aprendizagens e refletir questões que podem prejudicar o estudante na realização de atividades avaliativas.

Ao devolver essa avaliação para o aluno, a gente resolve essa avaliação comentando não só os acertos, mas principalmente, a partir dos erros, tentando fazer o aluno entender e superar a dificuldade que ele teve no momento daquela avaliação. Tentando que o aluno não perceba a avaliação como algo punitivo mesmo, como um obstáculo. Mas mesmo que ele tenha errado, mas que ele aprenda a partir desse erro. Então, a devolutiva vai nesse sentido. [...] Existem alguns alunos também, que às vezes, estão passando por alguma dificuldade extraclasse e isso atrapalha um pouco (PROFESSOR 14, 2020).

[...] eu tenho um caderno e nesse caderno, [...] eu sempre vou comentando os erros e dificuldades dos alunos. [...] Porque como está tudo anotado aqui no caderno, eu tenho sempre como revisar, porque os resultados não são somente para dar uma nota. Mas eu preciso vê-los, melhorando (PROFESSOR 15, 2020).

Diante desses excertos, conhecemos as diferentes concepções sobre avaliação da aprendizagem e as principais práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa, as quais sinalizaram diferentes reflexões e possibilidades. Nesse aspecto, Fernandes (2009, p. 64) corrobora que “a avaliação é uma prática e uma construção social, é

um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política”.

Na próxima subseção, abordaremos as influências do simulado na organização do trabalho docente, a fim de compreendermos como esse instrumento avaliativo influencia na organização do trabalho docente, bem como quais são as suas principais concepções e sugestões.

5.2.2 Influências do simulado na organização do trabalho docente

A partir das análises das entrevistas realizadas com os 18 docentes participantes da pesquisa, trouxemos alguns excertos que expressam as influências do simulado na organização do trabalho docente. Inicialmente, apresentamos as falas de alguns professores que explicam como eles organizam seu trabalho para atender o simulado.

[...] eu foco muito no que eu dei, né? Naquele conteúdo daquele bimestre. [...] Normalmente até corrijo as questões do simulado, depois da prova, né? E no dia lá da recuperação paralela tal, eu costumo corrigir as provas e também, as questões do simulado junto com eles, né? (PROFESSOR 7, 2020).

Eu diria que eu faria um *feedback* satisfatório do que tenho feito, porque eu sei que me exige muito, né? Eu leio cada uma, penso muito nessa relação entre o que de fato nós estudamos ao perfil da turma. Então, dá um pouco de trabalho aí. E acho bem satisfatório dentro das possibilidades (PROFESSOR 3, 2020).

Um dos trabalhos que a gente faz também, em relação ao simulado, é a gente pegar algumas palavras chaves, né? Por exemplo, democracia, por exemplo, proletariado, a Constituição Federal do Brasil. Uns pontos assim, que a gente vê que o aluno tem que saber o que que é esses pontos, né? [...] Para que esse aluno no terceiro ano, quando ele finalizar, quando for prestar um exame, né? Ele tenha consciência do que é o texto, consciência do que é essas palavras, consciência do que é a sociedade em si (PROFESSOR 12, 2020)

A partir dessas declarações, percebemos que os professores desenvolvem seu trabalho em sala de aula com atenção ao simulado, antes e após a sua realização, com vistas a preparar os estudantes para os exames externos. Isso fica evidente em suas ações, concepções e expectativas quanto ao instrumento avaliativo. Sobre esse aspecto, Hoffmann (2018) ressalta que os professores podem não reconhecer as limitações de um teste e se satisfazer apenas com os resultados alcançados pelos estudantes.

O perigo está no fato de o professor desconhecer a finalidade real das provas classificatórias, porque pode estar se utilizando, ingenuamente, de instrumentos classificatórios e eliminatórios, adequados a concursos, sem perceber dificuldades sérias dos alunos e dando-se por satisfeito quando, por exemplo, 70% dos alunos são aprovados ou alcançam bons resultados porque a “média” o satisfaz (HOFFMANN, 2018, p. 143).

É necessário, portanto, que o professor esteja atento às manifestações dos estudantes durante suas aulas, suas práticas avaliativas, e esteja disposto a realizar as correções e orientações diante dos erros e dificuldades de aprendizagens percebidas e/ou relatadas nas atividades cotidianas, no simulado, bem como em outros instrumentos avaliativos. O foco desse trabalho docente deve ser as aprendizagens e não os exames externos.

O acompanhamento contínuo, a postura receptiva e o diálogo espontâneo do professor com os estudantes são elementos que favorecem a construção de relações de colaboração, de reflexão, de respeito, de confiança e de aprendizagens no ambiente escolar. Hoffmann (2018) salienta que a utilização de testes exige do professor um trabalho posterior à divulgação de notas, para que esses instrumentos possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Fernandes (2009) descreve algumas ações necessárias ao trabalho pedagógico dos professores e que vão ao encontro da avaliação formativa, tais como:

- a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem; b) selecionar tarefas; c) partilhar os critérios de avaliação; d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens; e e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação (FERNANDES, 2009, p. 74-76).

Acerca da adoção de critérios de avaliação e do esclarecimento dos mesmos aos estudantes antes das atividades avaliativas, sendo elas formais ou não, observamos, no relato do professor 10, que ele adotava essa postura durante as suas aulas presenciais na instituição e gostava de utilizar recursos tecnológicos com os estudantes.

[...] têm atividades que eu peço e eles ganham nota por fazer a atividade. Entendeu? [...] Eu sempre gosto de trabalhar com critérios de avaliação, para qualquer nível. Então, por exemplo, assim, eu gosto muito de trabalhar, quando a gente está ao vivo. Esse ano eu não pedi. É porque assim, a gente acaba, por mais que antes, toda vida eu trabalhei com questões de tecnologia no ensino, há coisas, que parece que funciona muito bem ali no presencial. [...] Então se ele sabe como ele vai ser avaliado, ele vai estudar e ele não vai só decorar. Ele vai aprender. [...] Eu tive resultados excelentes, assim desde sempre, com essa coisa do critério. [...] eu tento obedecer aos critérios na hora de avaliar [...] para eles verem que é limpo o processo de avaliação. [...] “A professora não deu a nota pela minha cara”. Né? Porque eu acho que é uma coisa que a gente precisa eliminar (PROFESSOR 10, 2020).

Sobre essa prática docente, Fernandes (2009) defende que a socialização dos critérios de avaliação com os estudantes possibilita que eles organizem seus estudos, favorece a motivação em aprender e estimula a criação de estratégias de aprendizagem, bem como instiga o engajamento nas atividades solicitadas pelo professor. No entanto, Hoffmann (2018) é contrária à divulgação de critérios, pois, segundo ela, há pontos avaliativos que não são compreendidos pelos estudantes em razão da sua maturidade.

Diante de tais argumentos, concordamos com Fernandes (2009), pois o diálogo sobre tais critérios de avaliação em linguagem adequada ao nível de compreensão dos estudantes pode instigar a criatividade, a autoconfiança, a pesquisa, o envolvimento com a atividade, a interpretação de dados e informações, a argumentação durante a apresentação, dentre outras possibilidades, sejam essas atividades atribuídas individualmente ou coletivamente, realizada na sala de aula ou não.

Outros docentes apontaram a importância do *feedback* sobre os resultados do simulado, conforme mencionado pelos professores 06, 13 e 11.

[...] até uma época, a gente tentou fazer um *feedback*, individual com cada aluno, só que isso não deu certo, porque os alunos acabavam não indo e os que iam, era para questionar a nota, não era nem para entender, sabe? Assim, porque ele tinha tirado aquela nota em tal competência, porque a gente elenca competências né? E aí a gente parou esse processo de *feedback* individual e agora, só, o aluno questiona assim, se ele acha que o texto dele merecia um 10 e não ganhou [...] (PROFESSOR 6, 2020).

[...] esse *feedback* do simulado é bastante interessante. Agora quando o aluno acerta a questão, ele não quer conversar mais sobre aquele assunto. Esses eu falo assim “é importante, vocês verem, porque quando vocês tiverem esse assunto de novo, ele pode sair de outra forma. Pode vir numa questão diferenciada”. [...] Mas em geral, eles recebem muito bem e eles gostam disso. E ficam chateados, quando alguém não faz essa devolutiva, né? [...] Embora, muitos tenham assim, uma preocupação mais específica com a nota para o simulado, para tirar uma nota no simulado (PROFESSOR 13, 2020).

[...] nesses instrumentos que são entregues. São corrigidos minuciosamente e são avaliados quantitativamente, a quantidade de acertos e erros; e também, qualitativamente, né? A qualidade com que o aluno desenvolveu aquele raciocínio. [...] Qual foi o processo que ele passou item por item, para chegar naquele resultado. De repente, nesse processo, o que ele tem dificuldade, o que ele errou ou aquilo que ele tem mais facilidade, aquilo que mais consegue expressar. Geralmente, tudo isso é feito, um *feedback* com o aluno (PROFESSOR 11, 2020).

Nesses excertos, percebemos que os professores dedicavam parte do seu trabalho

pedagógico a dar *feedback* sobre os resultados (erros e acertos) alcançados pelos estudantes no simulado, contudo, segundo eles, nem todos os estudantes estavam preocupados com a aprendizagem, e sim com a nota. Diante dessa cultura escolar, Hoffmann (2018) ressalta que é necessário o professor buscar ultrapassar a prática de corrigir e atribuir nota a toda e qualquer atividade realizada pelo estudante, pois isso só reforça a prática de avaliação artificial abordada por Freitas (2003), em que a nota funciona como o motivador e a recompensa pelas aprendizagens. Isso gera um círculo vicioso no contexto escolar, porque os estudantes esperam sempre ter alguma nota pela sua participação ou realização de algo e alguns professores acabam por recorrer a esse artifício para atingir seus objetivos.

No entanto, nem todos os professores agem dessa forma. Alguns podem ser rotulados como “professor bom” porque recompensaram as ações dos estudantes com determina nota; e o “professor mau”, como aquele que não aderiu a essa postura. Assim, percebemos práticas avaliativas variadas no contexto escolar, algumas que buscam fornecer subsídios para intervenções do professor em prol de melhorar as aprendizagens; outras que tendem a reforçar essa cultura de participação ou realização de algo em troca da nota; outras estão centradas em preparar os estudantes para exames externos etc. Nesse contexto de preparar os estudantes para o Enem, temos os relatos dos professores 6, 14 e 16.

Como prioridade assim, até dos conteúdos que a gente faz em sala de aula, sabe? Porque o aluno do terceiro ano, fala assim ainda “ah, mas a gente tem que se preparar para o Enem”. Como se três anos, a gente não estivesse preparando [...] Assim, como se nada do que a gente fez até ali, foi invalidado [...] A gente tem que fazer uma aula voltada para o Enem (PROFESSOR 6, 2020).

[...] a gente pensa em questões muito próximas ao que é cobrado no Enem, que são questões contextualizadas, né? Com problemas cotidianos e aplicados. Então, o aluno vai se familiarizando não só com o modelo de questão do Enem, né? Mas ele vai familiarizando com essa ideia de trabalhar multidisciplinar. Trabalhar uma disciplina em conjunto com a outra (PROFESSOR 14, 2020).

Eu sempre tento, a partir do conteúdo que nós trabalhamos em sala de aula, fazer paralelo com questões que caíram no Enem. [...] Não necessariamente, igual. Mas fazer uma questão no mesmo padrão. Sinceramente, assim, eu não sei se é o ideal, se é o melhor para os alunos, porque nós vamos ter algumas premissas de educação envolvida nisso. Por exemplo, do ponto de vista, lógico, eu não consigo necessariamente, correlacionar o cotidiano dos alunos com o simulado. Talvez, por uma dificuldade minha. Mas eu vejo o simulado como uma ferramenta muito rígida. Eu não consigo fazer essa relação entre a prática de vida cotidiana do aluno com a questão que vai cair no simulado (PROFESSOR 16, 2020).

Esses relatos revelam como o simulado impacta na organização do trabalho do professor, desde o primeiro até o terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e como os estudantes cobram dos professores o trabalho voltado para exames externos. Além disso, percebemos um sentimento de culpa quando se trata de relacionar o simulado com conhecimentos prévios dos estudantes. Notamos que os professores se veem “obrigados” a organizar seu trabalho pedagógico a partir do simulado, em função do Enem.

Segundo Luckesi (2018), o Enem possui duas funções atualmente: avaliar o ensino médio pelo sistema de avaliação em larga escala e ser mecanismo de seleção de candidatos ao ensino superior. Na perspectiva da formação integral do sujeito, segundo Ciavatta e Ramos (2011), o que se preconiza é um processo formativo que integre todas as dimensões da vida humana, que inclui trabalho, ciência e cultura. O objetivo dessa formação é possibilitar aos jovens compreender por que “[...] é fundamental desenvolver todas as dimensões e possibilidades do ser humano, e que a ciência e a técnica devem servir ao desenvolvimento humano onde as pessoas vêm em primeiro lugar e não a produção” (FRIGOTTO, 2009, p. 78).

Desse modo, percebemos que não é simplesmente pelo fato de a instituição de ensino oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio que desenvolve um currículo integrado e uma formação humana dos estudantes. O simulado, por exemplo, é uma prática avaliativa escolar que revela a fragmentação dos conhecimentos e evidencia que a formação geral se destina a preparar os estudantes para o ensino superior, e a formação técnica para inserção no mercado de trabalho. Contudo, essa prática avaliativa não é uma ação interna isolada, sem pretensões, mas um reflexo das políticas públicas de avaliação em larga escala, que refletem diretamente no interior da escola, a exemplo do Enem, que passa a influenciar o trabalho da escola, o trabalho do professor, bem como a conduta e as expectativas dos estudantes.

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio passam a ser vistos como um estágio de preparação para o Enem, principal meio de acesso, hoje, ao ensino superior, e os professores passam a organizar seu trabalho pedagógico para atender o simulado e, conseqüentemente, os exames externos. Diante desse contexto, o currículo escolar passa a ser adaptado para atender, de maneira justaposta e não integrada, a formação geral e a formação técnica. Nesse aspecto, Almeida (2020, p. 15) adverte que:

[...] o trabalho escolar não pode se render àquilo que será testado pelas provas; o uso dos resultados não pode eliminar o pensar sobre a educação e sobre o desenvolvimento humano dos estudantes pelos profissionais que atuam nas escolas.

Hoffmann (2018, p. 79) acrescenta que a aprendizagem “[...] abrange as dimensões de coerência, de precisão e riqueza do conhecimento, que só podem ser analisadas qualitativamente”. Nesse contexto, torna-se imprescindível pensar e desenvolver o EMI como um ensino capaz de promover o desenvolvimento dos jovens em sua totalidade, e não de forma fragmentada. Nesse aspecto, Frigotto (2015, p. 41-42) ressalta que:

[...] a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital, e portanto da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem no seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais.

Além dessas falas, os professores 8 e 10 evidenciam uma preocupação com aspectos gradativos de tempo de realização e conteúdo do simulado.

Para elaborar uma prova, você demora muito mais que corrigir ela. Você pensa, “eu sei” eu vou fazer o exercício, então “eu sei responder”. Mas eu sempre coloco do lado do aluno. Eu sempre tenho essa visão do aluno. Então, eu fico pensando assim, “essa questão aqui, ao resolver ela, o aluno vai ter tempo suficiente para fazer?” O nível da questão “será que é uma questão complicada?” Eu procuro sempre colocar duas questões assim, nível fácil para médio; duas questões, nível médio para difícil e mais complicadinha. Porém, sempre dando para resolver no tempo que a gente estabelece aí, que é de 3 min por questão (PROFESSOR 8, 2020).

[...] eu trabalho na sala de aula, principalmente, no terceiro ano, uma vez no mês, eu trabalho administração do tempo. Eles precisam aprender a administrar o tempo. Aí tipo eu dou cinco questões para eles resolverem em 15 minutos. Aí eles falam “é pouco tempo professora, vale ponto”. Aí eu falo “mas vale pouco ponto, pode ir embora”. [...] Aí depois eu vou e trabalho as respostas com eles para eles aprenderem buscar no texto (PROFESSOR 10, 2020).

Acerca da preocupação docente de regular o tempo de realização do simulado e de outras atividades escolares cotidianas, Sordi (2002, p. 77) enfatiza que essa postura é fruto de “[...] uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para a dúvida, nem tempo para a reflexão e a participação. Tudo é orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações”. Essas falas evidenciam que o foco é o tempo e não os estudantes.

Nesse plano, as aprendizagens passam a ser tratadas de forma padronizada, como se todos compreendessem da mesma forma, apresentassem o mesmo nível de dificuldade e manifestassem concepções similares. Essa visão linear, evidenciada em algumas práticas docentes, termina por reproduzir a lógica empresarial, pautada na produtividade e eficiência

nas atividades acadêmicas solicitadas. Além disso, notamos novamente, na fala do professor 10, a ênfase dada à nota pela atividade atribuída ao estudante.

Em outros recortes das entrevistas, percebemos como alguns professores reconhecem o simulado no contexto do seu trabalho pedagógico.

[...] penso que 4 simulados no ano é muito. Às vezes, 2 simulados no ano, seria suficiente para cumprir esse papel, né? Porque eu vejo, que usando os meus outros instrumentos avaliativos, eu consigo avaliar melhor o aluno. Consigo tirar dele, algo melhor, porque ele pára realmente, para estudar aquele conteúdo e já no simulado, não (PROFESSOR 7, 2020).

Eu sempre defendi, a minha defesa era de um por semestre. Porque fica muito apertado para você trabalhar os conteúdos, elaborar as questões, corrigir aquilo, depois dar um *feedback* (PROFESSOR 13, 2020).

Diante desses fragmentos, notamos como o simulado provoca descontentamento em alguns professores, pois o instrumento avaliativo dita os rumos da organização do trabalho pedagógico desses profissionais e interfere em decisões e posturas a serem assumidas por eles, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, eles precisam planejar suas aulas, organizar materiais pedagógicos, promover e corrigir atividades escolares, participar de reuniões, atender pais de estudantes, desenvolver projetos de ensino, dentre outras ações inerentes ao trabalho do professor.

Inferimos que as concepções dos professores de que o simulado pouco contribui com suas atividades de ensino, e até mesmo dificulta o atendimento dessa “obrigação”, podem ser pelos seguintes motivos: acúmulo de outras atividades; interesse em trabalhar algum conteúdo que seja mais significativo para os estudantes, não havendo tempo, em função de terem que prepará-los para o simulado; ou por não considerarem o conteúdo cobrado no simulado relevante para a formação dos estudantes.

Outros pontos, trazidos pelos professores 3 e 2, denotam a necessidade de trabalhar a interdisciplinaridade dos conhecimentos no simulado.

[...] que essa prova vise cada vez mais, ser interdisciplinar, né? Porque os desafios para os estudantes, para nós, para o mundo, hoje são dessa forma, são interdisciplinares. Nós temos que fugir um pouco dessa educação que fica quantificando e colocando tudo em caixinhas, como se fosse separado. Eu acho que questões de atualidade [...] de repente, tem questões de várias disciplinas, mas também tem de atualidades, porque a prova do Enem, também é assim. Então, talvez, ao invés de História, Sociologia, Matemática, Biologia; Ciências Humanas, reproduzir um pouco do Enem pode ser um pouco interessante, como teste (PROFESSOR 3, 2020).

Talvez, poderia ser pensado [...] a cada bimestre, colocar uma matéria técnica,

né? Uma coisa bem simples, de duas, três. “Ah, a parte técnica não é cobrada no Enem, que é o grande carro chefe do simulado”. Mas querendo ou não, tem uma disciplina ou outros conteúdos que podem ser associados, né? Na parte da informática, eu vejo alguma coisa ligada à cultura, ligada à sociedade. Na parte técnica em agropecuária, eu vejo muita coisa ligada ao meio ambiente, à biologia [...] (PROFESSOR 2, 2020).

Acerca da interdisciplinaridade, Freitas (1995) esclarece que ela

[...] é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. [...] na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar (FREITAS, 1995, p. 91).

Nesse aspecto, cumpre destacarmos que, apesar do simulado ser organizado por áreas de conhecimento, segundo relatos dos professores entrevistados, cada professor participa individualmente desse instrumento avaliativo. Assim, acerca da dicotomia entre formação geral e formação técnica, Ciavatta e Ramos (2011) assevera que:

[...] essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Diante dessa dualidade, o professor 2 é categórico ao afirmar que a maioria dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ingressam nos respectivos cursos por causa da formação geral.

Infelizmente, nossos alunos, a grande parte talvez, mais de 90%, eles não estão no curso técnico por conta da matéria técnica. Eles estão por conta do conteúdo da base nacional comum. [...] A partir do momento que a gente tem a consciência, que existe essa realidade, aí, eu penso que a gente poderia refletir como aproximar mais o aluno da parte técnica? Que é uma necessidade nossa, né? Nós que estamos ali no dia a dia, perceber isso. Porque o aluno tem que ter consciência que ele não está ali, por conta da base comum e não está ali, por conta da base técnica. Ele está ali por conta dos dois. Ali não existe meio (PROFESSOR 2, 2020).

Inferimos que tal concepção concludente pode ser em decorrência de esse professor atuar em várias turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e dialogar com os estudantes sobre suas aspirações. A declaração evidencia que a proposta de formação integrada

destacada por Ramos (2008), que visa superar a dualidade entre formação técnica e formação geral, ainda representa um desafio diante das práticas desenvolvidas na escola, da fragmentação dos saberes, da falta de diálogo entre os professores, da falta de interlocução entre as áreas de conhecimento, da influência das políticas públicas no trabalho da escola e dos professores.

Ramos (2008) acrescenta que os conhecimentos de uma área profissional não estão desvinculados das teorias gerais do campo científico em que foram construídos. Ela ressalta que a teoria apartada da realidade concreta se configura abstrata, ou seja, sem sentido real para os estudantes. Assim, segundo a autora, um conhecimento de formação geral só possui significado quando relacionado ao contexto real e seu caráter produtivo.

Dessa forma, concluímos, aqui, a categoria ‘influências do simulado na organização do trabalho docente’, na qual apresentamos diferentes relatos dos docentes entrevistados sobre como o simulado influencia no trabalho pedagógico. A seguir, abordaremos a categoria ‘compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem’, a fim de sabermos qual o entendimento dos docentes nesse campo.

