

Ensino Médio Integrado e a avaliação como instrumento de emancipação

Otavio Patrício Netto¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5342-294X>

Cloves Alexandre de Castro²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5383-6563>

Resumo

O ensino médio integrado tem sido apontado como possibilidade de garantir uma formação mais completa aos educandos, dando a eles condições de transformar sua realidade, com vistas a um modelo societário mais justo e solidário. Práticas e valores construídos e vivenciados coletivamente no ambiente escolar concorrem para a construção das identidades dos educandos, refletindo nos demais espaços sociais em que participam. A partir de revisão bibliográfica, e tendo o materialismo histórico-dialético como abordagem e método de análise, foi realizada uma discussão conceitual e teórica com objetivo de compreender como a avaliação da aprendizagem pode ser conduzida de modo a contribuir para uma proposta de ensino médio integrado como a apresentada. Verifica-se que a metacognição pode colaborar para uma atuação mais ativa e consciente por parte do estudante, com potencial de gerar benefícios em seu processo de ensino e aprendizagem e em outros aspectos da sua vida.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; educação profissional integrada; avaliação da aprendizagem; metacognição.

Abstract

Integrated high school has been pointed out as a possibility to guarantee a more comprehensive education to students, providing them with the conditions to transform their reality towards a more just and supportive societal model. Practices and values collectively built and experienced in the school environment contribute to the construction of students' identities, reflecting in other social spaces they participate in. Through a literature review, and employing historical dialectical materialism as the approach and analytical method, the authors conducted a conceptual and theoretical discussion with the aim of understanding how learning assessment can be conducted in a way that contributes to an integrated high school proposal as presented. It is observed that metacognition can contribute to a more active and conscious role by the student, with the potential to generate benefits in their learning process and in other aspects of their life.

Keywords: professional and technological education; integrated professional education; learning assessment; metacognition.

Citação: NETTO, Otavio Patrício; CASTRO, Cloves Alexandre de. Ensino Médio Integrado e a avaliação como instrumento de emancipação. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 8, e20239220, 2023. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol8.e20239220>

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), instituição associada Instituto Federal Catarinense (IFC). Licenciado em Artes Visuais e Especialista em Gestão Escolar. Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: otavio.netto@ifc.edu.br

² Pós-Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Geografia Humana pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduado e Mestre em Geografia Humana pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT- UNESP). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense (IFC). Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), instituição associada Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: cloves.castro@ifc.edu.br



1 Introdução

O ensino médio integrado vem sendo apontado por muitos autores como possibilidade de garantir uma formação mais completa aos educandos, principalmente àqueles provenientes da classe trabalhadora (Frigotto, 2001; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Pacheco, 2012; Saviani, 2007). Busca-se garantir uma educação que prepare os estudantes não para a venda da sua força de trabalho em troca de recursos para garantir sua sobrevivência no atual modelo de sociedade, mas para dar-lhes condições de se integrar dignamente à sociedade (Pacheco, 2012), visando ainda à transformação da sua realidade com vistas a um modelo societário mais justo e solidário.

Uma escola que se proponha a ofertar esse tipo de educação deve internalizar e representar, em suas práticas, valores que estejam alinhados a essa proposta. Assim, se a escola se propõe a contribuir para o desenvolvimento pleno do sujeito e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, não é coerente que sua forma de ensinar e de avaliar o estudante tendam para o individualismo, a competitividade, a seleção e a exclusão.

É relevante destacar que, para além dos conhecimentos e técnicas que pretende ensinar aos estudantes, a escola é também “um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus*” (Julia, 2001, p. 22). Ou seja, as práticas e valores construídos e vivenciados coletivamente no ambiente escolar concorrem para a construção das identidades dos estudantes, que poderão aplicar essas práticas nos demais espaços sociais em que participam. Dessa forma, não apenas os conteúdos escolares, mas as vivências realizadas no ambiente escolar, terão reflexo na formação do sujeito, que poderá, assim, resultar mais próxima ou mais distante daquela desejada. Uma escola que busca contribuir para a transformação da sociedade deve, portanto, estar atenta às suas ações e ao impacto que estas geram na formação do sujeito.