5.2.3 Compreensão do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem

Nessa categoria, apresentamos alguns recortes das entrevistas sobre como os docentes compreendem o simulado no contexto da avaliação da aprendizagem.

A gente deixa o nosso aluno mais preparado. Que infelizmente, a gente tem que ensinar ele também a responder prova. Eu falo infelizmente, porque a gente pode falar “não, eu vou fazer uma avaliação contínua, né? Que eu vou avaliar aqui o processo”. Não é isso que ele vai deparar lá na frente. Então, eu acho que há muita crítica sobre esses exames e tal, né? Mas o nosso sistema de educação pede que o nosso aluno seja preparado para responder uma prova. E o simulado está ensinando isso a ele. Entendeu? (PROFESSOR 10, 2020).

A partir dessas declarações, Freitas (2003, p. 14) destaca que a escola, como uma instituição social, “[...] não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função”. O autor esclarece que as práticas avaliativas incorporam os valores de uma sociedade capitalista, marcada pela seletividade, competição, individualismo, exclusão e submissão.

Silva (2020) acrescenta que, no âmbito escolar, temos a prática do currículo oculto, não expresso no currículo oficial, que se constitui de aspectos que contribuem de maneira implícita para as aprendizagens sociais relevantes. O autor esclarece que o que se aprende nesse currículo

são atitudes, comportamentos, valores e orientações que possibilitam aos estudantes se ajustarem da melhor forma possível às necessidades de uma sociedade capitalista. Assim, esse currículo ensina, de forma geral, o conformismo, a submissão e o individualismo.

Ainda segundo Silva (2020), os elementos que contribuem para essas aprendizagens são as relações sociais construídas no interior da escola entre estudantes, professores e gestão. Diante desses aspectos, ele cita também a organização do espaço escolar (rígido ou flexível); o ensino do tempo, que envolve o ensino da pontualidade, do controle do tempo, da fragmentação do tempo para cada atividade escolar; dentre outras práticas que tendem a “moldar” o comportamento, os valores e as atitudes dos estudantes. O autor destaca que esse currículo “[...] condensa uma preocupação sociológica permanente com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana” (SILVA, 2020, p. 80).

A partir desse contexto, vemos que o simulado se configura como um instrumento avaliativo a serviço, principalmente, da preparação dos jovens para as avaliações em larga escala e a instituição se encarrega de reproduzir, da forma mais próxima possível, as situações de avaliações externas. Contudo, destacamos que é por meio da avaliação da aprendizagem que o professor faz suas observações, registros, reflexões, *feedback* dos resultados, planeja novas estratégias de ensino, promove o diálogo com os estudantes, faz uma autoavaliação, uma reflexão crítica do seu trabalho e planeja novas ações em busca de promover, efetivamente, as aprendizagens não alcançadas pelos estudantes.

O professor 3 considera pertinente não utilizar esse instrumento avaliativo apenas como uma extensão aos exames externos, que tendem apenas a classificar os estudantes, a selecionar os que ocuparão determinadas vagas e a excluir os demais dentro de determinados parâmetros estabelecidos em um edital. Ou seja, uma avaliação que se encerra com a divulgação de resultados. Em oposição a essa lógica, ele considera que o simulado, quando bem explorado, pode contribuir com as aprendizagens.

Eu acho que o simulado, quando bem explorado, não tão vocacionado para aquela lógica quantitativa, avaliativa, de reduzir a nota, passou, não passou, que é isso que os vestibulares fazem, infelizmente, dado o problema educacional no país de não ter vagas para as pessoas que querem estudar. Então, fugindo um pouco desse instrumento coercitivo, avaliativo, acho que tem grandes contribuições sim [...] (PROFESSOR 3, 2020).

Em relação à fala do professor 4, vemos que ele julga o simulado muito limitado para o reconhecimento de aprendizagens dos estudantes, visto que ele é constituído de questões disciplinares de múltipla escolha.

Na questão do simulado, já é uma questão tudo ou nada. É uma questão de múltipla escolha, então, o aluno não desenvolve muito o seu raciocínio ali. Então, ele não deixa explícito como ele chegou naquela resposta. Então, fica difícil da gente avaliar isso. Então, a gente avalia apenas o produto final (PROFESSOR 4, 2020).

O professor 4 reconhece a fragilidade do instrumento avaliativo, uma vez que ele não consegue perceber como os estudantes chegaram na resposta marcada. Não será a simples conferência e registro das notas divulgadas pela Comissão Organizadora que revelarão ao professor quais foram as dificuldades de aprendizagens dos estudantes, pois, conforme a fala do professor 4, o simulado apresenta suas limitações. Nesse sentido, é fundamental que o professor faça uma análise qualitativa dos resultados, a partir do diálogo com os estudantes, pois, conforme assevera Hoffmann (2018),

A análise qualitativa do conhecimento estende-se para além dos certos e errados, dos satisfatórios e não satisfatórios, revelando a fragilidade de procedimentos avaliativos classificatórios. Uma resposta coerente de um aluno pode “ainda” não ser significativa em termos de riqueza e aprofundamento no tema estudado. Por outro lado, uma solução criativa e original a um problema proposto pode ser expresso “ainda” com um vocabulário impreciso, ou revelando algumas incoerências a serem trabalhadas (HOFFMANN, 2018, p. 80).

Observamos outras falas que denotam uma visão conformista sobre as manifestações emocionais dos estudantes em decorrência da realização desse instrumento avaliativo. Naturalizam as eventuais reações dos estudantes durante a realização do simulado e defendem que a nota é uma forma de os professores motivarem as aprendizagens dos estudantes.

O aluno fica tenso, fica apreensivo? Fica. Mas é uma forma dele, primeiro, ele não vai ser penalizado, porque todo conhecimento que a gente está avaliando ali, ele já adquiriu. A grande dificuldade é que está sendo colocada tudo num dia só e como ele quer tirar uma nota boa, né? Ele vai ter que se preparar, mas não vejo nada negativo nisso aí. Ele ter que se preparar um pouco mais e são muitas disciplinas de uma vez (PROFESSOR 1, 2020).

O professor 4 expressa uma visão cautelosa em relação ao simulado e afirma que o acerto pode indicar que o estudante aprendeu o conteúdo, mas não é categórico em suas afirmações.

No meu ponto de vista, provas e simulados avaliam sim, se o aluno aprendeu ou não, mas não é determinístico. Às vezes, o aluno naquele momento pode não estar bem, pode psicologicamente, estar afetado com alguma situação

familiar, então, isso de certa forma, não pode ser determinístico, do fato do aluno não ter aprendido. Mas uma vez, que ele acerta, ele sai bem, fica então, que ele pode ter aprendido o conteúdo, né? (PROFESSOR 4, 2020).

Diante dessas concepções, reiteramos que a nota, conforme assinalado por Freitas (2003), é um exemplo de motivador artificial, visto que funciona como uma forma de atrair e compensar o interesse do estudante em aprender. Além disso, questões emocionais e físicas podem influenciar no desempenho dos estudantes, não só no simulado, mas em outras atividades escolares, sejam elas avaliativas ou não, realizadas no interior da sala de aula ou em outros momentos acadêmicos promovidos pela instituição.

Outros relatos expressam dúvidas em relação às contribuições do simulado nas aprendizagens, conforme mencionado pelo professor 7.

[...] em questão de conteúdo mesmo, eu tenho minhas dúvidas, se o simulado, ele vai melhorar o aprendizado daquele conteúdo. Eu acho que o que ele faz é isso, é a questão da concentração, é de treinar o aluno para uma prova, né? (PROFESSOR 7, 2020).

O professor 7 deixa claro que, para ele, a principal função do simulado é “moldar” o estudante para fazer uma prova, ou seja, sua visão vai ao encontro do currículo oculto, abordado por Silva (2020), o qual é velado e busca ajustar os comportamentos e atitudes dos estudantes ao contexto da sociedade capitalista.

Nessa categoria, encontramos, também, uma sugestão pautada em premiações ao estudante que melhor (nota máxima) se saísse nesse instrumento avaliativo.

Talvez, o aluno quer um prêmio. De repente uma premiação. Mas o aluno não deixa de ser premiado quando ele tira nota muito boa. Mas medalhar o aluno que tirasse nota máxima, de repente (PROFESSOR 1, 2020).

Essa fala expressa o argumento da meritocracia, que, segundo Freitas et. al (2014), diz respeito à ideologia do esforço pessoal para justificar a diferença entre o estudante bem-sucedido e o que não conseguiu êxito. Nessa perspectiva, Freitas (1995, p. 96) destaca que a escola premia “[...] os alunos que têm ‘mais vontade de estudar’ e são mais ‘esforçados’ [...]”. Essa visão desconsidera os diferentes fatores que interferem no desempenho dos estudantes na escola e um deles é o nível socioeconômico, apontado pelo autor.

[...] o nível socioeconômico do aluno é uma poderosa variável explicativa de seu rendimento – ou seja, os estudantes aprendem de forma diferenciada na dependência de seu nível socioeconômico. Dessa maneira, não se pode

transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos da escola”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico dos alunos” gerada no âmbito de uma sociedade injusta (FREITAS, 2003, p. 15).

Portanto, não podemos justificar que um estudante não conseguiu um rendimento satisfatório no simulado ou em outros instrumentos avaliativos porque ele não se esforçou. Existem diferentes fatores individuais que influenciam no desempenho dos estudantes nas atividades escolares, na sua forma de compreender a realidade, na sua forma de interpretar, argumentar, dentre outras manifestações. Essa proposta de medalhar o estudante que tirou uma “nota muito boa” só reforçaria a prática de exclusão existente em nossa sociedade e a escola se encarregaria de reproduzi-la por meio de suas práticas avaliativas.

Nessa ótica, essa premiação não seria vista como um fator motivacional para os estudantes que não alcançassem uma “nota muito boa”, mas poderia fortalecer o sentimento de incapacidade, de dificuldade, de inferioridade, de julgamento e de exclusão.

Na fala do professor 2, por exemplo, ele afirma que expõe na sala de aula o “estudante melhor nota” no simulado como forma de estimular os demais.

[...] quando eu pego, entro em contato com os resultados, eu olho o aluno maior nota e comento na sala de aula. “Nossa fulano, você saiu bem no simulado. Sua nota foi a maior”. Falo isso com os alunos em geral, como uma forma de estímulo (PROFESSOR 2, 2020).

No entanto, entendemos que o fato de ele expor na sala de aula o estudante que conseguiu “maior nota”, após a divulgação dos resultados do simulado, não serve de estímulo aos demais estudantes, pois, conforme assinala Fernandes (2009), essa prática de comparação entre os estudantes os leva a acreditarem que um dos objetivos principais da aprendizagem é a competição e não o desenvolvimento pessoal.

Nessa categoria, tivemos, ainda, algumas falas que pontuaram vantagens do simulado no contexto da avaliação da aprendizagem, conforme mencionado pelo professor 1.

[...] eu diria que eles têm três ganhos, a organização do tempo, a organização cognitiva e a organização mental, mais voltado para a questão emocional. Ele vivencia muita coisa num dia só (PROFESSOR 1, 2020).

Percebemos que esse professor defende com veemência o simulado e considera que ele favorece a adaptação dos estudantes a situações que exigem concentração, disciplina e administração do tempo. Contudo, essas concepções representam um olhar pragmático sobre o

simulado e não um olhar crítico.

Na fala do professor 6, percebemos que a motivação dos estudantes em participarem do simulado é a nota e não a aprendizagem em si.

Eu acho que essa questão de todas as disciplinas é uma questão importante, porque não é uma nota extra. É uma nota que ele precisa. Então, é um meio que eles estudem. Eles estudam realmente, para o simulado. Eu vejo muitos alunos falando o que precisa ser estudado e tal. Então, realmente, eles estudam para esse dia (PROFESSOR 6, 2020).

Como a nota do simulado é refletida em todas as disciplinas da base nacional comum, os estudantes se veem prejudicados caso não consigam obter uma “boa nota”. Com isso, a preocupação em estudar, apontada pelo professor 6, na verdade é impulsionada pela pontuação do simulado e o impacto do resultado em várias disciplinas. Nesse sentido, Freitas (1995, p. 256) reitera que:

A artificialização do ensino termina por gerar uma série de problemas adicionais ligados à motivação do aluno para aprender, obrigando o professor a fazer uso da avaliação como forma de controle disciplinar e como alavanca motivacional.

Em relação à fala do professor 13, ele aponta que o simulado possibilita a revisão/reprodução de regras e fórmulas dentro de um contexto regulado pelo tempo.

Talvez, não aprendizagem específica de um conteúdo, pode ser que não dê tempo ou que fique muito superficial, essa colaboração do simulado em relação a um conteúdo específico. Mas ele pode também, né? Alguns alunos conseguem perceber que eles entenderam ou souberam colocar em prática regras, normas, especialmente, regras e fórmulas que eles aprendem no dia a dia e naquele momento da pressão, eles têm que colocar em prática (PROFESSOR 13, 2020).

Nesse aspecto, Moreira (2011, p. 51) adverte que “qualquer estratégia que implica ‘copiar, memorizar e reproduzir’ estimulará a aprendizagem mecânica”. Ou seja, uma aprendizagem sem sentido para os estudantes. Diante desse excerto, entendemos que o simulado, apesar de suas limitações, pode ser uma atividade voltada para a avaliação formativa, abordada por Fernandes (2009), a qual envolve diálogo, *feedback* dos professores sobre os resultados alcançados pelos estudantes, autoavaliação dos sujeitos envolvidos e reformulação de estratégias de ensino e aprendizagem.

Diante dos recortes apresentados e discutidos nessa categoria, foi possível percebermos como os docentes entrevistados consideram o simulado no contexto da avaliação da

aprendizagem. Alguns com concepções críticas e sugestões; outros com concepções categóricas ou muito limitadas. Desse modo, na próxima subseção, trataremos de recortes das entrevistas que suscitaram a categoria ‘Concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas’.

5.2.4 Concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas

Nesta categoria, trouxemos alguns recortes das entrevistas que sinalizam as concepções dos docentes entrevistados sobre a relação do simulado com avaliações externas. De acordo com o professor 17, a principal função do simulado é oferecer condições de os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio concorrerem a uma vaga na universidade pública e serem aprovados, uma vez que esse é o grande objetivo da maioria dos estudantes desse nível de ensino.

[...] o simulado é muito importante, porque prepara esse aluno para os processos seletivos aí da vida e o exame nacional do ensino médio, que é um dos mais importantes para o aluno ingressar nas melhores universidades públicas no nosso país e para participar de outros programas, como o Prouni, Sisu, para participar, para entrar na Universidade Pública. [...] E a gente sabe que os alunos, a maioria, né? Querem sim, dar continuidade nos estudos e querem passar em um vestibular ou querem entrar numa universidade pública (PROFESSOR 17, 2020).

O professor 7 sugere que os professores conversem com os estudantes e esclareçam melhor essa prática avaliativa que permitirá que atinjam outros patamares de ensino.

Essa questão mesmo de ser importante. É importante. Tanto que a gente vê, por exemplo, os alunos de instituições particulares, privadas, eles têm grande acesso às Universidades, bem mais que as Instituições Públicas. E uma das práticas que eles têm é o simulado, né? [...] Claro que não é só isso, que vai garantir o sucesso do aluno, né? [...] Mas eu acho que quando a gente faz isso na escola pública é importante, porque a gente meio que tenta colocar em pé, atrás ali dos outros estudantes que tem uma condição melhor. Então, a gente meio que força esses alunos a estudarem, colocar na cabeça deles “você podem fazer o Enem” “Vocês não precisam ser só técnicos” Ou “você podem fazer um concurso como técnico”. [...] Então, quando o aluno fala “ai, vamos acabar com o simulado?” Eu acho que a gente tem que falar para eles “Olha, lá na frente, vocês vão ter que fazer alguma coisa parecida. Vocês vão estar preparados?” A gente está aqui para isso, né? (PROFESSOR 7, 2020).

Precisamos destacar que a função dos IFs não é a formação geral em detrimento da formação técnica e nem a preservação dessa dualidade de ensino, uma vez que o que se defende

é a concepção e prática da formação integrada, as quais, segundo Ciavatta e Ramos (2011), integram trabalho, ciência e cultura, em que o trabalho surge como princípio educativo. No entanto, as autoras destacam que ainda é predominante a divisão entre formação geral, voltada para a ascensão dos estudantes ao ensino superior, e a formação profissional, destinada a prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho, de acordo com as forças produtivas hegemônicas. Esse ensino dual é reforçado pelas práticas pedagógicas da escola.

[...] os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35).

Nesse contexto, temos o simulado, que, conforme vimos, apresenta uma estrutura que reforça a formação geral e o olhar limitado dos docentes. Ressaltamos que os exames externos visam apenas classificar o desempenho dos candidatos. Se esse instrumento avaliativo assumir a mesma função, estará a serviço exclusivamente dos exames externos, da lógica excludente que prevalece neles, em que alguns serão aprovados e outros, excluídos.

Diante dessas Concepções, defendemos a possibilidade de uma avaliação formativa a partir desse instrumento avaliativo, pois, ainda que ele apresente suas limitações, seus resultados podem e devem ser interpretados pelos estudantes e pelos professores como forma de melhorar as aprendizagens, reconhecer os erros como possibilidades de *feedback*, de diálogo, de reflexão, de autoavaliação e de ações entre os atores envolvidos. Além disso, é possível rever e discutir a estrutura que o simulado apresenta, bem como os seus efeitos nas atitudes, nos comportamentos e nas aprendizagens dos estudantes.

Outras concepções dos docentes, acerca dessa relação do simulado com as avaliações externas, são a administração do tempo, a importância do ambiente de realização do simulado, o formato da prova e a sua relação com o Enem, conforme mencionado pelos professores 4 e 8.

[...] nosso simulado se baseia muito no Enem e então, nosso objetivo enquanto simulado, eu acho que além, da avaliação da aprendizagem, que em certos aspectos falham [...] é treinar este aluno, justamente, a controlar-se sobre pressão, sobre tempo de realizar prova, em estar em um ambiente calado. [...] Treina ele para provas exaustivas de grande tempo de duração, né? [...] do tipo o Enem e vestibulares (PROFESSOR 4, 2020).

[...] os alunos dão importância para esse simulado. Porque [...] eles têm a consciência de que ali, é um grande preparatório para eles fazerem o Enem. Porque o tempo, o estilo, a redação, as questões estão todas semelhantes e a importância hoje de você fazer um ensino médio excelente, é você sair bem no Enem (PROFESSOR 8, 2020).

Essas falas sinalizam uma preocupação excessiva com o Enem, em reproduzir na sala de aula as situações que os exames externos exigem dos candidatos. No entanto, reiteramos que o foco dos IFs não deve ser o Enem, porque, se assim for, não faz sentido insistirmos com a formação integrada, que visa articular trabalho, ciência e cultura; não faz sentido a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e muito menos a busca pelo currículo integrado, que, segundo Ramos (2017), busca tratar os conhecimentos em sua totalidade de forma histórico-cultural e interrelacionados, ou seja,

[...] 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 desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2017, p. 3).

Além disso, entendemos que qualificar o ensino como excelente, a partir de bons resultados alcançados pelos estudantes no Enem, é conservar um olhar limitado sobre as práticas avaliativas, sobre o ensino e as aprendizagens desenvolvidas no contexto escolar. Nessa ótica, é como se o “selo de qualidade” do ensino médio fosse atestado pelos resultados revelados no Enem e este fosse o principal objetivo do trabalho institucional. Devemos ressaltar que o IF não é instituição privada, para se equiparar com as ações que ela desenvolve.

As instituições privadas visam formar recursos humanos para serem competitivos, individualistas, disputar vagas, ocupar postos de trabalho, obter lucro, gerenciar pessoas, tarefas, atender os interesses empresariais e industriais, se adaptarem a diferentes situações de trabalho, dentre outras demandas. Essas práticas vão ao encontro da proposta neoliberal, que, segundo Silva (2015), tem por objetivo:

[...] fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 2015, p. 12).

Nessa perspectiva, trouxemos outros recortes que expressam diferentes Concepções em relação ao Enem. Na fala do professor 11, percebemos que o papel da instituição e do professor é desenvolver um ensino que prepare os estudantes para os exames externos, pois os resultados

revelados dirão se a instituição e o professor fizeram um bom trabalho ou não.

Então, muitas vezes, a gente trabalha vários conteúdos, para que o aluno saia com um raciocínio lógico dedutivo muito bom, do ensino médio. Só que a gente não tem que preparar o aluno só para isso. A gente tem que preparar ele também, para as avaliações externas, né? O Enem, os vestibulares, os concursos públicos. Porque se o aluno sai lá do terceiro ano e não consegue um bom resultado no Enem, a culpa é da Escola, né? De alguma maneira, a culpa é do professor e da Escola. Então, a gente também tem que preparar (PROFESSOR 11, 2020).

Alves *et al.* (2019, p. 248) destacam que os professores “[...] passam a se perceber como bons profissionais a partir dos resultados de seus alunos. A avaliação externa começa, então, a exercer o controle sobre o trabalho do professor [...]”. Ou seja, as políticas públicas de avaliação em larga escala influenciam o trabalho da escola, o trabalho do professor e a forma como eles se percebem diante dos resultados alcançados pelos seus estudantes.

O professor 14 defende que o *ranking* do Enem revela a qualidade da instituição, expressa em valores numéricos incontestáveis. Resultados que, segundo ele, conferem “visibilidade”, liderança e competitividade da instituição em uma grande área geográfica.

[...] contra números não há argumentos, né? Então, a gente tem liderado o *ranking* do Enem na nossa região. É uma região muito grande, não estou falando só da nossa região aqui perto, né? A gente pode pegar de São Luís e vai até Aragarças aqui. Muito longe aí. A gente tem liderado sempre o Enem, inclusive a frente de escolas particulares, né? Então, os números mostram que a gente tem feito um trabalho bom e eu acho que o simulado é um dos principais fatores que nos coloca nessa posição de destaque em relação ao Enem, né? (PROFESSOR 14, 2020).

Diante de tais declarações, levantamos alguns questionamentos: Será que o papel do ensino médio integrado dessa instituição é preparar os jovens para os exames externos? Os resultados pontuais nesses exames são suficientes para essas conclusões? Será que a preocupação com a formação geral está a serviço da formação integral? Será que esse ensino está a serviço da adaptação do sujeito à sociedade vigente ou está a serviço de uma formação ampla, crítica e emancipatória? Será que a instituição pública incorporou a lógica de mercado (desempenho, competitividade, *marketing*, eficiência, individualismo, produtividade, adaptabilidade, dentre outros valores) ou está a caminho da formação integrada dos sujeitos?

Gentili (2015, p. 151) destaca que “[...] a obsessão pela medição (traduzida na obsessão pelo *ranking*) leva a supor que este simples ordenamento hierárquico melhora por si mesmo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais”. Dessa forma, em oposição ao

discurso focado em números, classificações, “visibilidade” e Enem, temos a fala do professor 16:

[...] na minha concepção, é o grande desafio do IF Goiano, não pensar apenas um ensino, como que o pessoal fala? De excelência. Um ensino que vá buscar potencializar os melhores alunos. Claro, que sem dúvida nenhuma, é muito importante, que nós consigamos potencializar o máximo de conhecimento, de resultado para os alunos. Mas não podemos focalizar apenas no ponto de vista de resultados emblemáticos, como por exemplo, “ah, a redação com x no Enem”. “A segunda melhor nota do Enem das escolas públicas do Estado de Goiás”. Então, eu tenho muito temor, que isso se torne o centro da nossa atividade e aí, nós fechemos os olhos para as camadas populares da comunidade que não conseguem, por meio de uma construção sócio-histórica, que não conseguem acompanhar esse ensino, novamente, entre aspas de “excelência” (PROFESSOR 16, 2020).

Esse professor destaca sua preocupação com a ideia de “ensino de excelência”, baseado em resultados pontuais, que, conforme assinala Freitas (2002), não revelam as reais condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, a formação e a atuação dos professores envolvidos.

Freitas (2003) acrescenta que o discurso proclamado pelos neoliberais é o “ensino de qualidade para todos”, porém, o autor ressalta que precisamos distinguir desejo de realidade, pois, conforme assinala o professor 16, o ensino médio integrado da instituição não atende apenas um perfil de público, atende também as camadas populares da comunidade, as quais, segundo ele, em função de uma construção sócio-histórica, não acompanham esse “ensino de excelência” e revela preocupação com os discursos centrados em resultados, bem como destaca receio de que o foco do trabalho docente seja o de preparar os estudantes para exames externos.

Concordamos com esse professor, pois muitos jovens que ingressam no ensino médio integrado têm dificuldades explícitas e implícitas que podem influenciar no seu desempenho escolar. Assim, não podemos afirmar que o ingresso nessa instituição, o trabalho do professor e as práticas avaliativas sejam suficientes para garantir o êxito de todos os estudantes em avaliações de larga escala, a fim de atestar a qualidade do ensino e dar “visibilidade” à instituição. São muitos fatores individuais e, por vezes, desconhecidos ou despercebidos pela escola e pelo professor, que influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes.

Muitos estudantes passam a ter novas experiências e/ou dificuldades nessa instituição, tais como: permanecer em período integral; conciliar várias disciplinas que compõem o curso escolhido; realizar diferentes atividades escolares, que abrangem conhecimentos e habilidades que eles não possuem; ter dificuldades financeiras para se alimentar em casa ou mesmo na

escola; se deslocar de outras cidades para estar na instituição; estar com algum problema de saúde ou emocional; ter dificuldades de relacionamento com os colegas e/ou com o professor; dentre outros fatores. Dessa forma, Dalben (2002) assevera que é necessária:

[...] a construção de um referencial de escola que acolhe e se responsabiliza por aquele cidadão que, não sendo acolhido pela sociedade, vai à escola carregando experiências diferentes, como valores culturais divergentes daqueles usualmente concebidos como os de excelência (DALBEN, 2002, p. 24).

Além desses discursos centrados na formação geral no âmbito de um ensino médio integrado, na valorização dos resultados dos estudantes no Enem, bem como na “visibilidade” da instituição no *ranking* do Enem, encontramos outras falas que “naturalizam” a exclusão existente na sociedade e apontam o simulado como um instrumento avaliativo que permite não só os estudantes se prepararem para exames externos, mas também se adaptarem às situações adversas no contexto social, conforme declarado pelos professores 9 e 12.

Bom, primeira coisa, eu vejo como positivo. O simulado de uma certa forma, primeiro assim, na vida da gente, querendo ou não, a gente vai ser avaliado e pensado de uma maneira excludente, né? Seria essa a palavra. Então, eu vejo o simulado como ponto positivo. Talvez, seria algo mais adequado, por exemplo, se for pensar o primeiro ano, como um treinamento, vamos supor assim, um treinamento para o Enem (PROFESSOR 9, 2020).

[...] eu acho que é um instrumento plausível, eu acho que tem que continuar com esse instrumento de avaliação. Se você pensar por um lado e muitos autores falam sobre isso, é como se você mecanizasse o aluno, né? Mas se você pensar por um lado também, infelizmente, a sociedade é excludente e quem não se enquadrar dentro da caixinha, vai ficar fora desses processos. Enem, vestibular, mercado de trabalho e tudo. Então, eu acho muito bom, muito plausível, trabalhar de maneira tradicional escrita, mas de maneira lúdica (PROFESSOR 12, 2020).

Nessa perspectiva, é evidente nas falas desses professores que a competição, o individualismo e a exclusão são elementos comuns, naturais e aceitáveis na sociedade em que vivemos, uma vez que nem todos se “ajustarão” aos processos de seleção, seja no meio acadêmico ou no meio profissional. Além disso, eles reconhecem o simulado como um instrumento avaliativo que potencializa as habilidades dos estudantes, necessárias para alcançarem êxito nos exames de larga escala, em que alguns serão selecionados e outros serão excluídos. Diante desses excertos, Luckesi (2018) ressalta que o trabalho do professor deve estar a serviço da aprendizagem de todos os estudantes e não de atender a lógica capitalista.

Trabalhando para que todos os estudantes atinjam a aprendizagem de modo satisfatório, estamos decidindo abrir mão da seletividade e da exclusão, fator que nos conduz também a abrir mão de contribuir para a seletividade social própria do modelo de organização social do capital, onde se faz presente um segmento social dominado, com diversas nuances de exclusão; padrão de conduta que se expressa também no que se refere à exclusão escolar, via as sucessivas reprovações e saídas da escola, afinal, uma forma de exclusão social [...] (LUCKESI, 2018, p. 89).

Além desses discursos, outros professores ressaltaram a importância das experiências que o simulado promove e que permitem aos estudantes se sentirem mais tranquilos em situações externas de avaliação.

O aluno que passa por uma experiência, um simulado, ele entra depois para um vestibular ou para um concurso ou alguma coisa assim, ele entra mais preparado, porque ele vivenciou isso antes e ele vai saber lidar. Por exemplo, nós tivemos casos de alunos que não conseguiam fazer prova do simulado, que passava mal toda vez que fazia um simulado, né? Então, se não tivesse essa experiência, pode ser que ele ia frustrar no momento, quando ele chegasse lá na frente e tivesse que enfrentar um vestibular (PROFESSOR 13, 2020).

[...] Eu acho que o ambiente que nós criamos para a realização do simulado, é algo a se prestar atenção. [...] Gosto até da ideia de sábado mesmo ou de um dia só para aquilo. Essa coisa de embaralhar os estudantes em diferentes níveis. Ele experimenta sentar numa sala de aula diferente da dele, com colegas do lado diferente, carteira diferente, seja janela, claridade, ar condicionado com barulho, professor, tudo é diferente. Então, esse conjunto, sabe? Cria um ambiente para o dia da prova, eu também acho que ele precisa ser super valorizado, né? (PROFESSOR 3, 2020).

Percebemos, nesses excertos, diferentes argumentos acerca da relação do simulado com as avaliações externas, em que alguns supervalorizam a formação geral; outros fazem comparações do ensino médio integrado a instituições privadas; outros ressaltam a importância da “visibilidade” no *ranking* do Enem; outros chamam a atenção para essa “publicidade”, que não representa o desempenho de todos os estudantes; outros evidenciam que a avaliação realmente exclui e é algo normal diante da sociedade em que vivemos; e outros consideram que as experiências com o simulado trazem vantagens para os estudantes, visto que eles passarão por situações similares.

Assim, reconhecemos que os relatos são mais de conformismo do que de criticidade e de que o ensino médio integrado, de acordo com a maioria desses argumentos, só reforça a dualidade entre formação geral e formação específica, bem como a necessidade de “ajustar” os estudantes às demandas da sociedade capitalista.

No entanto, em nossas análises também encontramos outros relatos que nos permitiram

criar uma última categoria denominada ‘implicações do simulado no processo formativo’, a qual apresentaremos na próxima subseção.

5.2.5 Implicações do simulado no processo formativo

Nessa categoria, reunimos os relatos dos professores que dizem respeito às implicações do simulado no processo formativo dos estudantes. Alguns professores levantaram questões relacionadas às dimensões intelectuais e emocionais. Conforme assinalado pelo professor 1, no simulado o estudante sai da zona de conforto que está habituado no cotidiano da sala de aula e passa a trabalhar sua compreensão em um nível mais amplo e de forma dinâmica, visto que são muitas disciplinas presentes em um só um instrumento avaliativo.

Para a formação dele, isso é muito positivo, deixa ele mais rápido para sair da zona de conforto e permear várias áreas do conhecimento em só uma avaliação (PROFESSOR 1, 2020).

Nesse ponto, Vygotsky (2014) ressalta que situações que exigem consciência e controle reflexivo permitem que os sujeitos tomem consciência de seus próprios processos mentais, denominados processos metacognitivos e, conseqüentemente, desenvolvam funções psicológicas superiores que estão em vias de amadurecimento.

Quanto à concepção do professor 18, acerca da necessidade da construção do conhecimento diário, que ele aponta como interrelacionado, vemos que ele percebe a importância de o estudante não tratar os conhecimentos de forma fragmentada e nem estudar apenas na véspera do simulado, visto que ele não conseguirá compreender o volume de conteúdos de diferentes áreas.

Eles acabam tendo mais noção de conjunto. Conjunto que eu falo assim, que o conhecimento está interligado, que eles não podem estudar só para a prova. O conhecimento deve ser construído no dia a dia, porque “gente, o simulado tem mais ou menos, 10 áreas diferentes, você vai conseguir estudar as 10 áreas para fazer a prova em um dia?” “Não” [...] o aluno aprende na marra, a gerir o tempo, o que na vida, ele não vai ter todo esse tempo (PROFESSOR 18, 2020).

Diante dessa concepção, notamos um entendimento coerente e uma recomendação que nos provoca algumas dúvidas. Consideramos essencial o estudante ter compromisso diário com seus estudos, mas será que os professores envolvidos no simulado trabalham os conhecimentos de forma interdisciplinar? Porque, de acordo com outros fragmentos já discutidos, tivemos

sugestões para os professores trabalharem o simulado de forma interdisciplinar. Assim, se os professores não trabalham nesse viés, será que os estudantes terão consciência da importância e das vantagens da interdisciplinaridade para os seus estudos? Acreditamos que não.

Outro ponto, destacado pelo professor 3, que consideramos pertinente para o processo formativo dos estudantes, é a possibilidade de o simulado favorecer a retomada de conteúdos estudados em sala de aula, trabalhar a atenção deles com a interpretação de questões, ter controle emocional, reconhecer suas principais dificuldades, bem como saber lidar com seus erros.

Eu acredito que ele ajuda muito no conjunto de habilidades dos estudantes. Habilidades em relação aos conteúdos, a lidar com questões, com desafios, a formação do indivíduo em termos de habilidades emocionais, lidando com ansiedade. [...] Principalmente, essa questão da ansiedade, do emocional, lidar com o erro, saber que o erro faz parte e não tem nada de errado ter limitações com determinados conteúdos (PROFESSOR 3, 2020).

Segundo Hoffmann (2018), os erros fazem parte das aprendizagens e do desenvolvimento do ser humano. Além disso, Fernandes (2009) acrescenta que o *feedback* acerca desses erros é essencial para a autoavaliação dos estudantes e superação das dificuldades de aprendizagens.

Além dos pontos relatados por esses professores, tivemos outros apontamentos referentes à importância de o simulado apresentar questões reflexivas, bem como à possibilidade de preparar os estudantes para diferentes situações de avaliação, seja no meio acadêmico ou profissional, tanto no setor público, como no setor privado, conforme abordado pelos professores 12 e 7.

Eu acho que a grande contribuição do simulado nesse sentido, seriam essas questões mais reflexivas, para o aluno ler, pensar, refletir, agregar esse conhecimento e aí responder a questão. E mais uma vez, a gente tá formando o aluno, né? Para a sociedade, nessa perspectiva *omnilateral* e integral do ser humano. Eu acho que a contribuição é nesse sentido. Isso em todas as disciplinas (PROFESSOR 12, 2020).

[...] é prepará-los para a vida, né? A vida profissional. Então, se eles vão fazer um concurso público, eles vão ter que fazer uma prova, se eles vão ter que fazer o Enem, eles vão ter que fazer uma prova, né? Então é até mesmo em alguns órgãos privados, né? Eles têm que fazer uma prova para entrar. Não é só o público, né? Às vezes é alguma empresa privada, ele tem que fazer uma prova, ele tem que fazer uma redação. Ele tem que fazer algo assim (PROFESSOR 7, 2020).

Consideramos pertinentes as sugestões mencionadas pelos professores 12 e 7, no entanto, conforme vimos, a estrutura do simulado é voltada para a formação geral e a sua principal finalidade é preparar os estudantes para avaliações externas. Desse modo, em razão de suas atuais características, ele não dialoga com a perspectiva de formação integral, a qual, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), busca integrar formação geral e formação específica. Assim, os autores destacam que:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é [...] condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Ainda dentre as falas dos entrevistados, encontramos também outros apontamentos que expressam contribuições do simulado no processo formativo, conforme relatado pelo professor 14, quem destaca questões inerentes a esse instrumento avaliativo que exige dos estudantes responsabilidade, cumprimento de horário, cumprimento de regras, pontualidade e honestidade, pois, segundo ele, estamos inseridos em uma sociedade que apresenta regras e precisamos saber respeitá-las para o bom convívio social. Além disso, ele destaca o papel da instituição em moldar seus estudantes para essa sociedade.

[...] a principal é responsabilidade. Porque ele tem que ter uma responsabilidade, a questão do compromisso, né? [...] a questão da pontualidade, de cumprir horário, mas para muitos não é. Tem muitos alunos que tem essa dificuldade. Então, ele vai agregar esses valores de responsabilidade, de compromisso, de cumprir horário, de pontualidade. Outra situação que a gente pode também apontar, é a questão de cumprir regras, né? Porque a gente vive numa sociedade e toda a sociedade, ela tem as suas regras, né? Para a gente viver bem. Você não pode sair por aí, infringindo regras e o simulado tem as suas regras próprias para uma prova, né? E os alunos, eles precisam cumprir essas regras. Aqueles que não cumprem, eles vão responder pelos seus atos, né? Embora, a gente quase não tenha situações assim, mas os alunos eles então, agregam também esses valores, né? [...] tem a questão de honestidade, de ter que entre aspas, não poder colar. Então assim, são muitos detalhes, que ajuda a moldar esse aluno nosso, né? (PROFESSOR 14, 2020).

Diante dessa fala, percebemos que os valores mencionados pelo professor 14 são necessários para moldar os estudantes para a atual sociedade. Porém, precisamos ter um olhar crítico acerca desse “ajustamento”, porque vivemos em uma sociedade capitalista marcada pela desigualdade social, exploração, submissão, concorrência, individualismo e outras adversidades. Nesse sentido, entendemos que direitos e deveres orientam a vida em sociedade,

no entanto, é necessário compreendê-los, questioná-los e não só aceitar como prontos. Nesse viés, Giroux e McLaren (2013) ressaltam a importância de as escolas promoverem um espírito crítico nos estudantes diante da realidade posta, para que eles não se tornem sujeitos alienados, mas cidadãos críticos, questionadores e participativos.

Outro ponto, destacado pelo professor 16, diz respeito à necessidade de os profissionais da educação observarem atentamente o comportamento dos estudantes durante a realização do simulado, para que, caso notem manifestações de ansiedade excessiva, possam fazer os devidos encaminhamentos para o Setor de Psicologia, visto que nem todos os estudantes têm autocontrole em determinadas situações reguladas por tempo, regras e utilização de materiais específicos.

[...] talvez, o simulado, ele pode contribuir em uma dimensão de trabalharmos com alunos que têm problemas no âmbito da saúde mental. É comum, nesse período, desde 2017, que eu estou aqui, observar uma ansiedade fora do padrão em alguns alunos. Então, talvez, quando for constatado isso, talvez um trabalho com os docentes e profissionais que atuam nas salas no dia de simulado. Quando constatado isso, fazer um encaminhamento para o setor de psicologia. [...] Eu penso que seria uma forma de contribuição, [...] de não preparar apenas os alunos que têm facilidade, mas também, os alunos que têm essa dificuldade, do ponto de vista emocional. Eu acho que seria algo sensível da nossa parte. E eu não falo da comissão. Eu falo de todos os profissionais que atuam, incluindo os professores (PROFESSOR 16, 2020).

Desse modo, concordamos com o professor 16, pois alguns estudantes, por conta da ansiedade provocada pelo simulado, podem ter dificuldade de concentração, sudorese, dor de cabeça, preocupação excessiva com o tempo, tensão física explícita na realização desse instrumento avaliativo, pedidos frequentes para ir ao banheiro, dentre outras atitudes. Nesse sentido, é fundamental que os professores estejam atentos a tais comportamentos, para que compartilhem essas situações com a Comissão Organizadora e com o serviço psicológico, para que sejam planejadas estratégias coletivas de orientação e ajuda diante dessas e outras situações.

Encerramos aqui as principais concepções dos docentes entrevistados acerca das implicações do simulado no processo formativo. Na próxima subseção, traremos algumas categorias relacionadas ao grupo focal e aos questionários direcionados aos estudantes participantes da pesquisa, matriculados no ano letivo de 2020.

5.3 Categorias de análise da pesquisa com discentes/grupo focal

A partir de agora, abordaremos os resultados da pesquisa realizada com discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, matriculados no ano letivo de 2020. Para a

realização desta pesquisa, trabalhamos com um questionário semiestruturado e com um grupo focal.

O questionário foi elaborado no *Google Forms* e enviado aos estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos que aceitaram fazer parte da pesquisa. Já o grupo focal, foi realizado com a participação de cinco estudantes dos segundos anos, dentre os nove nomes sorteados e convidados. Essa diminuição ocorreu devido ao fato de alguns deles terem desistido de participar por motivos pessoais e, outros, não justificaram a desistência. No entanto, o grupo focal aconteceu normalmente e apresentou uma interação muito positiva entre esses cinco participantes. A duração foi de aproximadamente duas horas e treze minutos, tendo sido mediada pela pesquisadora e sua orientadora.

Após a leitura e organização das respostas descritas nos questionários, bem como da transcrição dos relatos do grupo focal, elaboramos quatro categorias de análise que começaremos a abordar a partir da próxima subseção, que são ‘Concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas’; ‘experiências com o simulado e suas implicações nas aprendizagens’; ‘trabalho docente com o simulado’; e ‘trabalho da Comissão Organizadora com o simulado’.

5.3.1 Concepções sobre o simulado e sua relação com avaliações externas

Nesta subseção, apresentamos alguns excertos da pesquisa realizada com 106 estudantes dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio, matriculados no ano letivo de 2020, que aceitaram participar da pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram um questionário semiestruturado enviado para o *e-mail* e *WhatsApp* dos participantes, bem como um grupo focal com cinco estudantes dos segundos anos desses cursos.

No entanto, ressaltamos que o total de estudantes matriculados nesses anos e cursos era 171. Desse modo, após tentativas de contato individual por meio de *WhatsApp* com esse público, conseguimos obter participação de, aproximadamente, 62%. Dentre os 106 estudantes participantes da pesquisa, tivemos 70 menores e 36 maiores, tendo sido necessário entrar em contato individualmente com os responsáveis pelos estudantes menores, para que autorizassem a participação deles na pesquisa.

A partir da leitura e análise dos resultados dos questionários, bem como da transcrição do grupo focal, trouxemos alguns excertos que expressam como os estudantes percebem a relação do simulado com avaliações externas. As respostas de questões fechadas do

questionário apresentam o quantitativo de estudantes que as responderam e os trechos de questões abertas identificam os respectivos participantes com os números de 1 a 106. Para nos referirmos aos estudantes participantes do grupo focal, adotamos a palavra “entrevistado” e os números de 1 a 5, como forma de preservar a identidade deles.

No quadro 11, apresentamos as finalidades e vantagens do simulado, segundo relatos dos estudantes participantes da pesquisa.

Quadro 11 - Finalidades e vantagens do simulado, apontadas pelos estudantes

Apontamentos	Afirmações/relatos
Finalidades	Familiarizar os discentes com situações de avaliação em larga escala (Enem, vestibulares e outros) (87 ESTUDANTES, 2020).
	Na minha visão, o simulado, ele tenta chegar próximo do vestibular [...] mas quando se vai fazer um vestibular de verdade, você tem estranhamento maior por causa da pontualidade, por causa que tem detector de metal e aquele monte de coisa, em comparação com o vestibular (ENTREVISTADO 4, 2020).
Vantagens	Fazer provas mais rapidamente e ganhar experiência para exames como o ENEM por exemplo (ESTUDANTE 94, 2020).
	Me ajudou a aumentar a velocidade a qual eu fazia as provas, além de me forçar a melhorar nas redações e em regras gramaticais (ESTUDANTE 36, 2020).
	[...] por simular a prova do Enem, também me auxiliou com a ansiedade, o nervosismo e alguns traumas psicológicos. Para que dessa maneira, eu possa estar mais calmo e menos abalado no dia que eu for fazer o Enem para valer (ESTUDANTE 92, 2020).
	[...] diminuir o medo do Enem e outros vestibulares (ESTUDANTE 95, 2020).
	Eu gosto do simulado, porque ele prepara a gente muito para o Enem [...] Eu o chamaria, de pré-treino, uma chance para gente conhecer melhor e se adaptar, mas também com o que a gente vai enfrentar na frente, porque nas outras escolas, a gente não vai ver. Mesmo que o nível não seja igual o do vestibular, ele ajuda bem mais, a gente ter uma noção, a gente ter mais calma, porque tá no primeiro, sempre vai ser difícil, a gente vai ficar nervoso, mas no segundo a gente já vai tá mais preparado e quando a gente chegar no Enem, a gente vai se sentir mais calmo, porque a gente sabe mais ou menos, como funciona (ENTREVISTADO 1, 2020).
	[...] eu acho que às vezes, até essa competição, “ah, eu acertei essa questão, você não acertou” e vice e versa, acho que fazia a gente chegar no final do simulado, depois de terminar ele e sair para discutir com os amigos, né? Que assim, tornava mais o simulado como, tipo uma competição assim, para ver quem tirava uma nota maior [...] pelo menos na minha sala, filtrava quem era o top aluno ali do bimestre (ENTREVISTADO 4, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

Dentre as finalidades mencionadas, vemos que a concepção predominante da finalidade do simulado é que ele visa familiarizar os estudantes com avaliações em larga escala. No entanto, foi ressaltado também que o exame externo recorre à utilização de materiais não utilizados no simulado, a exemplo, o detector de metais. Em relação às vantagens, os participantes destacaram o alcance da celeridade na resolução de provas; a aquisição de experiência para futuros exames externos; a diminuição do medo de avaliações externas; o conhecimento e adaptação gradativa a situações de avaliação externa; a oportunidade de se ter uma competição com os estudantes após a realização do simulado.