O objetivo deste artigo é discutir como a avaliação da aprendizagem pode ser conduzida de forma a contribuir para a proposta de ensino médio integrado, com vistas à formação integral do sujeito, potencialmente colaborando para transformações na realidade dos estudantes e, por meio destes, na sociedade. A partir de revisão bibliográfica, e tendo o materialismo histórico-dialético como abordagem e método de análise, realizamos uma discussão conceitual e teórica sobre ensino médio integrado, formação integral do sujeito, avaliação da aprendizagem e metacognição, estabelecendo relações entre esses temas. A discussão baseia-se principalmente em Luckesi (2003, 2005, 2011), Portilho (2008), Pacheco (2012, 2015), Freire (2015, 2020) e Libâneo (2013). Verifica-se que a metacognição, ou seja, o conhecimento da pessoa sobre seu próprio processo de construção do conhecimento, pode contribuir para uma atuação mais ativa e consciente por parte do estudante, com potencial de gerar benefícios em seu processo de ensino e aprendizagem e em outros aspectos da sua vida.

O artigo é composto por quatro seções sendo elas: a democratização do acesso ao conhecimento e à informação; pressupostos do ensino médio integrado; avaliação da aprendizagem e; metacognição. Na primeira seção, discute-se a importância da escola pública como espaço de democratização do acesso ao conhecimento e à ciência. Na segunda seção, são apresentados alguns fundamentos do ensino médio integrado, com vistas à formação integral do sujeito. Na terceira seção, é discutido o processo de avaliação da aprendizagem e como ele pode contribuir, ou prejudicar, os objetivos da formação integral. Na quarta seção, discute-se a metacognição como condição fundamental para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com potencial de gerar reflexos em outros espaços sociais. Ao final, são apresentadas as considerações dos autores.



2 A democratização do acesso ao conhecimento e à informação

Conhecimento e informação são fundamentais para que o ser humano vivencie sua liberdade e possa se desenvolver em busca da felicidade plena, uma vez que “são condições básicas para superar desigualdades e se aproximar da equidade em uma sociedade de classes” (Castro; Plácido; Medeiros, 2019, p. 34). Em uma sociedade desse tipo, os bens produzidos coletivamente através do trabalho e do desenvolvimento da ciência, por meio de aplicação de tecnologias, são apropriados por uma parcela da população, historicamente privilegiada por estar mais próxima dos centros de poder e por ter condições de perpetuar seu domínio sobre os demais. Freire (2020) aponta esses detentores de poder como opressores, para quem “o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos” (Freire, 2020, p. 63, grifos do autor).

Castro, Plácido e Medeiros (2019, p. 34) apontam que os espaços escolarizados são uma “forma de permitir que, pelo menos de maneira institucionalizada, o acesso ao conhecimento seja democratizado e os processos de formação educacional encontrem espaços de consolidação, enquanto projeto de sociedade”, mas destacam que estes são espaços de disputa.

A escola se relaciona com a sociedade, recebendo influências do contexto social, geográfico e histórico no qual se concretiza, mas também tem potencial de dar às pessoas condições para influenciar e mesmo para promover a transformação deste contexto (Corrêa, 2012; Paro, 2000; Plácido; Benkendorf; Todorov, 2021). Assim, é compreensível que as classes dominantes tenham grande interesse em dirigir os sistemas escolares, no sentido de propiciar as condições para o desenvolvimento e aplicação de tecnologias que ampliem a sua condição de *ter*, no sentido de buscar que o modelo de sociedade que permite essa exacerbação da acumulação de riquezas seja perpetuado. Conforme a reflexão de Freire (2020, p. 105),

[...] esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência de mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor.