Diante dessas declarações, de forma geral, percebemos como a maioria dos estudantes pesquisados destacam algumas aproximações e alguns distanciamentos entre esse instrumento avaliativo e os exames externos; se cobram em aspectos práticos, como se resolvessem o simulado mecanicamente; destacam o autocontrole de aspectos emocionais; fazem comparações com outras escolas que não adotam o simulado; e ressaltam com veemência a competição entre os colegas após a realização do simulado, a fim de conhecer quem era o colega “maior nota”.

Acerca dessa competição, Freitas (2014, p. 1100) resalta que “a ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no ‘premiar, punir e corrigir os desvios da meta’ não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial”. Diante das expressões “resolver mais rapidamente”, “aumentar a velocidade”, Freitas (2014, p. 1100), resalta que “a sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum ‘desvio’”.

A partir desses fragmentos, percebemos como as avaliações externas influenciam nos discursos e no comportamento dos estudantes, bem como nas práticas pedagógicas da escola. Segundo Freitas (2014), as avaliações externas geram implicações não reguladas no interior das escolas e de suas salas de aula, especificamente, em um conjunto de ações que impactam a vida de professores, estudantes, gestores e pais/responsáveis.

No Campus Iporá, por exemplo, conforme relatos dos docentes entrevistados, os estudantes do EMI esperam que os professores abordem questões que possam “cair” no Enem; e os professores, por sua vez, organizam seu trabalho pedagógico para atender as várias demandas escolares, dentre as quais está o simulado, que, conforme vimos, é desenvolvido no EMI com o objetivo de contribuir com a preparação desses jovens para o Enem.

Quanto aos gestores, inferimos que, dentre outras ações, eles são responsáveis por coordenar, viabilizar e acompanhar a execução de determinadas ações pedagógicas e

administrativas; e os pais/responsáveis criam expectativas que, após seus filhos/entes concluírem o EMI, farão o Enem ou vestibulares e serão aprovados em algum curso superior. Desse modo, notamos cobranças, expectativas, concepções e ações individuais e/ou coletivas, influenciadas acentuadamente pelas avaliações externas.

Além dessas Concepções sobre a relação do simulado com avaliações em larga escala, apresentaremos, na próxima subseção, alguns relatos de experiências dos estudantes com o simulado e as implicações dessa prática nas aprendizagens.

5.3.2 Experiências com o simulado e suas implicações nas aprendizagens

Nesta subseção, trouxemos algumas falas dos estudantes que sinalizam suas dificuldades relacionadas às questões objetivas do simulado, bem como à redação, conforme apresentado no quadro 12. Em relação às questões objetivas, foram apontadas dificuldades em compreendê-las, de forma geral, e dificuldades em áreas específicas.

Quadro 12 - Dificuldades relacionadas ao simulado

Dificuldades com o simulado	Afirmações/relatos
Relacionadas às questões objetivas	Compreender, de forma geral, o que se pede nas questões (25 ESTUDANTES, 2020).
	Deveria colocar as perguntas com uma linguagem de fácil compreensão, pois a linguagem das perguntas é bastante difícil de ser compreendida (ESTUDANTE 37, 2020).
	Sou ruim em exatas (exceto quando a questão é de lógica). Percebi que também sou ruim em linguagens quando preciso escrever (ESTUDANTE 51, 2020).
	Resolver questões da área de Ciências Humanas (3 ESTUDANTES, 2020).
	Eu tenho certa dificuldade nas áreas de exatas, enquanto nas de humanas e linguagens eu domino com mais facilidade (ESTUDANTE 49, 2020).
	[...] nas questões mesmo do simulado, eu não aprendia muito. Tinha que memorizar, porque às vezes, lá no tempo, está fazendo rápido e não memorizava. Memorizava mais nas aulas (ENTREVISTADO 5, 2020).
Relacionadas à redação	Dificuldade de redigir a redação (38 ESTUDANTES, 2020).
	O simulado não foi uma coisa boa para mim, por mais que eu tirasse uma nota boa nas questões, minha redação sempre era ruim e por isso ficava de recuperação em algumas matérias (ESTUDANTE 51, 2020).
	[...] Minha maior dificuldade, é na redação, pois pode aparecer qualquer tema, alguns eu não tenho conhecimento e dependo apenas dos textos disponibilizados. Porém, a redação também olha se foi usada referências de fora, as quais normalmente não tem nos textos. É necessário que o aluno tenha um mínimo de

Dificuldades com o simulado	Afirmações/relatos
	conhecimento prévio (ESTUDANTE 36, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

Quanto aos apontamentos sobre as questões objetivas, percebemos que uma quantidade considerável de estudantes admitiu que não compreendia as questões do simulado. Inferimos que isso pode ser em razão de conteúdo não ministrado pelo professor; complexidade dos vocabulários empregados nas questões; equívocos nas alternativas; textos prolixos e em linguagem confusa; dentre outros. Nesse aspecto, Luckesi (2018) ressalta a importância de que todo e qualquer instrumento avaliativo seja construído em uma linguagem compreensível, pois, sem compreender o que é solicitado nas questões, o estudante não consegue responder adequadamente. Hoffmann (2018) acrescenta que o professor, ao construir seus instrumentos avaliativos, deve se colocar no lugar do estudante para refletir e se questionar:

[...] como será interpretado este item por alunos desta idade? Há ambiguidades na redação? O sentido é claro e preciso? O item investiga conhecimentos significativos? Será ele demasiado longo? Relaciona-se claramente com objetivos importantes do curso? (HOFFMANN, 2018, p. 147).

Acerca das dificuldades em determinadas áreas do conhecimento e facilidade em outras, bem como o reconhecimento de não aprendizagem com o simulado, entendemos que isso pode ser pelo fato de o instrumento avaliativo ser padronizado, destinado a todos os estudantes. Essa uniformização do simulado pode atender os exames externos, mas não atende os ritmos diferenciados de aprendizagens presentes em uma sala de aula. Segundo Freitas (1995), a aprendizagem não é uma questão apenas escolar, mas também social.

O acesso ao EMI oferecido no Campus Iporá, por exemplo, não é garantia de permanência e êxito de todos os estudantes. Isso porque existem vários fatores externos e internos à escola que podem impactar o percurso acadêmico de alguns estudantes, tais como: problemas familiares, problemas pessoais, fragilidades na formação escolar anterior, baixas condições econômicas para arcar com despesas pessoais e acadêmicas; falta de recursos materiais e tecnológicos para realizar todas as atividades escolares; dificuldades de relacionamento com os colegas e com os professores etc.

Quanto à redação, a grande maioria declarou ter dificuldades com a escrita; falta de conhecimentos sobre o tema para além dos textos disponíveis no simulado; e outros apontamentos sinalizaram prejuízos em algumas disciplinas em detrimento da nota alcançada

na redação. Essas dificuldades podem estar relacionadas à formação anterior fragilizada, à falta de hábito de leitura/escrita, à estrutura/cultura familiar, dentre outros.

Quanto às implicações do simulado no contexto das aprendizagens, observamos apontamentos referentes à autoavaliação e ao autocontrole emocional. Quanto à autoavaliação, foram destacados os seguintes pontos: reconhecimento de conteúdos/matérias estudados; maturidade para realizar outras provas similares; reflexão de que a maioria dos colegas não se preocupavam com o aprendizado; concepção de que a redação foi corrigida de acordo com os parâmetros do Enem; aprendizagem com os textos norteadores da redação; melhoria na capacidade de interpretação; comparação dos simulados realizados durante o ano letivo; comparação entre os colegas sobre o número de erros e acertos obtidos no simulado; foco nos erros e maior atenção nas aulas; falta de tempo para estudar previamente por causa de outras atividades acadêmicas; não sente dificuldades com o simulado; e não realização de comparações com outros estudantes, conforme falas apresentadas no quadro 13.

Quadro 13 - Implicações do simulado no contexto das aprendizagens

Implicações do simulado	Afirmações/relatos
Autoavaliação	É possível observar em quais conteúdos /matérias eu apresentei mais dificuldades (ESTUDANTE 13, 2020).
	[...] com o decorrer dos simulados, eu achei que a gente ficou mais preparado para fazer as provas em relação à matéria. Caía assim, a matéria bem simplificada no simulado, porque tinha poucas questões para cada matéria específica, mas de aprendizado assim, eu acho que a maioria dos alunos não preocupava em aprendizado (ENTREVISTADO 4, 2020).
	[...] eu acho que o simulado, ele pelo menos na redação, ele cumpre muito bem. Porque pelo que eu vi, a minha redação foi avaliada mais ou menos nos parâmetros do Enem (ENTREVISTADO 4, 2020).
	[...] sobre a redação, eu aprendia muito com ela, porque talvez, é um tema desconhecido que aparece lá e eu aprendia muito mais estudando, escrevendo a redação, que era um tema diferente (ENTREVISTADO 5, 2020).
	O simulado me deu uma boa perspectiva da maneira correta de interpretar questões (ESTUDANTE 25, 2020).
	Pegava os simulados de cada bimestre e no final do ano, fazia uma comparação entre eles e verificava meu rendimento (ESTUDANTE 9, 2020).
	Conferia com os colegas o que cada um errou e tentava descobrir quem tinha acertado algumas questões antes de sair o gabarito (ESTUDANTE 89, 2020).
	Eu percebo que ele me ajuda bem mais, a focar nos meus erros e ficar mais atenta também, durante as aulas. Porque aí eu fico cobrando uma melhor execução minha, no próximo (ENTREVISTADO 1, 2020).
	[...] eu não estudava para o simulado, porque nunca dava tempo. Porque era

Implicações do simulado	Afirmações/relatos
	muita matéria, muito conteúdo. Aí eles passavam também, muita prova e trabalho parecido assim, nos dias e nunca dava tempo de estudar (ENTREVISTADO 5, 2020).
	Eu nunca fui mal em nenhum, então, acredito que eu aprendo bem com eles (ESTUDANTE 20, 2020).
	Eu sinto que dei o meu melhor e não fico me comparando com os outros alunos (ESTUDANTE 48, 2020).
Autocontrole emocional	Me senti seguro, porque já tinha feito simulados em outras escolas (23 ESTUDANTES, 2020).
	Me saio mais ou menos depende do dia (ESTUDANTE 104, 2020).
	Me ensinaram a como manter a calma em provas extensas e como resolvê-las dentro de determinado tempo [...] (ESTUDANTE 59, 2020).
	O simulado me ajudou a aprender a administrar o meu tempo durante as provas de uma maneira mais precisa, para que seja possível ler e responder todas as questões propostas (ESTUDANTE 92, 2020).
	[...] a gente consegue administrar um pouco mais a atenção, que eventualmente vai ocorrendo em diversas dimensões da nossa vida (ENTREVISTADO 3, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

Dentre os aspectos relacionados à autoavaliação, observamos que a maioria dos estudantes sinalizam alguma contribuição no campo acadêmico ou pessoal. Em suas declarações, há um enfoque na aprendizagem a partir dos erros e nas aprendizagens a partir da escrita da redação, em detrimento das questões objetivas. Acerca dessas duas aprendizagens, Hoffmann (2018) esclarece que, por meio dos erros, os estudantes refletem suas ações e buscam desenvolver novas estratégias de aprendizagem. Segundo ela, essa é uma oportunidade de os professores perceberem e analisarem os processos de raciocínio expressos por esses estudantes. Quanto à escrita da redação, a autora destaca que é uma atividade de “[...] desenvolvimento de ideias, de pertinência dos argumentos, de emprego de vocabulário, de correção ortográfica, gramatical e outras (HOFFMANN, 2018, p. 57).

Nesse contexto, concordamos com a autora e, conforme destaca Fernandes (2009), quando o professor dá *feedback* aos estudantes sobre seus erros, seja no simulado ou em outras atividades escolares, eles tomam consciência de suas dificuldades e tendem a buscar novas formas de aprender, percebidas por eles mesmos e/ou sugeridas pelo professor. Em relação à escrita da redação, os professores podem perceber fragilidades que as questões objetivas não revelam, tais como conhecimento sobre um assunto a partir da escrita, argumentação crítica, uso correto dos termos gramaticais, capacidade de síntese, exposição e defesa de ideias, dentre

outras.

Além disso, percebemos, em determinadas falas, que há uma sobrecarga de aulas/disciplinas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e isso dificulta os estudos para o simulado, tanto pela falta de tempo, como pelo excesso de atividades que precisam fazer.

[...] eu não estudava para o simulado, porque nunca dava tempo. Porque era muita matéria, muito conteúdo. Aí eles passavam também, muita prova e trabalho parecido assim, nos dias e nunca dava tempo de estudar (ENTREVISTADO 5, 2020).

Essa declaração revela, também, uma preocupação que muitos professores têm mais com a quantidade de atividades do que com a qualidade. Como se a aprendizagem fosse garantida pela repetição ou excesso de exercícios, trabalhos, apresentações; e não pela compreensão e interpretação dos resultados revelados em cada atividade. Notamos que o entrevistado 5 reconhece a semelhança das atividades e o excesso de cobranças. Nesse ponto, Fernandes (2009, p. 63) adverte que os professores têm uma tendência de “[...] solicitar aos alunos uma quantidade, por vezes, exagerada, de trabalhos, descuidando de sua qualidade e de sua relação com o desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos”.

Quanto às implicações do simulado no autocontrole emocional, 23 estudantes afirmaram que se sentem seguros na realização desse instrumento avaliativo, por terem feito simulados em outras escolas, e os demais destacaram que o simulado auxilia no controle da ansiedade, no controle do nervosismo, na superação de alguns traumas psicológicos, na manutenção da calma, na organização do tempo de resolução das questões e uma maior atenção em outras dimensões da vida. Nesses aspectos, notamos como o simulado impacta no estado emocional dos estudantes e os leva a se adaptarem ao que é determinado pela escola, durante seu percurso acadêmico.

Desse modo, ainda que cada estudante tenha seu próprio ritmo de aprendizagem, ele se vê na condição de tentar regular a sua capacidade intelectual, física e emocional para responder o simulado dentro de um determinado tempo e sob condições controladas. Nesse aspecto, Fernandes (2009) ressalta que:

Convém atentar para o fato de que os alunos possuem conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagem que podem variar significativamente. Há alunos que resolvem situações problemáticas por escrito com facilidade, mas podem não ter a mesma facilidade se têm de resolvê-las oralmente, ou perante o grupo de sua turma (FERNANDES, 2009, p. 94).

Além dos aspectos abordados, outros estudantes expressaram, em suas respostas, reações provocadas pelo simulado, tais como desconfortos psicológicos e motivação por nota. Dentre os desconfortos psicológicos apontados, eles destacaram: nervosismo, medo, pressão e cansaço. Quanto às preocupações relacionadas à nota, eles mencionaram maior dedicação nos estudos, estudos antecipados e alcance de desempenhos satisfatórios nos simulados já realizados, conforme falas apresentadas no quadro 14.

Quadro 14 - Reações provocadas pelo simulado

Reações	Afirmações/relatos
Desconfortos psicológicos	Me senti nervoso, porque era a primeira vez, que eu fazia simulado (33 ESTUDANTES, 2020).
	Tive medo (1 ESTUDANTE, 2020).
	Todos que eu fiz, foi assim, eu senti uma pressão muito grande. Eu acho que eu senti mais no segundo do que no primeiro. Porque se eu não me engano, no primeiro, não era nota, acho que era bônus. Eu não lembro muito bem. Acho que no segundo, contou nota mesmo (ENTREVISTADO 4, 2020).
	[...] ele era muito cansativo, por ser um período muito longo. A gente queria tirar uma nota boa, então, a gente se esforçava e relia muitas vezes, a gente acabava ficando cansado (ENTREVISTADO 1, 2020).
Preocupação com a nota	A gente estudava mais pra garantir uma nota boa no simulado para levar em todas as matérias, logo aprendíamos mais (ESTUDANTE 10, 2020).
	Pela avaliação constituir grande parte da nota em todas as matérias, há um estímulo extra na realização de estudos antecipados (ESTUDANTE 52, 2020).
	Eu diria que apresentei desempenhos parcialmente satisfatórios. Apesar de não ter fechado os simulados feitos durante os dois anos iniciais no IF, consegui notas acima de um ponto. Minha maior nota foi 1,6 no primeiro simulado que fiz, algo que muitos não conseguiram (ESTUDANTE 16, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

Percebemos, na maioria dos relatos, como o simulado causa aflição em alguns estudantes, decorrente da falta de experiência, do tempo definido para sua realização, do reflexo da nota desse instrumento avaliativo em várias disciplinas, da extensão da prova, do instrumento ser obrigatório e não bônus. Observamos, também, como eles enfatizam a nota do simulado em suas falas e como ela se torna um elemento central e motivador para estudarem para o simulado. Nesse contexto, de acordo com Freitas (2003), o comportamento dos estudantes é resultado dos “motivadores artificiais” (prova, testes, trabalhos, entre outros valendo nota) que as escolas adotam como forma de estimular a aprendizagem e regular o comportamento dos estudantes.

Nesses fragmentos, notamos que 33 estudantes declararam que se sentiram nervosos

com o primeiro simulado, porque não tiveram experiências anteriores em outras escolas. Outro relato bem objetivo, e que nos chamou atenção, foi a afirmação “Eu tive medo”. Essa resposta revela, de forma curta, o impacto do simulado para esse estudante. Um sentimento que muitas vezes é silenciado pelo sujeito no cotidiano escolar, que se sente excluído nas práticas avaliativas, nas atividades escolares, no relacionamento com os colegas e no tratamento recebido pelos professores.

Esse medo compromete as aprendizagens, as relações sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento do estudante. Por medo de se expor na sala de aula e ser alvo de julgamentos de professores e colegas, o estudante deixa de perguntar, de compartilhar suas dúvidas, de dar sugestões, de se comunicar fluentemente, de participar de determinadas atividades em grupo, escrita ou oral. Por medo de reprovação e/ou punição do professor, ele assume um comportamento passivo na sala de aula; por medo de não conseguir realizar determinadas atividades ou mesmo de errar, ele sofre em silêncio. Quando chega ao final do ano letivo, ele está sujeito a ser reprovado, caso não tenha alcançado a média mínima final definida no regulamento da escola.

Diante desses recortes, levantamos alguns questionamentos: podemos justificar que o medo do simulado é simplesmente porque nas outras escolas não tiveram essa experiência? Esse medo é eventual ou pode ser resultado de um acúmulo de medos? Como a instituição lida com o medo do simulado e de outras práticas avaliativas? A escola é um espaço para promovermos o medo ou a aprendizagem? Podemos garantir o sentimento de inclusão com práticas avaliativas que fortalecem o medo e o distanciamento do estudante? Podemos sempre garantir a aprendizagem com a atribuição de notas? Sobre esse aspecto, Fernandes (2009, p. 74) destaca algumas ações docentes voltadas para a prática da avaliação formativa:

a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem; b) selecionar tarefas; c) partilhar os critérios de avaliação; d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens; e e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação. Nada nem ninguém poderá substituir o papel central que o professor deve desempenhar na promoção da autoestima e da motivação de seus alunos para aprenderem e para se envolverem ativamente na aprendizagem e na avaliação.

Além desses relatos, os estudantes compartilharam, também, suas concepções acerca do trabalho docente com o simulado. Categoria que apresentaremos na próxima subseção.

5.3.3 Trabalho docente com o simulado

Nesta categoria, trouxemos alguns excertos que estão relacionados ao trabalho docente com o simulado, segundo os discentes pesquisados. Dentre as ações praticadas com o simulado, foram destacadas a realização do *feedback* por parte de alguns professores e a falta dele por parte de outros, conforme descrito no quadro 15.

Quadro 15 - Práticas avaliativas com o simulado

Ações	Afirmações/relatos
Prática do <i>feedback</i>	Revisam questões do simulado após a divulgação dos resultados (15 ESTUDANTES, 2020).
	Esclarecem dúvidas acerca das questões e/ou redação do simulado (31 ESTUDANTES, 2020).
	Tratam das dificuldades apresentadas pelos discentes acerca do simulado (9 ESTUDANTES, 2020).
Ausência do <i>feedback</i>	Apenas divulgam os resultados para os discentes (51 ESTUDANTES, 2020).
	[...] o que mais me incomoda mesmo é sobre a redação. Sobre eles não darem um <i>feedback</i> lá, postar o <i>feedback</i> das competências [...] às vezes, o professor não está na sala de aula, na sala dele de atendimento. Ou então, às vezes, não dá tempo, a gente fica o dia inteiro e a noite, às vezes, ainda faz trabalho (ENTREVISTADO 5, 2020).
	Os professores, eles podiam, todos dar o <i>feedback</i> , porque tem alguns que não dão. E a gente fica meio perdido [...] a gente vai na sala e eles não tem tempo, para dar aquele <i>feedback</i> , só para gente (ENTREVISTADO 1, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

Dentre os relatos, notamos que, de forma geral, 55 estudantes afirmaram receber algum tipo de *feedback* dos professores sobre o simulado e 51 declararam não receber nenhum *feedback*. Outros apontamentos sugerem que todos os professores deveriam dar esse *feedback* não só das questões, mas também da redação, inclusive, abordando as competências corrigidas para que os estudantes pudessem reconhecê-las em quais precisam melhorar. Além disso, apontaram a necessidade do *feedback* individual de forma reservada. Isso evidencia que alguns estudantes preferem conversar com o professor em particular, para esclarecer dúvidas mais pontuais e pessoais, contudo, destacam a dificuldade de encontrar o professor.

A partir desses excertos, notamos que os estudantes reconhecem e valorizam o *feedback* do professor acerca das questões objetivas e da redação. Segundo Fernandes (2009), o *feedback* impulsiona a autoestima e a motivação intelectual dos estudantes, bem como possibilita que

eles ativem seus processos cognitivos, os quais contribuirão para a superação de suas dificuldades. O autor ressalta, também, a importância “[...] de envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagens e de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 76).

Além dos aspectos referentes à devolutiva dos professores, foram apontadas algumas sugestões aos docentes, relacionadas à preparação dos estudantes para o simulado e às avaliações externas, conforme quadro 16.

Quadro 16 - Sugestões dos estudantes ao trabalho docente

Sugestões	Afirmações/relatos
Preparação dos estudantes para o simulado	Que os professores passem os conteúdos com antecedência, e deixando explícito que é o conteúdo do simulado (ESTUDANTE 70, 2020).
	[...] eu acho importante passar a matéria no simulado, mas se pegasse esse tema, essa matéria, né? E colocasse, por que ela é boa de cair no simulado? O que é importante ali? Colocar os principais pontos. Pelo menos do lado dos professores, se eles pudessem falar isso para gente, eu acho que seria bem mais proveitoso, né? Porque daria sentido àquela matéria, além de só cumprir tabela ali no simulado (ENTREVISTADO 4, 2020).
	Eu acredito que seja proveitoso os professores realizarem revisões dos conteúdos previstos de sua disciplina nos simulados com os alunos. É uma forma de prepará-los antes de fazerem a avaliação sem o mínimo de noção. Estudar em casa é função do aluno, mas não custa ao responsável retomar os temas em sala de aula, dias antes da prova (ESTUDANTE 16, 2020).
	Seria bom que a cada resultado do simulado, saísse também a resolução das questões da prova de forma comentada pelos professores (ESTUDANTE 81, 2020).
Questões do simulado	Uso de questões de vestibulares, mas para isso, é preciso que os professores orientem e treinem os alunos para a realização desse tipo de simulado (ESTUDANTE 4, 2020).
	Ter mais questões de acordo com assuntos já estudados anteriormente e não apenas os estudados no bimestre e se assemelhar mais às questões do Enem e vestibulares (ESTUDANTE 54, 2020).
	Questões discursivas para treinar o argumento e temas que não seja cotidiano, pois não faz mais parte da temática prevista nas redações atualmente (ESTUDANTE 27, 2020).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

Conforme observamos, as sugestões relacionadas à preparação dos estudantes para o simulado são: abordagem antecipada de conteúdos que serão incluídos no simulado; explicação do sentido de conteúdos que poderão fazer parte do simulado; realizar revisões de conteúdos antes e após o simulado; divulgar as resoluções das questões de forma comentada.

Em relação às sugestões relacionadas às questões do simulado, percebemos que todas

estão direcionadas a avaliações externas, tais como: utilização e orientação de questões de vestibulares para o simulado; abordar mais questões no simulado de período superior ao bimestre transcorrido e que sejam similares a questões de exames externos; inclusão de questões discursivas no simulado para trabalhar a argumentação; adoção de temas não cotidianos para a redação.

Esses tipos de sugestões ao simulado revelam que o foco do ensino do professor deve ser a preparação/treinamento dos estudantes para exames externos e não a construção de conhecimentos e aprendizagens. Contrário a essa perspectiva seletiva dos exames, muitas vezes reproduzida nas escolas, Luckesi (2018, p. 89) salienta que:

Trabalhando para que todos os estudantes atinjam a aprendizagem de modo satisfatório, estamos decidindo abrir mão da seletividade e da exclusão, fator que nos conduz também a abrir mão de contribuir para a seletividade social própria do modelo de organização social do capital, onde se faz presente um segmento social dominado, com diversas nuances de exclusão; padrão de conduta que se expressa também no que se refere à exclusão escolar, via as sucessivas reprovações e saídas da escola [...].

As declarações dos estudantes evidenciam que a pretensão deles é ingressar em um curso superior e esse acesso se dá principalmente por meio da nota do Enem. Dessa forma, eles passam a ver os cursos integrados ao ensino médio como um estágio de preparação para o ingresso no ensino superior. Contudo, as concepções deles não deixam de ser um reflexo da prática avaliativa dos professores com o simulado, quem, conforme vimos, reforçam em suas falas a finalidade desse instrumento avaliativo e a importância de preparar esses jovens para os exames externos. No entanto, a proposta do EMI é formar os jovens para a vida e não exclusivamente para exames externos.

Além desses relatos, os estudantes compartilharam, também, suas concepções acerca do trabalho da Comissão Organizadora com o simulado. Última categoria, que apresentaremos na próxima subseção.

5.3.4 Trabalho da Comissão Organizadora com o simulado

Além de sugestões relacionadas ao trabalho docente, os estudantes pesquisados também deram sugestões ao trabalho da Comissão Organizadora do simulado, conforme descrito no quadro 17.

Quadro 17 - Sugestões dos estudantes à Comissão Organizadora

Sugestões	Afirmações/relatos
Relacionadas aos professores	Deve se ter maior engajamento na hora de se enfatizar o que o simulado representa (ESTUDANTE 30, 2020).
	[...] apresentação [...] de uma prova anterior, para ver mais ou menos o modelo. Eu não lembro, como foi exatamente, a divulgação do ano passado (ENTREVISTADO 3, 2020).
	Acho que poderia entrar em um consenso com os professores, não de diminuir assim, drasticamente, mas fazer uma cobrança menor, daquela semana do simulado. Porque muitas das vezes, eu fazia uma atividade, fazia um trabalho num dia, aí eu não tinha tempo para estudar, estudar para a redação (ENTREVISTADO 4, 2020).
Relacionadas ao simulado	[...] dividir o simulado em duas partes. Fazer uma parte de manhã e uma parte à tarde. Porque aí, a gente não ia se sentir tão pressionado com o tempo também. Porque o que mais deixa a gente nervoso e talvez até, prejudica no nosso raciocínio lá na hora, é o tempo (ENTREVISTADO 1, 2020).
	Aumentar o tempo e melhorar as questões no sentido de forçar apenas conteúdos vistos em um só bimestre (ESTUDANTE 47, 2020).
	[...] se você pegasse um aluno mais novo e já colocasse 90 questões, para ele de primeira, seria, eu acho que um choque muito grande. Então, essa adaptação aí, que o simulado faz de um para o outro, eu acho um ponto muito bom (ENTREVISTADO 4, 2020).
	Ele não ter parte na média bimestral (ESTUDANTE 5, 2020).
	Se tornar uma pontuação extra, um bônus, pois como é fora da realidade de alguns, eles não estão preparados e acabam se saindo mal e sendo prejudicados no bimestre (ESTUDANTE 44, 2020).
	É ruim o conteúdo ser referente ao bimestre passado [...] A nota fica muito baixa quando a nota do simulado é fixa de dois pontos. O simulado poderia ser bônus ou facultativo (ESTUDANTE 95, 2020).
	Diminuir a nota total para 1,5 ponto, para que os alunos não fiquem com média tão baixa nas matérias caso tenham ido mal no simulado (ESTUDANTE 59, 2020).
	Os professores têm liberdade para atribuir uma nota menor ao simulado do que ele normalmente vale (que é 2,0), o que pode atrapalhar seu benefício. Por isso seria bom ele ter uma nota sempre fixa (ESTUDANTE 45, 2020).
[...] é bom manter o simulado com dois pontos, mas também é bom ter outro recurso. Uma atividade extra, né? Que nem a gente tinha comentado, uma atividade complementar. Porque é quase impossível assim. Até hoje, eu não conheci ninguém que tenha fechado. Ao mesmo, reduzir a nota do simulado, principalmente, em Exatas [...] (ENTREVISTADO 3, 2020).	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os discentes.

As sugestões foram direcionadas aos professores e ao próprio formato do simulado. Quanto às sugestões destinadas aos professores, os estudantes sinalizam algumas necessidades

para que o trabalho com o simulado melhore, a começar pela maior divulgação do sentido desse instrumento avaliativo, bem como repassar orientações completas e antecipadas sobre ele, apresentar um modelo de prova anterior e reduzir a cobrança de atividades na semana que acontecerá o simulado.

Esses apontamentos demonstram que a preparação para o simulado é apartada do processo ensino-aprendizagem. Os estudantes percebem esse instrumento avaliativo como se fosse uma atividade desvinculada do que o professor ensina e do que eles aprendem, cujo objetivo principal é prepará-los para os exames externos. Além disso, eles percebem o simulado como uma atividade a ser conciliada com as demais atividades acadêmicas. Essa visão acaba por gerar um desgaste físico e psicológico, uma vez que eles permanecem em período integral na instituição, estudam várias disciplinas e realizam diferentes atividades.

Quanto às sugestões voltadas para o formato do simulado, percebemos que eles revelam cansaço com a extensão dele; se sentem pressionados pelo tempo que possuem para sua realização; sinalizam que o simulado tem abarcado muitos conteúdos; reconhecem que a forma gradativa de questões durante os três anos do ensino médio favorece a familiarização dos estudantes com esse instrumento avaliativo; defendem a adoção de pontuação extra, redução da nota ou manutenção da atual pontuação, bem como a adoção de outras atividades para complementar ou reduzir a nota do simulado.

Em relação ao formato, percebemos diferentes opiniões, que expressam como o simulado tem impactado na rotina escolar do estudante e no seu desempenho acadêmico em várias disciplinas, uma vez que a pontuação do simulado complementa a nota bimestral das disciplinas envolvidas. Notamos, nessas sugestões, a ênfase na nota, seja como pontuação regular ou extra. Nesse aspecto, Luckesi (2018) salienta que o resultado desejado de toda e qualquer ação pedagógica deve ser a aprendizagem e não a nota.

A aprendizagem é o único resultado proposto e desejado decorrente da ação do educador em sala de aula, e a avaliação é o recurso que lhe oferece notícias da qualidade da aprendizagem por parte do estudante, fator que lhe garante a possibilidade de tomada de decisões, seja para assumir como encerrada uma atividade de ensino, desde que já atingira sua meta, seja para decidir por novos investimentos, desde que o resultado desejado ainda não tenha sido atingido (LUCKESI, 2018, p. 145).

A partir desse contexto, Kellaghan e Madaus (2000, p. 120) citado por Fernandes (2009, p. 128) ressaltam algumas limitações dos testes que precisam ser refletidas pelos atores envolvidos em sua elaboração:

1. os testes de múltipla escolha são muitas vezes ambíguos. Uma redação de um item que pareça clara para quem elabora o teste pode confundir quem tem de resolvê-lo;
2. os testes de múltipla [...] não fornecem informação acerca das razões que estão na origem de eles acertarem, ou não, as questões e acerca dos processos utilizados para as responderem;
3. os testes estandardizados de múltipla escolha fornecem muito pouca informação que possa ser diretamente utilizada pelos professores para orientar ou melhorar o ensino;
4. os testes de múltipla escolha, em geral, não nos fornecem informação acerca dos processos mais complexos de pensamento dos alunos. [...]
5. se os testes de múltipla escolha tiverem efeitos sobre a progressão académica dos alunos, seja para progredir para o ano seguinte ou para concluir o ensino secundário, podem exercer uma influência negativa no currículo [...]

Desse modo, dadas as limitações dos testes, reconhecemos que o simulado, por si só, em suas questões objetivas, não oferece informações suficientes para o professor saber se os estudantes aprenderam, ou não, os conteúdos que foram ensinados. A partir apenas do registro e divulgação de notas, não podemos afirmar que, se o estudante acertou muitas questões, é porque ele aprendeu. Às vezes, alguns estudantes não aprenderam satisfatoriamente os conteúdos, mas “chutam” aleatoriamente as alternativas e acertam várias questões; outros assimilaram bem os conteúdos, mas cometem muitos erros no simulado, porque não estavam bem no dia de sua realização ou porque as questões lhe causaram confusão na compreensão; dentre outras situações que influenciam a realização desse instrumento avaliativo.

Entendemos que a valorização que os estudantes dão à nota, em detrimento das aprendizagens, é consequência das relações construídas entre professores e estudantes. Conforme assinala Freitas (2003), os professores buscam mobilizar os estudantes a participarem de algo ou realizarem alguma atividade, a partir dos seguintes discursos: “isso valerá nota”, “quem fizer todas as atividades terá nota máxima”, “essa participação contará como ponto extra” etc. A nota passa a assumir a função de controle do professor e recompensa dele às ações que os estudantes realizam. Ou seja, a aprendizagem torna-se uma mercadoria.

A partir dessa última categoria explicitada, encerramos nossa discussão acerca dos resultados da pesquisa realizada com a Comissão Organizadora, professores e estudantes convidados. Na próxima seção, apresentaremos o produto educacional advindo dessas categorias de análise do público pesquisado.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, abordaremos o processo de construção do produto educacional, como ele foi apresentado aos professores participantes da pesquisa e quais foram os resultados do formulário utilizado para avaliação desse material por parte dos professores. Após a conclusão da dissertação e validação do material educacional pela banca avaliadora, o produto será disponibilizado no repositório do ProfEPT e na Plataforma Virtual de Material Educativo (eduCAPES).

Na próxima subseção, apresentaremos como foi construído nosso produto educacional, cujo resultado foi um vídeo animado intitulado **Avaliação formativa no contexto do simulado do IF Goiano - Campus Iporá**, desenvolvido a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com estudantes dos segundos e terceiros anos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química Integrados ao Ensino Médio, matriculados no ano letivo de 2020; com a Comissão Organizadora; e com os docentes da base nacional comum que ministravam aulas nesses anos.

6.1 Construção do produto educacional

De acordo com Kaplun (2002, p. 46), o material educativo (produto educacional) representa “[...] em determinado contexto, algo que facilita ou apóia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado [...]”. Buscamos elaborar um material educativo a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os segmentos envolvidos com o simulado, quais sejam, a Comissão Organizadora, estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e professores. Dessa forma, essa pesquisa nos permitiu conhecer diferentes concepções, experiências e sugestões acerca desse instrumento avaliativo, por meio dos resultados dos questionários e entrevistas realizadas.

O material educativo foi construído a partir de reflexões realizadas sobre as concepções dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Buscamos abordar conceitos e exemplos de avaliação que estivessem relacionados ao simulado, pois nosso objetivo com esse produto educacional era promover uma reflexão nos docentes acerca de suas práticas avaliativas e sobre como eles lidam com os resultados do simulado, uma vez que os resultados da pesquisa revelaram a necessidade dessa abordagem. Assim, construímos um enredo fictício e contemplamos alguns conceitos sobre avaliação, exemplos de instrumentos avaliativos e algumas possibilidades de avaliação formativa a partir do simulado.

Nessa ótica, desenvolvemos um vídeo animado com a participação de duas personagens fictícias, sendo que uma representou o papel de uma professora e a outra o papel de uma estudante. O contexto escolhido para o enredo do diálogo entre as duas personagens foi uma sala de aula, um ambiente usualmente comum aos estudantes. O objeto de conversa entre elas foi o resultado insatisfatório que essa estudante alcançou em um simulado. Durante a comunicação entre as duas, a professora abordou alguns conceitos e exemplos de avaliação, bem como algumas possibilidades de avaliação formativa a partir do simulado.

O desenvolvimento do produto educacional buscou atender as orientações previstas no documento de Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) na área de Ensino, publicado em 2019, que destaca a importância do desenvolvimento de produtos educacionais que possam ser úteis aos docentes e outros profissionais da educação. Como exemplos de desenvolvimento de materiais, são apontados vídeos, simulações, animações, videoaulas, dentre outros. Nessa perspectiva, temos também o regulamento do ProfEPT, que orienta o desenvolvimento e aplicação de um produto educacional como parte dos requisitos para a conclusão do mestrado profissional.

Além desses pontos, Leite (2019) destaca a importância de promovermos a percepção analítica e crítica do professor, bem como sua participação na pesquisa e no processo de validação de produtos educacionais, uma vez que isso poderá contribuir, de certa forma, para melhorarmos a educação, ainda que seja de forma micro. Outro ponto que a autora ressalta é que esses materiais educativos podem trazer conhecimentos pedagógicos de uma forma diferente e atrativa.

No caso do vídeo animado, após sua validação pela banca examinadora, ele se tornará um material público, que estará acessível para professores, estudantes, instituições de ensino, bem como a quem tiver interesse em assistir ou fazer *download* do arquivo. Outro fator que consideramos pertinente é que, por ser um material virtual, a sua utilização e alcance serão facilitados em diferentes contextos, como em reuniões pedagógicas, em minicursos de formação de professores etc.

De acordo com as características do vídeo, entendemos que ele atende, dentre outros pontos abordados por Rizzati (2020), à questão da aplicabilidade, que se refere à facilidade de acesso e divulgação do produto educacional. O vídeo animado apresenta duração de 7 min e 28 seg, cujo título foi **Avaliação Formativa no contexto do simulado do IF Goiano - Campus Iporá**. A imagem inicial desse material educativo está apresentada na figura 13 e o enredo utilizado para sua construção está presente no apêndice A.

Figura 13 - Apresentação inicial do produto educacional



Fonte: Construído pela autora, a partir do *software* licenciado *Powtoon*.

A escolha desse material educativo foi motivada pelo interesse em desenvolver algo relacionado aos resultados da pesquisa, de forma personalizada, com um enredo objetivo, em um formato dinâmico, com conteúdo útil e acessível a diferentes públicos, com linguagem clara e com possibilidade de ser feito *download* do vídeo para ser assistido em *notebooks*, computadores, celulares, dentre outros meios eletrônicos. Além disso, buscamos abordar, no diálogo das duas personagens, possibilidades de promover uma avaliação formativa a partir do simulado. Já no final do vídeo, apresentamos os recursos e as referências utilizadas para a construção do produto educacional.

O produto educacional foi construído como resultado das reflexões da pesquisa realizada com os sujeitos participantes e com o intuito de propiciar aos docentes a possibilidade de se apropriarem dos principais elementos teórico-metodológicos do campo da avaliação da aprendizagem. Buscamos relacionar esses elementos com o simulado, para que os professores pudessem refletir suas práticas avaliativas, bem como rever e redimensionar tais práticas, com o objetivo de promover as aprendizagens dos estudantes e não apenas se preocuparem com prazos, registros e divulgação de notas.

Na próxima subseção, abordaremos como ocorreu a apresentação e avaliação do produto educacional pelos docentes participantes da pesquisa, bem como quais foram os resultados do formulário de avaliação dirigido a esse público.

6.2 Divulgação e avaliação do produto educacional

O produto educacional deste estudo foi divulgado aos docentes participantes da pesquisa por meio de *e-mail* institucional, o qual foi enviado no dia 02 de agosto de 2021, com cópia oculta (Cco), aos 18 docentes entrevistados individualmente em novembro de 2020. Nesse *e-mail*, enviamos o *link* do formulário de avaliação elaborado no *Google Forms* e o vídeo animado construído no *software* licenciado *Powtoon*, um programa destinado à criação de vídeos animados. Acrescentamos, ainda, que o áudio do vídeo foi construído no *software Audacity*, um programa gratuito para edição digital de áudio.

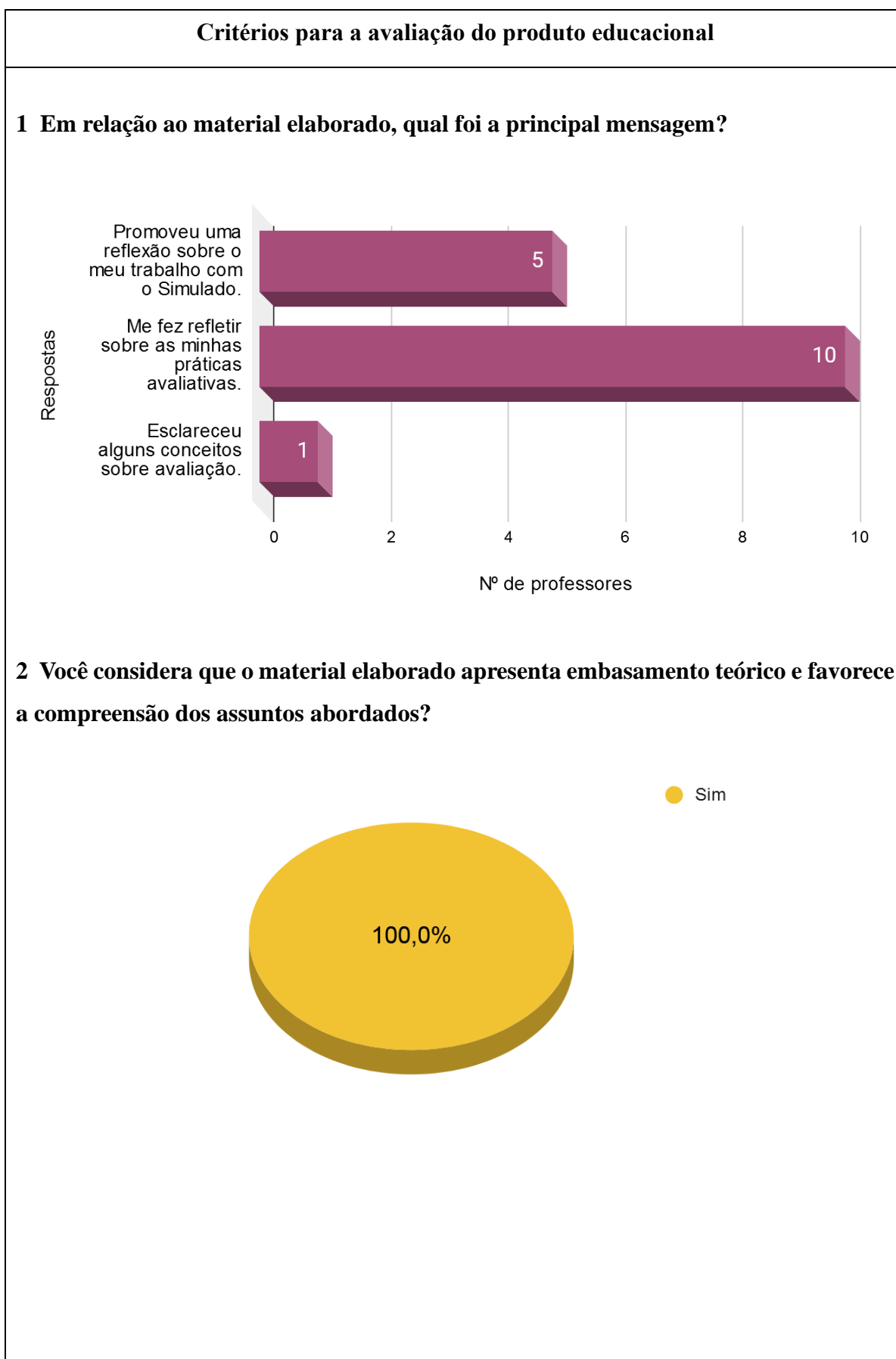
O período para resposta dos professores foi de cinco dias, ou seja, do dia 02 de agosto de 2021 a 06 de agosto de 2021, visto que o período de férias dos docentes se aproximava. Durante esse intervalo, como forma de obtermos um retorno mais significativo, fizemos o convite também por meio do número de *WhatsApp* dos participantes. Ao final desse prazo e de mais uma semana que deixamos o formulário em aberto, conseguimos obter a participação de aproximadamente 89% dos docentes que haviam participado da entrevista individual desta pesquisa, ou seja, de 18 docentes, 16 avaliaram nosso produto educacional.