Assim, uma educação que busque a emancipação do sujeito, principalmente do sujeito proveniente da *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes, 1999), só pode existir a partir da luta da própria classe. Paro (2000, p. 10) assim se refere sobre esse tema:

ao falar do ponto de vista dos trabalhadores, assumo como premissa o fato de que dos grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas [...] sem pressão por parte dos interessados.

Não por acaso, uma das maiores revoluções em termos de universalização da oferta de educação de qualidade à classe trabalhadora se deu no período em que o Partido dos Trabalhadores governava o país, “em uma conjuntura de desenvolvimento, distribuição de renda e acesso menos desigual às estruturas públicas, tais como o acesso à educação em todos os níveis” (Castro; Plácido; Medeiros, 2019, p. 66). Tal processo se evidencia pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país (Brasil, 2018).

Para além da ampliação da oferta de educação, os Institutos Federais (IFs) carregam em seu DNA o compromisso com uma “educação vinculada a um Projeto Democrático,



comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade” (Pacheco, 2015, p. 10), que se recusa a “formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital” (Pacheco, 2015, p. 8). Por esses motivos, a proposta político-pedagógica dos IFs se fundamenta na gestão democrática e na integração entre a formação acadêmica e a educação para o mundo do trabalho, compreendendo que “a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em desenvolvimento” (Pacheco, 2015, p. 15). Dessa forma,

[...] a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (Pacheco, 2015, p. 15).

Os IFs ainda possuem o compromisso de promover o desenvolvimento local e regional, nos âmbitos científico, social e político, identificado com um novo projeto de sociedade, um “projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (Pacheco, 2015, p. 16). Nesse sentido, os Institutos Federais apontam como modelo possível de instituição pública, com compromisso científico e social, identificado com a classe trabalhadora, e com condições de promover o acesso ao conhecimento e à informação, necessários à verdadeira liberdade dos sujeitos e à busca da felicidade.

3 Pressupostos do Ensino Médio Integrado

O ensino médio integrado tem sido apontado como uma transição entre o modelo de educação tradicional para um modelo de educação de formação integral, politécnica, unitária ou omnilateral. O primeiro, marcado pela dualidade estrutural que destina uma educação dirigente para as pessoas das classes dominantes e uma educação para o trabalho às pessoas da classe trabalhadora. O segundo, com o objetivo de desenvolver as pessoas em todas as suas potencialidades e permitir que estas se insiram no sistema produtivo e tenham condições de buscar uma sociedade justa (Ciavatta, 2012). De acordo com Ciavatta (2012, p. 98),

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrentem os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação [...] manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

Marise Ramos (2012, p. 107) destaca que uma proposta “de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo”. Dessa forma, “deve buscar superar o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (Ramos, 2012, p. 107).

Para Pacheco (2012, p. 58), a ideia de formação integrada “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Neste sentido, o que se busca é garantir ao educando “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente na sua sociedade política” (Pacheco, 2012, p. 58).



A escola, instituição responsável por socializar e difundir os conhecimentos historicamente produzidos (Ramos, 2012), enquanto espaço que é influenciado pela realidade que a cerca, mas com potencial de influenciar esta realidade (Corrêa, 2012), deve internalizar os valores que defende em sua própria prática cotidiana. Isso porque, não apenas os conteúdos explicitamente trabalhados em sala de aula, mas todas as interações, relações e estrutura, dentro e fora de sala, contribuem de maneira importante para a formação do estudante (Julia, 2001; Libâneo, 2013).

Conforme aponta Vera Corrêa (2012, p. 139), “as práticas educativas escolares devem ter como fundamento o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social”. Ainda segundo a autora,

Adotar esse pressuposto como base implica considerar que as relações sociais e materiais contribuem muito mais do que a transmissão de conhecimento curriculares oficiais, para a formação dos nossos jovens, e orientar o trabalho docente nessa direção, em todos os espaços-tempos escolares (Corrêa, 2012, p. 139).

Freire (2015) destaca a importância de o professor conduzir a construção de um conhecimento que possibilite a superação da ingenuidade pela criticidade, por meio do desenvolvimento de uma “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2015, p. 33), e coloca que a prática do professor que se entende progressista deve refletir esses conhecimentos construídos e essa forma de pensar a educação. O autor ainda trata da relevância dos aspectos sociais e culturais na escola para a formação do educando, indicando que os gestos, as práticas, e “o que há de informal” na experiência vivida na escola, muitas vezes negligenciados, são também de grande importância na formação do educando (Freire, 2015, p. 44).

Assim, não é coerente que uma escola que ensine sobre a importância da democracia, da emancipação dos sujeitos e da justiça social tenha em sua prática uma atuação autoritária, limitante e reprodutora de estruturas desiguais, por exemplo (Libâneo, 2013, p. 94). Corrêa (2012) trata da importância de o professor ter consciência do ambiente, do qual “é parte nada neutra ou passiva” (Corrêa, 2012, p. 140), de modo a elevar seu poder transformador. Para a autora (2012, p. 145), “educar significa produzir a existência humana nas relações sociais na escola e na sociedade, enquanto outros espaços educativos”. Assim, a escola seria percebida “como uma totalidade, um espaço de relações sociais no qual todos os seres humanos que nela convivem durante grande parte das suas vidas, constroem a sua existência humana e social” (Corrêa, 2012, p. 144).

Não obstante, a organização do currículo oficial e a forma como o ensino e a aprendizagem são pensados e realizados na prática escolar têm grande influência na busca por uma educação integral. Os objetivos dos programas e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados recebem influências internas e externas de interesses que não são neutros.

Para além da definição dos objetivos e escolha dos conteúdos, que são aspectos mais evidentes do impacto do currículo escolar na busca de uma educação emancipadora, cabe destacar o papel da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento do educando. Isso porque a avaliação da aprendizagem “está a serviço dos pressupostos teóricos do projeto pedagógico ao qual está atrelada” (Luckesi, 2011, p. 273). Ainda, de acordo com o autor, sem uma relação com o projeto pedagógico, “a prática da avaliação, assim como a prática pedagógica em geral, torna-se cativa de um senso comum pedagógico dominante” (Luckesi, 2011, p. 274).

Portanto, se a avaliação for conduzida na forma de exames, pontuais, classificatórios (em vez da análise do processo de ensino e aprendizagem, propriamente) pode comprometer uma proposta que se pretenda integral e emancipadora.

4 Avaliação da aprendizagem

Com base no raciocínio construído até o momento, podemos compreender, então, que a forma como a *avaliação da aprendizagem* é pensada e realizada na prática escolar também tem grande influência na busca por uma educação integral. Ela pode ocorrer de forma a limitar o desenvolvimento do estudante, reforçando estigmas e expectativas de fracasso, ou de forma a viabilizar o desenvolvimento do estudante e sua melhoria contínua, propondo possibilidades de crescimento, de esperança e de emancipação.

De acordo com Cipriano Luckesi (2003, p. 49) a avaliação está sempre a serviço de um projeto, e terá as características da pedagogia à qual ela serve. Os exames julgam e classificam, sendo relacionados à Pedagogia Tradicional. Já a avaliação, relacionada à Pedagogia Construtiva, “*diagnostica a aprendizagem do educando em um determinado conteúdo em um determinado momento*” (Luckesi, 2003, p. 50, grifos do autor). O autor defende que a avaliação não pode ser uma “prática pedagógica tirana que ameaça e submete a todos com um poder discricionário” e que se deve dar “um basta à confusão entre os atos de examinar e de avaliar na escola” (Luckesi, 2011, p. 263-264). Em vez disso, a avaliação deve ser vista como uma atribuição de qualidade para subsidiar tomadas de decisão.

Luckesi aponta que a Pedagogia Construtiva se baseia em uma concepção “existencial, fenomenológica e dinâmica do ser humano, ou seja, compreende o ser humano a partir de como é observado em seu permanente movimento, desenvolvimento e construção” (Luckesi, 2003, p. 53). A avaliação, nesta perspectiva, ao considerar o ser humano como um ser em constante desenvolvimento, compreende que, se hoje o educando ainda não possui determinado conhecimento ou habilidade, amanhã poderá possuí-los, pois ele está em permanente crescimento.