Para construirmos as questões do nosso formulário de avaliação, observamos as orientações de Ruiz *et al.* (2014) apud Leite (2019), que sugerem cinco elementos norteadores para validação de materiais educativos, tais como atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação.

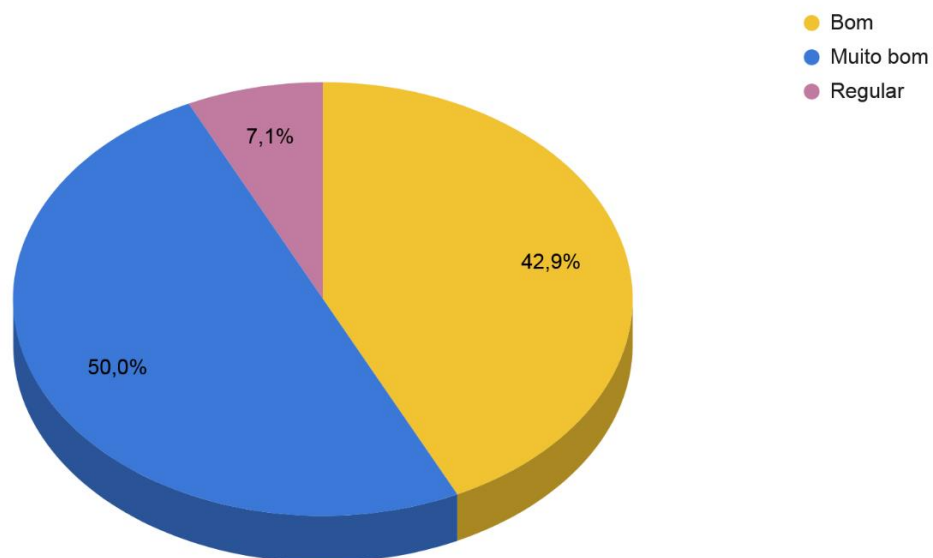
- Atração: consiste em verificar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário. [...]
- Compreensão: implica perguntar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário. [...]
- Envolvimento: averigua se o destinatário reconhece o material como destinado a ele. [...]
- Aceitação: permite confirmar se o enfoque, conteúdos e linguagem foram aceitos. [...]
- Mudança da ação: busca comprovar se o material estimula uma mudança de olhar e atitude. [...] (RUIZ *et al.*, 2014 apud LEITE, 2019, p. 190).

Nesse sentido, elaboramos um formulário com oito questões, sendo sete questões objetivas e uma questão aberta. Para ilustrarmos graficamente as respostas dos 16 docentes às questões objetivas, apresentamos o quadro 18.

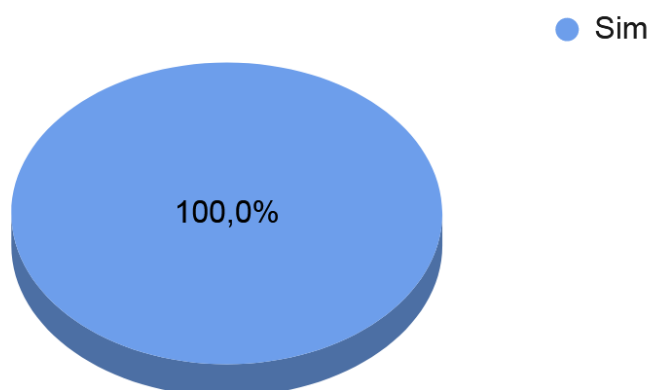
Quadro 18 - Avaliação do produto educacional



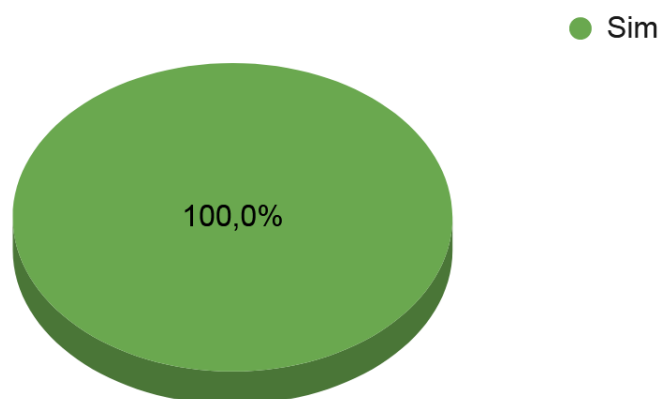
3 Em relação à estética, à linguagem, ao tempo de duração e ao conteúdo do material, o que você achou?



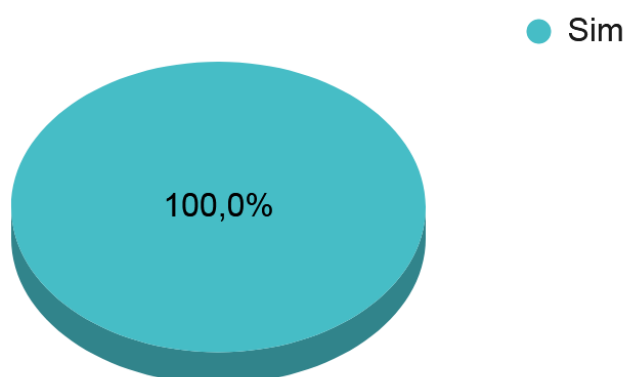
4 Você considera que o material pode contribuir com as práticas avaliativas dos professores?



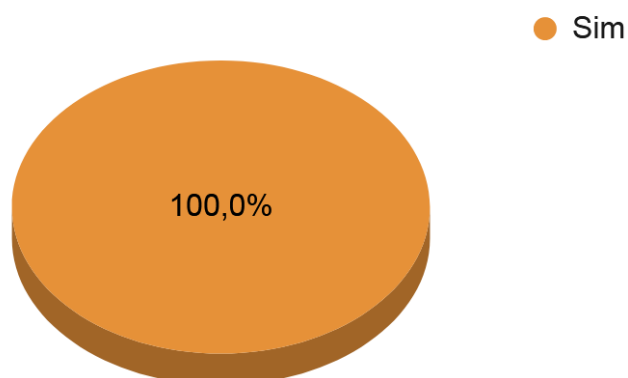
5 Você considera que o material pode favorecer a compreensão dos estudantes acerca do simulado?



6 Na sua opinião, o material pode contribuir com outras instituições de ensino?



7 Você compreendeu a relação entre avaliação e aprendizagem por meio desse material?



Fonte: Elaborado pela autora no *Google Planilhas*, a partir dos resultados do formulário de avaliação do produto educacional (2021).

De acordo com as respostas dadas às questões objetivas, notamos que o material educativo cumpriu o seu principal objetivo, que era promover uma reflexão no público participante acerca de suas práticas avaliativas, bem como contribuir para o esclarecimento de conceitos sobre avaliação, exemplos de instrumentos avaliativos e as possibilidades de avaliação formativa a partir do simulado. Em relação à estrutura do produto educacional, observamos que a maioria dos docentes consideraram muito bom.

Observamos, também, que todos eles concordaram que o vídeo animado pode favorecer a compreensão dos estudantes acerca do simulado; que o produto educacional pode contribuir com outras instituições de ensino; e que o material foi útil para compreenderem a relação entre avaliação e aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que o produto educacional foi bem recebido pelos docentes, tivemos uma ótima participação e o conteúdo buscou abordar alguns equívocos expressos nos relatos dos entrevistados.

Quanto aos comentários gerais, percebemos declarações que expressam reflexões dos docentes acerca de suas práticas avaliativas, sugestões ao material educativo e impressões gerais, conforme apresentado no quadro 19.

Quadro 19 - Observações dos docentes participantes da pesquisa

Observações	Declarações dos docentes participantes
Reflexões sobre práticas avaliativas	<p>A reflexão proposta pelo vídeo acerca do simulado (e da avaliação de forma geral) é pertinente para a prática docente e proporcional ao professor uma análise de como ele realiza a mediação entre aluno e ferramentas avaliativas (PROFESSOR 16, 2021).</p> <p>Este material propicia aos professores e aos alunos conhecimentos a respeito das avaliações realizadas em sala de aula. Não adianta o aluno realizar uma atividade e não ter a devolutiva do professor a respeito daquela mesma atividade. O aluno precisa saber em que aspectos deve melhorar para conseguir obter êxito em uma próxima atividade. Não se pode priorizar apenas os resultados, mas deve-se analisar a verdadeira aprendizagem do aluno e o trabalho do professor (PROFESSOR 12, 2021).</p> <p>Excelente o material pois deixa claro que muito além de ser um instrumento avaliativo, o simulado é formativo, pois indo além da baila intelectual prepara o discente para o desafio psicológico (PROFESSOR 8, 2021).</p> <p>O aspecto visual do material enriquece muito a apresentação dos conceitos de avaliação. A narrativa feita no vídeo também nos ajuda a</p>

Observações	Declarações dos docentes participantes
	<p>compreender o que é o simulado e o desespero da aluna me lembrou o desespero dos alunos de primeiro ano. A explicação sobre o <i>feedback</i> foi a que mais gostei porque tem um exemplo pautado na minha realidade e o que acontecia quando dávamos o <i>feedback</i> da redação aos estudantes mostrando onde eles poderiam melhorar (PROFESSOR 9, 2021).</p>
Sugestões ao material educativo	<p>As falas poderiam ser feitas por pessoas diferentes. Os estudantes, de uma forma geral, preferem vídeos mais curtos (PROFESSOR 5, 2021).</p> <p>Material em vídeo geralmente esclarece bastante, pois trabalha com uma linguagem mais compreensiva. Sugestão em relação ao produto Educacional, poderia, se possível colocar legenda no vídeo. Também, quando fosse mencionar as falas dos teóricos, poderia aparecer no fundo do vídeo. No geral o produto Educacional ficou muito bom! (PROFESSOR 11, 2021).</p> <p>Muito bom! Se tivesse como movimentar mais os personagens pra ficar mais chamativo (PROFESSOR 4, 2021).</p> <p>Se tiver algo a melhorar eu diria que é o tamanho do desenho da aula, no meu ponto de vista ficou muito grande em relação à professora. No entanto, em relação ao conteúdo acredito que as explicações sejam compreensíveis a qualquer pessoa que ver o vídeo (PROFESSOR 9, 2021).</p> <p>O texto do diálogo do vídeo ficou ótimo, porém a animação ficou em muitos momentos parada, se conseguissem fazer animação mais movimentada, ajudaria bastante para prender mais a atenção do telespectador, principalmente no caso dos alunos (PROFESSOR 7, 2021).</p> <p>Precisa trabalhar a divulgação para mais pessoas terem acesso (PROFESSOR 10, 2021).</p> <p>Se for possível, talvez o quadro de aula (presente no material/ vídeo) poderia ser mais explorado, contendo alguns (poucos) tópicos sucintos que acompanhem os temas da conversa entre a professora e a Júlia (aluna) (PROFESSOR 15, 2021).</p>
Impressões gerais	Material muito bom!! Parabéns! (PROFESSOR 13, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada com os professores.

Em relação às reflexões sobre práticas avaliativas, os docentes destacaram os seguintes pontos: o papel do professor entre ferramentas avaliativas e o estudante; conhecimentos sobre avaliação em sala de aula; a importância do *feedback* sobre os resultados das atividades atribuídas aos estudantes; o reconhecimento do simulado como formativo; a compreensão dos conceitos de avaliação e as implicações do simulado nas aprendizagens.

Quanto às sugestões ao material educativo, tivemos diferentes apontamentos, tais como: falas por pessoas diferentes; vídeo mais curto; inclusão de legendas; exposição da fala dos teóricos; maior movimentação dos personagens; divulgação do material; ampliação do desenho da aula mostrado no vídeo; apresentação de tópicos sucintos no quadro de aula, relacionados às falas das personagens. Quanto às impressões gerais acerca do produto educacional, um docente registrou um elogio.

Percebemos que esses docentes compreenderam o conteúdo do produto educacional e refletiram pontos que podem favorecer ou prejudicar as aprendizagens dos estudantes, os quais discutimos ao longo desta pesquisa. Quanto às sugestões, consideramos que algumas sejam viáveis de serem acatadas e outras não. Por exemplo, as vozes são conhecidas por esses docentes do *campus*, porém, como o produto educacional poderá ser utilizado em outros contextos, elas não serão reconhecidas; em relação a incluir mais movimentos nas personagens, não vemos necessidade, porque buscamos focar na mensagem do vídeo e os movimentos em excesso poderiam distrair o público. Quanto aos demais apontamentos, poderemos verificar a possibilidade de incluí-los.

Consideramos que o produto educacional resultante desta pesquisa atingiu o seu propósito, que foi de provocar reflexões e subsidiar possíveis mudanças nas práticas avaliativas desenvolvidas no contexto da sala de aula pelos docentes, em prol de aprendizagens significativas e da avaliação formativa. Além disso, o material pode ser útil também para outras instituições de ensino que desenvolvem ou pretendem implantar o simulado. Desse modo, o estudo não se esgota com esta pesquisa, pois é possível, a partir dela, realizar novos estudos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, teve como objetivo geral analisar em que medida o simulado influencia nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá. A partir de referenciais teóricos, documentos legais, registros sobre o simulado, utilização de questionários, realização de entrevistas e grupo focal, foi possível compreendermos as concepções dos participantes da pesquisa sobre o simulado, as implicações desse instrumento avaliativo no contexto escolar, tanto para a comissão organizadora, os estudantes e professores envolvidos, bem como as aproximações dessa prática avaliativa com o Enem e o distanciamento da formação integrada.

Dessa forma, por meio dessa investigação, respondemos a todos os objetivos específicos delineados, pois resgatamos o contexto histórico do simulado no Campus Iporá e seus desdobramentos até os dias de hoje; compreendermos a relação entre o simulado, o currículo no ensino médio, os princípios avaliativos do Enem e os processos avaliativos adotados no Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá; analisamos a concepção dos docentes participantes, dos discentes de 2º e 3º anos e da comissão organizadora sobre a sistematização/aplicação/resultados do simulado no ensino médio; e desenvolvemos um vídeo animado como produto educacional que abarcou conceitos de avaliação e possibilidades de avaliação formativa a partir do simulado.

As respostas a esses objetivos foram obtidas no desenvolvimento das seis seções que compõe esse estudo. Inicialmente, fizemos uma introdução, na qual apresentamos brevemente um memorial sobre a pesquisadora, as motivações para a pesquisa, a escassez de trabalhos que tratam do simulado como instrumento avaliativo, um breve aporte teórico sobre avaliação e currículo, os caminhos metodológicos seguidos e a apresentação sucinta da estrutura dessa pesquisa.

Na segunda seção, apresentamos o contexto histórico da Educação Profissional no Brasil, como forma de conhecermos como chegamos aos Institutos Federais que temos hoje, espalhados por várias localidades do Brasil; como se deu essa implantação no decurso do tempo; quais foram as legislações promulgadas ao longo da história; quais foram os principais embates políticos, as dificuldades econômicas, as necessidades de formação profissional; dentre outras mudanças que ocorreram e influenciaram a expansão, a interiorização e a consolidação dessas instituições de ensino no país, a exemplo, do Campus Iporá, implantado na cidade de Iporá em 2010.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa realizada, a partir

de embasamentos teóricos. Nessa seção, descrevemos e justificamos a escolha dos participantes, o número de pessoas convidadas e que aceitaram fazer parte de cada etapa desse estudo, as dificuldades encontradas, os recursos utilizados para elaboração dos instrumentos de coletas de dados, a forma de análise dos resultados, a criação de categorias de análise de acordo os objetivos definidos nesse estudo e como foi construído o produto educacional, resultante dessas análises.

Na quarta seção, abordamos um breve contexto histórico do Campus Iporá, o quantitativo de servidores, os tipos de cursos ofertados no *campus* em 2020, o número de estudantes nesse período, bem como as principais informações sobre os cursos técnicos integrados ao ensino médio, envolvidos nessa pesquisa. Além disso, trouxemos também o contexto histórico do simulado, suas características, sua relação com o currículo do ensino médio integrado e sua relação com o Enem, bem como apresentamos o perfil dos participantes.

Na quinta seção, apresentamos e discutimos as concepções, experiências e sugestões dos participantes da pesquisa acerca do simulado. As categorias apresentadas foram criadas a partir de elementos que se configuraram importantes dentro das transcrições das entrevistas e com base nas respostas dos participantes aos questionários, de forma que esses elementos estivessem relacionados aos objetivos dessa pesquisa. Consideramos que alcançamos um quantitativo expressivo de participantes de cada segmento. Contudo, ressaltamos que foi um desafio atingir esse público de forma remota. A maioria do retorno que obtivemos foi alcançado após realizarmos contato individual por *WhatsApp* com os participantes.

Entendemos que essa dificuldade foi em decorrência do contexto da pandemia da Covid 19, que não nos permitiu realizar a pesquisa de forma presencial, mas totalmente remota. No entanto, reconhecemos que a participação dos segmentos envolvidos com o simulado e convidados para este estudo foi bem positiva, visto que alcançamos mais de 50% do público em todas as etapas previstas.

Diante das análises das categorias, percebemos que o simulado é desenvolvido com foco nos exames externos; os estudantes expressam a importância de serem preparados pelos professores para esses exames e muitos professores reconhecem que o seu trabalho pedagógico é influenciado por esse instrumento avaliativo. Além, disso, alguns docentes destacaram a necessidade da interdisciplinaridade para romper com a prática de se trabalhar as disciplinas em “caixinhas”, bem como incluir questões das disciplinas técnicas no simulado.

No entanto, entendemos que a inclusão de disciplinas técnicas no simulado não resolverá a falta de interlocução entre formação geral e formação técnica. Não se trata apenas de justapor essas áreas de formação em um instrumento avaliativo como forma de implementar

e garantir a “integração” de conhecimentos. Se visto dessa forma, as disciplinas continuarão fragmentadas e cada professor continuará na sua função de cumprir prazos, registros e divulgação de notas, sem reflexão de suas práticas avaliativas, que podem afetar silenciosamente as aprendizagens dos estudantes.

Desse modo, inferimos que a formação integrada ainda é um desafio na instituição pesquisada, diante do que evidenciamos nas falas dos professores entrevistados, na fala dos membros da Comissão Organizadora, na fala dos estudantes, bem como na prática do simulado que reforça a fragmentação das disciplinas e a dicotomia entre formação geral e formação técnica. Conforme vimos, o objetivo dessa formação integrada não é preparar os jovens para disputar uma vaga no mercado de trabalho ou na universidade. De acordo com embasamentos teóricos, o que se busca é uma formação em todas as dimensões humanas: física, emocional, intelectual, cultural e social, que permita aos estudantes ter uma visão ampla, crítica, consciente e ativa na sociedade capitalista, que acentua continuamente, as desigualdades sociais, exclusões, dentre outros problemas.

Na sexta seção, apresentamos o produto educacional (vídeo animado), construído como resultado das reflexões da pesquisa realizada com os sujeitos participantes e com o objetivo de oferecer aos docentes a possibilidade de se apropriarem dos principais elementos teórico-metodológicos do campo da avaliação da aprendizagem. Desse modo, procuramos desenvolver um material audiovisual de curta duração, com personagens animados, em uma linguagem clara e objetiva, que estivesse relacionado ao simulado e que pudesse atingir os professores pesquisados, bem como pudesse se tornar um material acessível a outras pessoas.

Pela avaliação dos professores entrevistados, consideramos que o produto educacional foi bem aceito e atingiu nosso objetivo específico, que foi abordar conceitos de avaliação e possibilidades de avaliação formativa a partir do simulado. Conforme vimos, o simulado apresenta suas limitações por ser um teste de múltipla escolha, mas é possível trabalhar a avaliação formativa a partir da autoavaliação, do diálogo entre os professores e os estudantes, a partir do *feedback* sobre os erros nas respostas às questões de múltipla escolha e na escrita da redação, bem como nas questões que suscitaram dúvidas, incompreensões e outras reações.

Dessa forma, em relação aos pressupostos definidos nesse estudo, percebemos que a periodicidade e a metodologia favorecem parcialmente as aprendizagens dos discentes pois, ainda que esse instrumento avaliativo abarque conteúdos bimestrais, o mesmo, é composto por um conjunto de disciplinas fragmentadas que não dialogam entre si, conforme relatos dos entrevistados. Além disso, ficou evidente nas falas dos estudantes, uma preocupação excessiva com a nota do simulado e com a preparação para o Enem.

Entendemos que esse comportamento dos estudantes é um reflexo das práticas avaliativas formais e informais; contínuas e eventuais desenvolvidas na escola, que tendem a compensar, impulsionar ou ameaçar as ações dos estudantes com o discurso de que “vale nota”. Como se os conhecimentos, o bom comportamento e a realização de atividades ou a participação em algum momento pedagógico, pudessem ser retribuídos com uma nota, a qual passa ser o foco dos estudantes e não as aprendizagens em si.

Quanto ao simulado ser uma importante forma de complementar a formação integral dos estudantes, inferimos que pelos resultados obtidos com a pesquisa, esse instrumento avaliativo tende a reforçar uma formação geral, fragmentada, mas não integral, a qual abrange todas as dimensões da vida humana, que inclui trabalho, ciência e cultura. No entanto, reconhecemos que os resultados do simulado podem ser utilizados pelos docentes para melhorarem suas práticas pedagógicas, por meio da autoavaliação, do *feedback*, do diálogo, do planejamento de novas estratégias de ensino, dentre outras possíveis ações.

Além disso, a investigação realizada com esses sujeitos nos possibilitou conhecer as aproximações e os equívocos nas falas dos participantes, no que tange às concepções de avaliação da aprendizagem de acordo com os estudos teóricos que abordamos. Foi possível também, reconhecer algumas possibilidades de avaliação formativa e a importância da aprendizagem significativa para os estudantes, uma vez que esta, permite que os sujeitos reconheçam o sentido daquilo que aprendem. Quanto a Comissão Organizadora, percebemos uma preocupação maior com a pontualidade e compromisso dos professores em elaborar as questões para o simulado, bem como a importância dada a esse instrumento avaliativo como forma de familiarizar os estudantes com exames externos.

Por fim, consideramos que nossa pesquisa não se esgota com esses resultados e o produto educacional, não é suficiente por si mesmo, para promover mudanças na instituição pesquisada, mas representa um começo, com vistas a provocar reflexões e discussões acerca do simulado entre as pessoas envolvidas, pois as mudanças ocorrem gradativamente e de forma coletiva, com o envolvimento de um conjunto de profissionais. Assim, esperamos que este estudo possa ser útil para essa e outras instituições, para a formação de estudantes de cursos de licenciatura, para a formação de professores, para a comunidade em geral, bem como fonte de referência para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. In: ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Gisele (org.). **As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. v. 1. Natal: IFRN, 2017. p. 13-35. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/405514348/AS-POLITICAS-PUBLICAS-E-O-PAPEL-SOCIAL-DOS-INSTITUTOS-FEDERAIS-DE-EDUCACAO-CIENCIA-E-TECNOLOGIA-pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidência de uma rede. **Educação em Revista**. v. 36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- ALVES, Alesandra Maia Lima Alves; MARTINS, Elita Betania de Andrade; MIRANDA, Denise Rangel. A influência das avaliações externas no trabalho docente e na significação de qualidade. **Revista de Pesquisa em estudo e pesquisa em educação**. v. 21. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/27803>. Acesso em: 20 set. 2021.
- ALVES, Carina Gomes Messias; DEL PINO, José Cláudio. A atuação dos IFS frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação: um comparativo entre 2008-2014. **Holos**, Natal, ano 31, v. 5, p. 379-400, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3090/1155>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scen1c>. Acesso em: 01 ago. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scvxs>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/329569844/BOGDAN-e-BIKLEN-Investigacao-Qualitativa-Em-Educacao-Alguns-Capitulos>. Acesso em: 09 set. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 45-78, 2015.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo *et al.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2012
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. **Diário Oficial da União:** Rio de Janeiro, 27 out. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 14 jun. 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-publicacaooriginal-1-pe.html.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 09 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 31 dez. 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 23 ago. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 21 de janeiro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em:

19 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ipora/panorama>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL, Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. TC 026.062/2011-9. Brasília-DF, 2012. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1364922435acordaoTCU.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN**. ÁREA 46: Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CANDIDO, Francineuma Guedes; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida

da; ALVES, Francisco Régis. Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34813/pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL. **Manual para uso da plataforma Moodle**. Jaraguá do Sul: Unerj, 2009. Disponível em: <http://www.catolicasc.org.br/arquivosUpload/5384254111297882033.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012**. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016, de 07 de abril de 2016**. Trata da ética na pesquisa na área de ciências humanas e sociais: conquista dos pesquisadores. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

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

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **A Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/420667857/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-Do-Ensino-Industrial-No-Brasil>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A Pedagogia das Competências como “Política” de Formação e “Instrumento” de avaliação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2002. p.43-64.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções de mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-86.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise; RAMOS, Marise (org.). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. v. 10. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/312822028/Gatti-Bernardete-Angelina-Grupo-Focal-Na-Pesquisa-Em-Ciencia-1>. Acesso em: 12 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/-80v01e#80v01e>. Acesso em: 03 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/-nxn51xn#nxn51xn>. Acesso em: 03 jan. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos no Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/enc1v>. Acesso em: 25 abr. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Iporá, 2019. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC_Curso_Tec_Agropecuaria_Int_EM_ingres_2019.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio**. Iporá, 2019. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC_Cursos_TEDS_Integrado_ao_EM_2019_Corrigido_vUK7yS7.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Regulamento dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**. Dispõe sobre a organização didático pedagógica dos cursos de educação profissional técnica de nível médio do IF Goiano. [S. l. : s. n.], 2017. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/documentos/buscar_documento/. Acesso em: 15 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2019 a 2023**. [S. l.]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**. Iporá, 2019. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/T._QU%C3%8DMICA_ANO_IN%C3%8DCIO_2019-0645e0ce5f6d43b6892bbba92d027b67.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Edital de Processo Seletivo nº 06/2020**. [Processo Seletivo de Programa Institucional de Iniciação Científica de Ensino Médio (PIBIC-EM/CNPq, PIBIC-EM/IF Goiano) e Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica de Ensino Médio (PIVIC-EM/IF Goiano)]. [S. n.]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá, ano 2020, p. 10, 14 abr. 2020. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_6_-_PIBIC-EM.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Edital de Processo Seletivo nº 05/2021**. [Processo Seletivo de vagas de monitoria]. [S. n.]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá, ano 2021, p. 7, 01 març. 2021. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_05-2021_de_Monitoria.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Edital**

de Processo Seletivo nº 15/2021. [Processo Seletivo de Auxílio Permanência pertencente à Política de Assistência Estudantil do IF Goiano]. [S. n.]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá, ano 2021, p. 8, 30 abr. 2021. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_Auxilio_Permanencia_2021_-_campus_Ipora.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 01 out. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/304618672/9-KUENZER-Ensino-medio-construindo-uma-proposta-para-os-que-vivem-do-trabalho-pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, 2019, p. 185-198. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10066/1/0213-9529_38_2_185.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Secretaria de Educação. Governo do Estado do Ceará, 2010. Disponível em http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1986. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/-5cc5s8#5cc5s8>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, vol. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>, Acesso em: 10 nov. de 2021.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista RETTA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otrant.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

OTRANTO, Célia Regina; PAIVA, Liz Denize Carvalho. Contextos identitários dos institutos federais no brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 6 n.16, p.07-20, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5703/2908>. Acesso em: 13 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.: s. n.]: 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação pedagógica, v. 5). Disponível em: <https://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: 20 jul. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *In*: ARAUJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAMOS, Marise. **Minicurso: práticas de integração curricular e interdisciplinaridade na educação profissional**, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/articulacao-pedagogica/projeto-de-atualizacao-dos-ppcs/2017/encontros-pedagogicos-2017/ii-encontro-pedagogico-de-2017/texto-curriculo-integrado-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado:**

concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n11cc80>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2020.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8nne1>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p.11-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2002. p.43-64.

VIEIRA JUNIOR, Emannelito Fernandes. **Análise crítica do simulado: instrumento de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – Campus Januária**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/2064/6/emanoelito_fernandes_vieira_junior.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

VIEIRA, Livia Carolina. **História da educação agrícola do sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8168/TeseLCV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação: Um processo sócio-histórico**. Tradução: Teresa Cristina Rego. 25.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A
ENREDO DO VÍDEO ANIMADO INTITULADO AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
CONTEXTO DO SIMULADO DO IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ

Slide 1

Título do produto educacional

Slide 2

Professora Rute: Oi Júlia! Que bom te ver por aqui!

Júlia: Oi professora Rute! Posso falar com você?

Professora Rute: Claro, Júlia. O que foi aconteceu que você está assim?

Júlia: Ah, o resultado do simulado saiu ontem e a minha nota foi péssima. Saí mal na redação de novo e zerei em algumas disciplinas de exatas. Fiquei com 0,6 e valia 2,0 pontos.

Slide 3

Professora Rute: Júlia, mas você já fez simulados em outras escolas?

Júlia: Não, comecei a fazer simulados aqui no IF.

Professora Rute: E como foi a primeira experiência com o simulado?

Júlia: Nossa, professora, eu fiquei tão nervosa! Eu não consegui responder tudo direito. Algumas questões eu precisei chutar. E a redação, eu passei sufoco para conseguir terminar no tempo.

Slide 4

Professora Rute: Júlia, me diz uma coisa. Qual o sentido do simulado para você?

Júlia: Até agora eu só fiz dois simulados. Mas eu acho que a função dele é preparar a gente para o Enem. Pelo menos é isso que os meus colegas e alguns professores comentam.

Slide 5

Professora Rute: Bom, mas o simulado pode ter outras funções também. Você comentou comigo das suas dificuldades no simulado. Isso é uma autoavaliação, um reconhecimento. Concorda?

Júlia: Sim, mas qual a vantagem disso para mim?

Professora Rute: Nesse ponto, você pode buscar formas de superar essas dificuldades.

Júlia: Sério?! De que forma?

Slide 6

Professora Rute: Você já ouviu falar em *feedback*?

Júlia: Não. Estou sabendo agora.

Professora Rute: Então, Júlia, têm muitos estudiosos que já escreveram vários livros e explicam sobre *feedback*, avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, avaliação seletiva, avaliação diagnóstica e vários outros assuntos.

Slide 7

Júlia: Nossa, professora Rute, como você é inteligente, heim! Sei que você pode me achar muito jovem ainda, mas fiquei curiosa com esses assuntos. Você poderia me explicar alguns, por favor?

Professora Rute: Claro, Júlia. Vamos começar pelo *feedback*. **Domingos Fernandes** explica que o *feedback* é a devolutiva que os professores dão aos estudantes sobre os resultados de suas atividades. O objetivo desse *feedback* é tentar ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem. Você disse que foi mal na redação. Não é isso?

Júlia: Sim, fui muito mal.

Slide 8

Professora Rute: Então, Júlia, eu posso explicar na sala de aula, quais foram os erros que eu percebi nas redações da turma e a partir desses erros que cometeram, apontar caminhos para vocês melhorarem as aprendizagens.

Júlia: Mas de que forma a gente poderia melhorar?

Slide 9

Professora Rute: Bom, posso pedir a reescrita de algum texto, a leitura de algum tema para discutirmos na sala de aula, pesquisas sobre um assunto e várias outras atividades para ajudar vocês a compreenderem melhor os conteúdos que ainda não conseguiram.

Júlia: Nossa, que interessante, professora! Eu penso que se todos os professores dessem *feedback* do simulado para nós, seria tão bom. Porque a gente não ficaria com essa ideia de que ele só serve para nos preparar para o Enem e nos ensinar a controlar o tempo.

Slide 10

Professora Rute: É verdade, Júlia. Agora vou te explicar o que é avaliação da aprendizagem. Segundo **Cipriano Carlos Luckesi**, a avaliação da aprendizagem é o ato de investigar, observar e refletir se os estudantes aprenderam aquilo que foi ensinado e, a partir disso, tomar decisões.

Júlia: Mas de que forma o professor pode saber o que aprendi?

Professora Rute: Por meio de instrumentos avaliativos. **Luiz Carlos de Freitas** nos explica que a avaliação da aprendizagem pode ser formal e informal.

Slide 11

Júlia: E tem diferença entre elas?

Professora Rute: Tem sim. Segundo **Freitas**, a avaliação formal é quando utilizamos procedimentos palpáveis, como provas e trabalhos; e atribuímos uma nota. Já a avaliação informal, acontece por meio de “juízos de valor”, invisíveis, sobre o comportamento e as atitudes dos estudantes, que podem influenciar nos resultados das avaliações formais.

Slide 12

Júlia: Então, o simulado é uma avaliação formal?

Professora Rute: Isso mesmo, Júlia. Ele é um instrumento para medir e coletar dados sobre o que vocês aprenderam ou não.

Júlia: Entendi, professora.

Slide 13

Professora Rute: Bom, agora eu vou te explicar o que é avaliação formativa, diagnóstica e seletiva.

Júlia: Tudo bem, professora. Estou gostando desses assuntos. Quem sabe, no futuro, serei uma professora também.

Slide 14

Professora Rute: Que bom, Júlia. Ficarei muito feliz. Então, a avaliação formativa, segundo **Fernandes**, acontece durante todo o ano letivo e com todas as atividades desenvolvidas pelo professor. Nessa avaliação, o estudante também participa quando se autoavalia, questiona e dialoga com os professores sobre as suas dificuldades. O *feedback* faz parte dessa avaliação e é realizado para melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Júlia: Professora, o simulado pode ser utilizado para essa avaliação formativa?

Slide 15

Professora Rute: Pode sim, Júlia. O professor pode alterar as suas metodologias, isto é, repensar a sua forma de ensinar, buscar conteúdos complementares e utilizar outros recursos para mudar a sua prática, a fim de promover aquelas aprendizagens ainda não alcançadas pelos estudantes.

Júlia: Mas se os professores apenas informarem as notas do simulado?

Slide 16

Professora Rute: Se isso acontecer, Júlia, será uma avaliação seletiva. **Luckesi** explica que essa avaliação acontece ao final de um período e serve apenas para classificar o desempenho dos estudantes. As notas são divulgadas e pronto. Isso acontece nos concursos, nos vestibulares, no Enem e em outros exames externos, cujo objetivo é apenas selecionar parte dos estudantes, excluindo os outros.

Júlia: Entendi. E a outra avaliação? Como se chama mesmo?

Slide 17

Professora Rute: Júlia, é a avaliação diagnóstica. **Luckesi** esclarece que a avaliação diagnóstica acontece durante o ano letivo, quando o professor deseja conhecer o que os estudantes aprenderam após ele solicitar alguma atividade ou no início do ano letivo, quando o professor busca conhecer o que os estudantes sabem acerca de um conteúdo. Nessa avaliação, os resultados ainda podem ser modificados e o professor age sucessivamente para alcançar os objetivos que ele definiu.

Júlia: Entendi, professora. Gostei muito de saber sobre esses tipos de avaliações e percebi que o simulado pode me ajudar a aprender muito mais, dependendo de como os resultados dele são utilizados pelos estudantes e professores!

Slide 18

Professora Rute: Fico feliz que você conseguiu me compreender, Júlia.

Júlia: Claro, professora, você explicou muito bem!

Professora Rute: Que bom. Podemos conversar mais outro dia. Agora preciso ir, Júlia. Foi muito bom conversar com você.

Júlia: Obrigada, professora! Aprendi muito com as suas explicações. Agora preciso estudar e aprender, porque logo, logo, teremos outro simulado. Até mais!

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES DOS SEGUNDOS E TERCEIROS ANOS

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Suelia da Silva Araujo e tem como objetivo analisar como o simulado influencia nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora, pelo *e-mail* sueliadsa@hotmail.com ou telefone (64) 99945-2482.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

- () CONCORDO em participar da pesquisa
() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

1 Identificação

Nome completo: _____

2 Perfil do discente participante da pesquisa

2.1 Qual sua idade?

- () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () Acima de 18 anos

2.2 Qual o seu sexo?

- () Masculino () Feminino

2.3 Que ano você iniciou seus estudos no IF Goiano - Campus Iporá? (Marque apenas

uma alternativa)

2018 2019 2020 antes de 2018

2.4 Você é discente de qual curso técnico integrado ao ensino médio? (Marque apenas uma alternativa)

- Curso Técnico em Agropecuária
 Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas
 Curso Técnico em Química

2.5 Que ano você está cursando? (Marque apenas uma alternativa)

- 2º ano 3º ano 1º ano (regime de dependência) e 2º ano
 2º ano (regime de dependência) e 3º ano

2.6 Você reside atualmente em que cidade? _____

2.7 Com quem você mora?

- Sozinho
 Com meus pais
 Com amigos
 Com familiares
 Outros. Quem? _____

2.8 Qual sua principal forma de ir para as aulas no IF Goiano - Campus Iporá?

- Bicicleta
 Motocicleta
 Carro
 Ônibus particular
 Ônibus público
 Carona
 A pé
 Outro. Qual? _____

2.9 Você tem acesso a recursos tecnológicos para estudar?

- sim
 não

2.10 Qual o tipo de recurso tecnológico você mais utiliza para realizar atividades escolares?

- computador próprio com acesso à internet
 computador próprio sem acesso à internet
 computador do IF Goiano - Campus Iporá
 celular sem acesso à internet
 celular com acesso à internet
 notebook com acesso à internet
 notebook sem acesso à internet
 outro _____

2.11 Recebe algum benefício que contribui para sua permanência no IF Goiano - Campus Iporá?

- Não
 Sim. Qual(is)? _____

3 Aplicação do simulado

Com relação à aplicação do simulado que ocorre no ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá, três vezes ao ano, desde 2018, com peso de dois pontos, responda as próximas questões.

3.1 Como se sentiu ao realizar o primeiro simulado no IF Goiano - Campus Iporá?

- Me senti seguro, porque já tinha feito simulados em outras escolas.
 Me senti nervoso, porque era a primeira vez que fazia simulado.
 Me senti ansioso pelos resultados.
 Me senti tranquilo.
 Outra. Como? _____

3.2 Quais são suas principais dificuldades na realização do simulado? (Marque apenas uma alternativa)

- Compreender, de forma geral, o que se pede nas questões.

- Redigir a redação.
- Resolver questões da área de Linguagens.
- Resolver questões da área de Ciências da Natureza.
- Resolver questões da área de Ciências Humanas.
- Concluir o simulado no tempo previsto.
- Não tenho dificuldades.

3.3 Qual a relação das questões abordadas no simulado de cada bimestre e os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula? (Marque apenas uma alternativa)

- Há uma boa relação.
- Há uma média relação.
- Às vezes, há questões de conteúdos não vistos.
- Não há nenhuma relação.

3.4 Como os professores tratam os resultados do simulado?

- Apenas divulgam os resultados para os discentes.
- Revisam questões do simulado após a divulgação dos resultados.
- Esclarecem dúvidas acerca das questões e/ou redação do simulado
- Tratam das dificuldades apresentadas pelos discentes acerca do simulado

3.5 Em sua opinião, qual a principal função do simulado?

- Contribuir com o processo formativo e de aprendizagem dos discentes.
- Familiarizar os discentes com situações de avaliação em larga escala (Enem, vestibulares e outros).
- Verificar os conhecimentos adquiridos nas aulas.
- Complementar o fechamento do processo avaliativo bimestral.

3.6 Qual foi seu principal objetivo ao ingressar em um curso técnico integrado ao ensino médio?

- Obter a formação técnica profissional e trabalhar na área escolhida.
- Concluir o ensino médio integrado e tentar uma vaga em uma universidade/instituto por meio do Enem ou de vestibulares.
- Estudar na mesma instituição que meus colegas estudam/estudaram.
- Ter uma formação gratuita, de qualidade e reconhecida.

3.7 Quais foram as contribuições do simulado nas suas aprendizagens?

3.8 Como você se autoavaliava na realização/resultado de cada simulado?

3.9 Quais são suas sugestões para melhoria do simulado?

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO À COMISSÃO ORGANIZADORA

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Suelia da Silva Araujo e tem como objetivo analisar como o simulado influencia nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano – Campus Iporá.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo *e-mail* sueliadsa@hotmail.com ou telefone (64) 99945-2482.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

- () CONCORDO em participar da pesquisa
() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

1. Perfil do membro da Comissão do simulado

1.1 Qual o seu atual nível de formação acadêmica?

- () Graduação (licenciatura)
() Graduação (bacharelado)
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* (doutorado)
() Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado)
() Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização)

1.2 Qual curso de formação você está realizando atualmente?

- () Nenhum
() Curso de pós-doutorado

- Curso de doutorado
- Curso de mestrado
- Curso de especialização
- Curso de formação pedagógica

1.3 Qual o seu cargo/atuação no IF Goiano - Campus Iporá?

- Sou docente e atuo nos cursos técnicos e superiores.
- Sou docente e atuo somente nos cursos superiores.
- Sou docente e atuo somente nos cursos técnicos.
- Sou técnico administrativo e atuo em atividades ligadas ao Ensino.
- Sou técnico administrativo e atuo em atividades ligadas ao Setor Administrativo.

2. Aplicação do simulado

Com relação à aplicação do simulado que ocorre no ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá, três vezes ao ano, desde 2018, com peso de dois pontos, responda as próximas questões.

2.1 Há quanto tempo você participa da Comissão do simulado?

- Iniciei no primeiro semestre de 2020.
- Há pouco mais de 6 meses.
- Há pouco mais de 1 ano.
- Há pouco mais de 2 anos.
- Há mais de 3 anos.

2.2 O que você mais observa após a aplicação do simulado, por parte dos discentes?

- Conversas entre si, ao deixarem o prédio.
- Reclamação do tema da redação.
- Reclamação de pouco tempo para o simulado.
- Esquecimento de celular na sala que fez o simulado.
- Apontamento de questões erradas.
- Relato de dificuldades com questões objetivas.
- Dúvida sobre o formulário de recurso.
- Não presencio nenhuma manifestação.

2.3 Após a divulgação dos resultados do simulado, os docentes procuram a Comissão do simulado para saber de maiores detalhes?

- Não.
- Não sei informar.
- Sim, todos.
- Sim, bem poucos.
- Sim, a maioria.

2.4 Em sua opinião, qual a principal função do simulado?

- Contribuir com o processo formativo e de aprendizagem dos discentes.
- Familiarizar os discentes com situações de avaliação em larga escala (Enem, vestibulares e outros).
- Verificar os conhecimentos adquiridos nas aulas.
- Complementar o fechamento do processo avaliativo bimestral.

2.5 Você considera que o simulado contribui com as aprendizagens dos discentes? Justifique sua resposta.

2.6 Como você se autoavalia nos trabalhos realizados pela comissão do simulado?

2.7 Quais são suas sugestões para melhoria do simulado?

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM DOCENTES CONVIDADOS

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Suelia da Silva Araujo e tem como objetivo analisar como o simulado influencia nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano – Campus Iporá.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo *e-mail* sueliadsa@hotmail.com ou telefone (64) 99945-2482.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

- () CONCORDA em participar da pesquisa
() NÃO CONCORDA em participar da pesquisa

1. Tempo de exercício no IF Goiano - Campus Iporá.
2. Sua atual formação acadêmica.
3. Entendimento por avaliação da aprendizagem.
4. Tipos de instrumentos avaliativos utilizados na disciplina.
5. Tratamento dado aos resultados dos instrumentos avaliativos desenvolvidos
6. Influências do simulado na aprendizagem dos discentes.
7. Dificuldades apresentadas pelos discentes após a realização do simulado na sua disciplina.
8. Diálogo com os discentes acerca dos resultados do simulado.
9. Autoavaliação da sua participação no simulado.
10. Contribuições do simulado no processo formativo dos discentes.
11. Suas sugestões para a melhoria do simulado.