Uma Pedagogia Construtiva não está preocupada com aprovar (ou reprovar) um educando, devido ao fato de estar ‘pronto’ (ou não), aqui e agora, num determinado conteúdo específico. Ela está preocupada em criar as condições para que o educando aprenda e, por isso, se desenvolva (Luckesi, 2003, p. 56).

O autor ainda destaca a relação dos conteúdos escolares e das disciplinas com a vida real do estudante. Segundo Luckesi (2003, p. 61), “o ser humano é um ser vivo que se dá no espaço e no tempo, ou seja, é um ser em desenvolvimento na sua interação com o meio, dentro do tempo”. Por isso, entende as ciências “que ensinamos e aprendemos em nossas escolas” como “compreensões variadas da vida no tempo e no espaço” (Luckesi, 2003, p. 61) e critica a forma como esses conhecimentos muitas vezes ainda são ensinados, desvinculados da vida vivida pelos educandos.

A avaliação da aprendizagem, na perspectiva da investigação e da intervenção, “é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de uma autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas” (Luckesi, 2011, p. 263). Entretanto, a avaliação também dá subsídios ao educador para “reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados”, possibilitando a adequação da sua prática. Ainda que não trate sobre este tema em seu texto, os apontamentos do autor têm aderência à proposta da formação integral, enquanto propõem que a formação do educando seja adequada e completa, fazendo sentido para a sua realidade.

Luckesi dá destaque ao papel do educador, devendo este promover um espaço acolhedor e seguro para que o educando processe sua aprendizagem. Segundo o autor, o educador “é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com

o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo (Luckesi, 2011, p. 268).

Para Luckesi (2003), o educador deve acolher, nutrir, sustentar e confrontar o educando. Acolher trata de receber o educando sem julgá-lo, aceitando o estado em que se encontra em seu desenvolvimento. Nutrir significa oferecer as condições necessárias de aprendizagem. Sustentar significa “criar um espaço seguro para que o educando realize seu caminho dentro da proposta que está sendo feita para ele” (Luckesi, 2003, p. 67). Já confrontar, para o autor

não é antagonizar, não é se colocar contra, não é punir, confrontar é sinalizar outra ou outras possibilidades de viver as experiências, de se relacionar com os outros, de se colocar no espaço pessoal e social. Confrontar é uma forma de ensinar a viver e conviver com os limites da vida, sem perder a autoridade interna e sem invadir o espaço dos outros. Confrontar é um ato pedagógico de um adulto que é, ao mesmo tempo, capaz de acolher e de mostrar os limites, para que o educando possa aprender o seu próprio caminho (Luckesi, 2003, p. 67-68).

Aqui cabe um destaque pois, uma leitura apressada pode fazer parecer que “conviver com os limites da vida” signifique aceitar as condições impostas ao sujeito ou ter que se conformar com o que está posto ou com seu lugar determinado no espaço pessoal e social. A ideia, entretanto, é que o educando, ao ser confrontado, conheça seus limites ou as condições a ele impostas, mas que, estando ciente, busque formas de superar esses limites e essas condições; ao não ser confrontado, não estaria consciente desses limites e, portanto, não poderia buscar estratégias para superá-los.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, no sentido da Pedagogia Construtiva, visa a verificar em que estado o educando se encontra em relação aos conhecimentos e habilidades considerados como necessários para sua formação. Se o educando não possui ainda determinado conhecimento ou habilidade, poderá ser possuidor desse conhecimento ou dessa habilidade a partir de um reencaminhamento (Luckesi, 2003).