APÊNDICE E
GRUPO FOCAL - SEGUNDOS ANOS

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Suelia da Silva Araujo e tem como objetivo analisar como o simulado influencia nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano – Campus Iporá.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo *e-mail* sueliadsa@hotmail.com ou telefone (64) 99945-2482.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

- () CONCORDA em participar da pesquisa
() NÃO CONCORDA em participar da pesquisa

1. Atual curso técnico realizado no IF Goiano - Campus Iporá.
2. Relato de experiências com os simulados realizados.
3. Alguma lembrança do simulado que te marcou.
4. Principais dificuldades percebidas na realização do simulado.
5. Considera que o simulado influencia nas suas aprendizagens? De que modo?
6. Autoavaliação do seu desempenho no simulado.
7. Contribuições do simulado no seu processo formativo.
8. Suas sugestões para a melhoria do simulado.

APÊNDICE F
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(sujeitos participantes maiores)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do Simulado na aprendizagem dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

Após receber os esclarecimentos e as informações sobre este estudo, no caso de aceitar ser sujeito participante da pesquisa, este documento deverá ser assinado eletronicamente, como forma de atestar sua concordância.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Suelia da Silva Araujo, pelo telefone: (64) 99945-2482 ou por meio do *e-mail*: sueliadsa@hotmail.com e também no endereço: Rua A, Nº 141, Bairro Mato Grosso, Iporá-GO CEP 76.200-000. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia - Goiás ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano, destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão acerca da aplicação do simulado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá. O objetivo da pesquisa é analisar as influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio que realizam o simulado. O público alvo são: os discentes dos segundos e terceiros anos dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados atualmente no Campus Iporá, que são Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química; os docentes que ministram aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesses anos e a Comissão Organizadora do simulado. Os procedimentos adotados nessa pesquisa serão análise documental e material audiovisual, tais como livros, documentos impressos ou digitais, legislações, entrevistas, grupo focal e questionários.

As entrevistas serão realizadas com esses docentes e será feito um grupo focal com discentes dos segundos anos desses que realizaram o simulado durante seu percurso acadêmico no Campus Iporá. Essas entrevistas serão gravadas mediante consentimento do entrevistado e serão realizadas por meio de pautas predefinidas.

Os questionários serão semiestruturados e serão aplicados por meio eletrônico, conforme etapa ou público da pesquisa, sendo que todos os dados coletados serão analisados e utilizados na escrita da dissertação e desenvolvimento de um produto educacional.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. Porém, os sujeitos poderão sentir algum desconforto de ordem social ou emocional durante a entrevista ou no preenchimento do questionário, tais como receio de ser identificado na pesquisa, dificuldade de se expressar verbalmente ou por escrito, dúvidas, ansiedade, entre outras.

Diante dessas possibilidades, serão tomadas medidas para diminuir essas possíveis situações, como sanar as dúvidas, reforçar os cuidados que serão tomados com os dados coletados, agendar previamente as entrevistas, sejam com sujeitos internos ou externos, entre outras medidas. Além disso, o local para a realização da entrevista será um espaço a escolha do entrevistado e da pesquisadora, em que haja privacidade, a fim de evitar possíveis interferências externas.

Quanto aos questionários enviados por meio eletrônico, os riscos serão semelhantes aos descritos acima, pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais, mesmo sem identificação. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o(a) avaliado(a), bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo(a) para uma unidade de atendimento externo, adequada para a situação.

Os benefícios de sua participação na pesquisa estão na aquisição de conhecimentos e contribuição com a pesquisa científica, uma vez que esta pesquisa apresenta relevância social e científica, em razão da escassez de pesquisas com essa temática e muitas unidades do IF Goiano já adotam ou estão adotando esse instrumento de coleta de dados em seu processo avaliativo.

Dessa forma, a divulgação da análise dos resultados desta pesquisa poderá promover uma reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes que participam da elaboração e aplicação das questões do simulado e, se necessário, (re)configurar essa prática; além de contribuir para o aprimoramento das ações avaliativas formativas que abarcam a comunidade de estudantes.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Aos participantes da pesquisa será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema durante a pesquisa, será encaminhado a uma unidade de atendimento externo, adequada para a situação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou material que indique a sua participação não será divulgado. **Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.** Após a conclusão da pesquisa, todos os sujeitos participantes receberão uma devolutiva e verão a publicação dos resultados obtidos.

Em relação à guarda e descarte de documentos impressos produzidos com a pesquisa, tais como questionários, termos, anotações, entre outros, a pesquisadora os manterá guardados em local seguro por cinco anos e, após isso, picotará esses documentos e encaminhará para reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente desta pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos

necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____,'

CPF _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada

“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano

- Campus Iporá”. Um estudo de caso no IF Goiano - Campus Iporá, de forma livre e

espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Iporá, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) participante maior

APÊNDICE G
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
(discentes menores)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

Em relação à coleta de dados, para os discentes do ensino médio serão utilizados questionários semiestruturados, que serão disponibilizados de forma eletrônica e enviados para o *e-mail* dos participantes. Contudo, para você participar da pesquisa, seu responsável deverá autorizar, assinando o termo de consentimento que é destinado aos pais/responsáveis. Se houver necessidade, essa autorização poderá ocorrer de forma remota, por meio de manifestação em contato telefônico, *e-mail* ou mensagem de *WhatsApp* com a pesquisadora.

Você não terá nenhum custo e não haverá benefícios diretos na sua participação, apenas os conhecimentos encontrados por meio deste estudo. Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida que tiver e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade e a sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. **Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.** Após a conclusão da pesquisa, todos os sujeitos participantes receberão uma devolutiva e verão a publicação dos resultados obtidos.

Em relação à guarda e descarte de documentos impressos produzidos com a pesquisa, tais como questionários, termos, anotações, entre outros, a pesquisadora os manterá guardados em local seguro por cinco anos e, após isso, picotará esses documentos e encaminhará para reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

Nesta pesquisa, não haverá riscos físicos e químicos. Porém, os sujeitos poderão sentir algum desconforto de ordem social ou emocional, durante a entrevista ou no preenchimento do questionário, tais como receio de ser identificado na pesquisa, dificuldade de se expressar verbalmente ou por escrito, dúvidas, ansiedade, entre outras.

Diante dessas possibilidades, serão tomadas medidas para diminuir essas possíveis situações, como sanar dúvidas, reforçar os cuidados que serão tomados com os dados coletados, agendar previamente as entrevistas com os sujeitos, a fim de evitar possíveis interferências externas. Contudo, caso aconteça alguma situação inesperada com algum sujeito durante a pesquisa, a pesquisadora o encaminhará para atendimento a uma unidade de atendimento

externo que seja adequada para a situação.

Diante disso, você tem assegurado o direito ao ressarcimento ou à indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa e os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou materiais que indiquem sua participação não serão liberados sem a permissão do responsável por você. Este termo encontra-se disponibilizado de forma eletrônica, você confirmará sua participação, dando ciência no documento virtual.

Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá mudar a decisão da minha participação, se assim desejar. Assim, conforme consentimento do meu responsável, por meio de manifestação em contato telefônico, *e-mail* ou mensagem de *WhatsApp* com a pesquisadora, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Iporá, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) participante maior

APÊNDICE H
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(pais/responsáveis)

Seu filho(a)/ente familiar está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá”**.

Após receber os esclarecimentos e as informações sobre esse estudo, no caso de aceitar que seu filho(a)/ente familiar participe desta pesquisa, você deverá autorizar, por meio de manifestação em contato telefônico, *e-mail* ou mensagem de *WhatsApp* com a pesquisadora.

Em caso de recusa, você e seu(u) filho(a)/ente familiar, não serão penalizados(as) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Suelia da Silva Araujo, pelo telefone: (64) 99945-2482 ou por meio do *e-mail*: sueliadsa@hotmail.com e também no endereço: Rua A, Nº 141, Bairro Mato Grosso, Iporá-GO CEP 76.200-000.

Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia - Goiás ou pelo *e-mail* cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão acerca da aplicação do simulado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá. O objetivo da pesquisa é analisar as influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio. O público-alvo são: os discentes dos segundos e terceiros anos dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados atualmente no Campus Iporá, que são Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química; os docentes que ministram aulas das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nesses anos e a Comissão Organizadora do simulado. Os procedimentos adotados nesta pesquisa serão análise documental e material audiovisual, tais como livros, documentos impressos ou digitais,

legislações, entrevistas e questionários.

As entrevistas serão realizadas com esses docentes e com discentes dos segundos anos desses cursos que realizaram o simulado durante seu percurso acadêmico no Campus Iporá. As entrevistas serão gravadas e realizadas por meio de pautas predefinidas.

Os questionários serão semiestruturados e serão aplicados por meio eletrônico, conforme etapa ou público da pesquisa. Sendo que todos os dados coletados serão analisados e utilizados na escrita da dissertação e desenvolvimento de um produto educacional.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

A presente pesquisa não apresenta riscos físicos ou químicos aos participantes. Porém, os sujeitos poderão sentir algum desconforto de ordem social ou emocional durante a entrevista ou no preenchimento do questionário, tais como receio de ser identificado na pesquisa, dificuldade de se expressar verbalmente ou por escrito, dúvidas, ansiedade, entre outras.

Diante dessas possibilidades, serão tomadas medidas para diminuir essas possíveis situações, como sanar as dúvidas, reforçar os cuidados que serão tomados com os dados coletados, agendar previamente as entrevistas, entre outras medidas. Além disso, o local para a realização da entrevista será um espaço a escolha do entrevistado e da pesquisadora, em que haja privacidade, a fim de evitar possíveis interferências externas.

Quanto aos questionários enviados por meio eletrônico, os riscos serão semelhantes aos descritos acima, pelo fato de os participantes fornecerem informações pessoais, mesmo sem identificação. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora estará apta a auxiliar o(a) avaliado(a), bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo(a) para uma unidade de atendimento externo, adequada para a situação.

Os benefícios da participação de seu(a) filho(a)/ente familiar na pesquisa estão na aquisição de conhecimentos e contribuição com a pesquisa científica, uma vez que esta pesquisa apresenta relevância social e científica, em razão da escassez de pesquisas com essa temática e muitas unidades do IF Goiano já adotam ou estão adotando esse instrumento de coleta de dados em seu processo avaliativo.

Dessa forma, a divulgação da análise dos resultados desta pesquisa poderá promover uma reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes que participam da elaboração e aplicação das questões do simulado e, se necessário, (re)configurar essa prática; além de contribuir para o aprimoramento das ações avaliativas formativas que abarcam a comunidade de estudantes.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Aos participantes da pesquisa será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você e seu(a) filho(a) terão acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso seu(a) filho(a)/ente familiar apresente algum problema no âmbito da instituição, a pesquisadora o encaminhará para uma unidade de atendimento externo, adequada para a situação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você e seu(ua) filho(a)/ente familiar serão esclarecidos(as) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu(ua) filho(a)/ente familiar a qualquer momento, sendo que a participação voluntária e a recusa em participar dele(a) não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a identidade de seu(ua) filho(a)/ente familiar com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. O nome de seu filho(a) não será **identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo**. Após a conclusão da pesquisa, todos os sujeitos participantes receberão uma devolutiva e verão a publicação dos resultados obtidos. Em relação à guarda e descarte de documentos impressos produzidos com a pesquisa, tais como questionários, termos, anotações, entre outros, a pesquisadora os manterão guardados em local seguro por cinco anos e, após isso, picotará esses documentos e encaminhará para reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

Para participar deste estudo, seu(ua) filho(a)/ente familiar não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso ele(a) sofra algum dano decorrente desta pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Sendo assim, a pesquisadora evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos todos os compromissos éticos

necessários para a realização da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, CPF _____ estou de acordo que meu(inha) filho(a)/ente familiar _____ participe da pesquisa intitulada “**Influências do simulado nas aprendizagens dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá**”. Um estudo de caso no IF Goiano - Campus Iporá, de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Iporá, _____ de _____ de 20 _____.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do(a) participante maior

APÊNDICE I
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1) Em relação ao material elaborado, qual foi a principal mensagem para você?

- a) Esclareceu alguns conceitos sobre avaliação.
- b) Promoveu uma reflexão sobre o meu trabalho com o Simulado.
- c) Me fez refletir sobre as minhas práticas avaliativas.
- d) Eu não conhecia os estudiosos citados.
- e) Não me acrescentou.
- f) Outro _____

2) Você considera que o material elaborado apresenta embasamento teórico e favorece a compreensão dos assuntos abordados?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

3) Em relação a estética, a duração e ao conteúdo do material, o que você achou?

- a) Muito bom
- b) Bom
- c) Regular
- d) Não gostei

4) Você considera que o material pode contribuir com as práticas avaliativas dos professores?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

5) Você considera que o material pode favorecer a compreensão dos estudantes acerca do Simulado?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

6) Na sua opinião, o material pode contribuir com outras instituições de ensino?

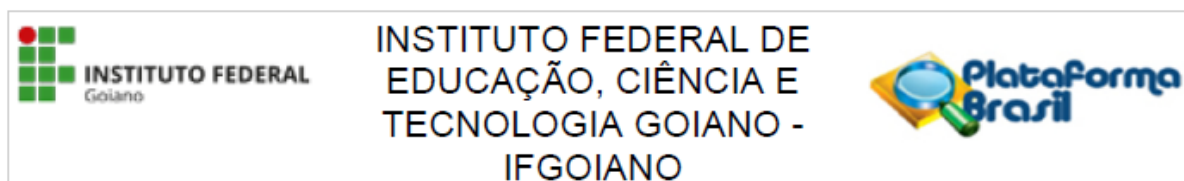
- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

7) Você compreendeu a relação entre avaliação e aprendizagem por meio desse material?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

8) Comentários gerais sobre o produto educacional.

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIAS DO SIMULADO NA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO DO IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ

Pesquisador: SUELIA DA SILVA ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30224020.0.0000.0036

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

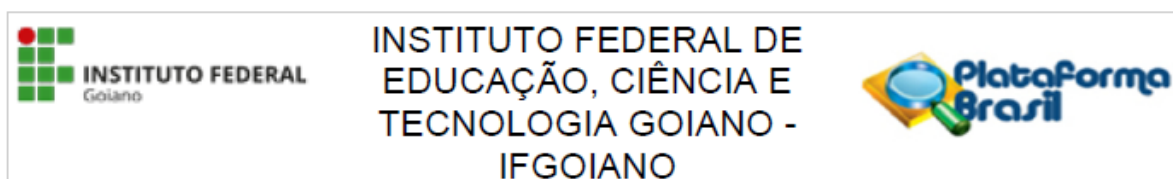
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.196.716

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Este trabalho possui como objeto de estudo a aplicação do Simulado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. O objetivo geral da pesquisa é analisar as influências do Simulado na aprendizagem dos discentes do ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá. Os discentes pesquisados serão os discentes dos 2º e 3º anos dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados atualmente no Campus Iporá, que são Agropecuária, Desenvolvimento de Sistemas e Química; e egressos de 2013 e 2019, que também fizeram o Simulado no período que estiveram na Instituição. Além desse público, serão pesquisados também, os docentes que ministram aulas das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ nesses anos mencionados e a Comissão Organizadora do Simulado. O presente projeto se fundamentou em teóricos como Frigotto (2012), Ciavatta (2012), Ramos (2012), Luckesi (2011), Hoffmann (2011), Freitas (2009), Gil (2008), Bardin (1995), entre outros. Nesse projeto, há uma breve contextualização histórica sobre o Instituto Federal Goiano - Campus Iporá, o qual oferta desde cursos técnicos a cursos de pós-graduação lato sensu, atendendo tanto a comunidade local como a comunidade regional. Em relação ao objeto desse estudo, que é a aplicação do Simulado, foi abordado conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem e currículo integrado no ensino médio. E como produto educacional dessa pesquisa, será desenvolvido um vídeo com relatos de

Endereço: Rua 88, n°280	CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.196.718

experiências com o Simulado de discentes em curso e egressos de 2013 e 2019. Com o desenvolvimento desse material, pretende-se provocar uma reflexão nos sujeitos participantes da pesquisa. Após a conclusão da dissertação, será possível divulgar os resultados obtidos e apresentar as possibilidades de melhorias desse instrumento, tanto para a instituição participante como em outros espaços oportunos.

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se: "3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar em que medida o Simulado poderá influenciar na aprendizagem dos discentes do Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá.

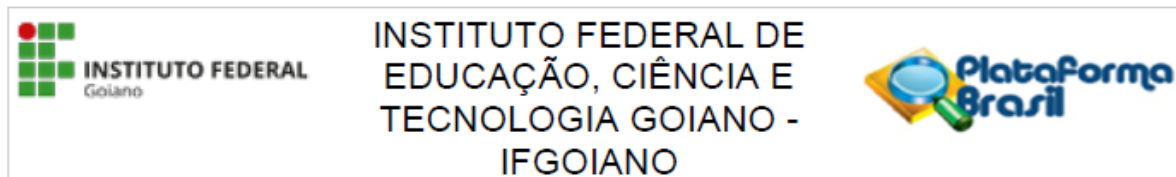
3.2 Objetivos específicos

- a) Resgatar o contexto histórico do Simulado no Campus Iporá e seus desdobramentos até os dias de hoje;
- b) Compreender a relação entre o Simulado, o currículo no ensino médio, os princípios avaliativos do Enem e os processos avaliativos adotados no Ensino Médio do IF Goiano - Campus Iporá;
- b) Analisar a percepção dos docentes participantes, dos discentes de 2º e 3º anos e da comissão organizadora sobre a sistematização/aplicação/resultados do Simulado no Ensino Médio;
- e) Desenvolver um produto educacional, com relatos de experiências de egressos de 2013 e 2019; e de atuais discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano - Campus Iporá sobre o Simulado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: "A pesquisa poderá contribuir para a reflexão da prática pedagógica dos docentes e revelar quais são as influências do Simulado na aprendizagem dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Além disso, será possível identificar quais pontos precisam e podem ser melhorados na organização, elaboração, aplicação e correção do Simulado, a fim de se obter um melhor aproveitamento desse instrumento de coleta de dados, que é adotado no Campus Iporá

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.196.718

desde 2011 e que pode contribuir de forma significativa com a formação integral dos discentes.

Desse modo, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir também com outros Campi que adotam ou pretendem adotar o Simulado também como parte de seu processo avaliativo. Divulgando dessa forma um instrumento que pode ser adequado a cada realidade institucional, de acordo seu público atendido.

Em relação a pesquisa com os discentes dos segundos e terceiros anos; e egressos, será possível ter um conhecimento mais consolidado de quem realiza/realizou o Simulado na Instituição, a fim de termos uma coleta de dados que poderão revelar pontos favoráveis e desfavoráveis desse instrumento adotado como parte obrigatória do processo avaliativo bimestral.

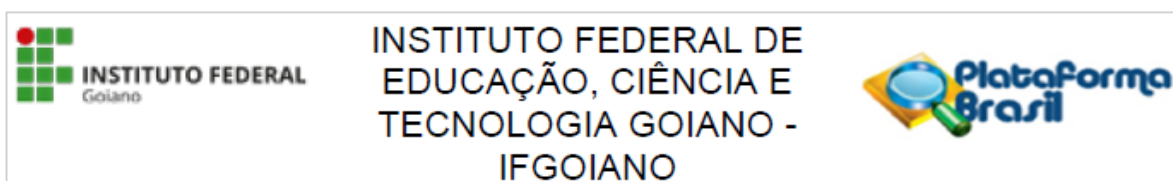
Contudo, essa pesquisa envolverá seres humanos e poderá ocasionar riscos psicológicos. No entanto, será estabelecido parceria com o Centro Integrado de Saúde (CIS) do IF Goiano – Campus Iporá, a fim de minimizar esses riscos aos participantes. Dessa forma, caso haja necessidade, os sujeitos que manifestarem algum mal estar durante a pesquisa realizada no Campus Iporá, no formato presencial, serão encaminhados para atendimento neste setor e em caso de necessidade, para outra unidade de atendimento externo que seja adequada para a situação. Contudo, caso a pesquisa seja desenvolvida no formato remoto, a pesquisadora solicitará colaboração do Centro Integrado de Saúde do IF Goiano – Campus Iporá, do responsável pelo sujeito ou de uma unidade de saúde para prestar atendimento.

Após a aprovação do projeto pelo CEP, a pesquisa será realizada somente, mediante o conhecimento e ciência do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos discentes menores que quiserem participar da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – pais/responsáveis) pelos respectivos pais/responsáveis desses discentes. Já para os sujeitos maiores, que poderão ser alguns discentes, Comissão organizadora, docentes e egressos de 2013 e 2019, conforme conhecimento e ciência do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – sujeitos maiores). O conhecimento e ciência desses termos dos sujeitos participantes poderá ocorrer de forma física com assinatura ou virtual, com confirmação de estar de acordo em participar da pesquisa.

Porém, se mesmo com todas as providências éticas tomadas, houver danos a qualquer um dos participantes, a pesquisadora se responsabilizará em tomar as providências cabíveis no sentido resolvê-los, inclusive por meio de encaminhamento psicológico de qualquer um dos sujeitos ao serviço oferecido na instituição ou mesmo em outro local, se assim for necessário."

Parecer: As alterações realizadas atendem à legislação.

Endereço: Rua 88, n°280	CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 4.196.716

afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho

3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)”

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1600927_E1.pdf	24/07/2020 00:32:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermosTCLEeTALE.pdf	24/07/2020 00:28:21	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Outros	Anexos_consentimento_de_uso_de_imagem.pdf	24/07/2020 00:27:20	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Outros	Relatorio_de_modificacao_de_projetos_aprovados_SUELIA.pdf	24/07/2020 00:15:45	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Suelia_retificado.docx	24/07/2020 00:08:08	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Suelia_retificado.pdf	24/07/2020 00:07:51	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Outros	CurriculodaorientandaSuelia.pdf	24/03/2020 22:14:43	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Outros	CurriculodaprofaorientadoraSangelita.pdf	24/03/2020 22:14:05	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	23/03/2020 15:34:58	SUELIA DA SILVA ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua 88, n°280
 Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 4.196.716

GOIANIA, 06 de Agosto de 2020

Assinado por:
Luiza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br