Para o processo de avaliação é importante definir os objetivos, obter dados relevantes da realidade, qualificá-los diante do que se espera como necessário e, caso os objetivos ainda não tenham sido atingidos, buscar compreender o que pode ter contribuído para o não atingimento e refazer o processo de ensino e aprendizagem, aplicando novas estratégias (Luckesi, 2003). Assim, o autor aponta que “o exercício de avaliação exige três passos: coleta de dados, qualificação dos dados e tomada de decisão” (Luckesi, 2003, p. 73).

A coleta de dados se dá pelos instrumentos aplicados pelo professor, podendo ser provas, relatórios, apresentações orais, entre outras. É importante que os instrumentos sejam adequados aos objetivos e sejam capazes de coletar os dados necessários para a correta avaliação. A qualificação dos dados irá indicar se os estudantes já possuem o nível esperado de conhecimentos ou habilidades ou não, e, em caso negativo, pode indicar as causas desse não atingimento. Com base nas informações levantadas, avança-se na construção do conhecimento com a inclusão de novos conteúdos ou traçam-se novas estratégias para o aprendizado daquilo que já foi abordado, mas ainda não compreendido pelos educandos.

Apesar de entendermos o educador como “o adulto da relação” (Luckesi, 2011) e, portanto, o principal responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem, sabe-se que os estudantes não são agentes passivos dessa relação, aguardando inertes pelas ações do professor.

Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e

necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (Luckesi, 2005, p. 74).

É por esse caminho que a consciência do educando sobre sua aprendizagem, sobre suas potencialidades e dificuldades pode contribuir para seu desenvolvimento.

5 Metacognição

O estudante, ao ter consciência do seu processo de aprendizado, bem como das suas carências e de estratégias para saná-las, tende a obter um crescimento não apenas enquanto educando, no seu processo de aprendizagem escolar, mas também enquanto pessoa, no seu processo de ser, pois terá condições de considerar seus objetivos pessoais, avaliar seu desenvolvimento em relação a esses objetivos e, a partir daí, manter-se no curso ou ajustar seu caminho.

A esse respeito, Evelise Portilho (2008) afirma que todos são capazes de mudar diante dos novos desafios e oportunidades, “a diferença está na maneira como ampliamos nosso potencial de aprendizagem e no desenvolvimento da habilidade reflexiva que utilizamos para monitorar a nossa própria aprendizagem” (Portilho, 2008, p. 15). A autora cita Moreno (1989) para destacar que a dificuldade que as pessoas têm com relação aos seus estados mentais decorre de não serem capazes de identificar lacunas no próprio conhecimento, para Portilho (2008, p. 19), “uma das barreiras mais sérias que alguns alunos enfrentam para assimilar novos conhecimentos não está em sua ignorância, mas na falta de consciência da ignorância e, possivelmente, na falta de compreensão da aprendizagem como atividade mental”.

A autora aponta a metacognição, ou seja, o conhecimento da pessoa sobre seu próprio processo de construção de conhecimento, como um caminho viável para que a pessoa “mude para aprender e aprenda para mudar” (Portilho, 2008, p. 19). Portilho aponta que o ensino e a avaliação da aprendizagem de modo geral têm focado nos conteúdos e na capacidade de memória dos estudantes, e dado pouca importância aos processos cognitivos dos educandos, “suas elaborações, construções, articulações, associações e/ou transferências mentais” (Portilho, 2008, p. 23). Para a autora, “aprender bem ao longo da vida desperta a necessidade de monitorarmos constantemente o nosso nível de compreensão, observando quando é preciso mudar o rumo das nossas estratégias”. Dessa forma, a consciência sobre a própria aprendizagem permite que o educando se desenvolva de forma mais efetiva.

Paulo Freire traz o entendimento de que o inacabamento ou a inconclusão do ser é próprio da experiência da vida, sendo que “só entre mulheres e homens esse inacabamento se tornou consciente” (Freire, 2015, p. 50). Disso resulta que a passagem do homem pelo mundo não é predeterminada ou preestabelecida, mas depende de sua ação consciente. Por isso, “as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas” muitas vezes emergem como barreiras de difícil superação (Freire, 2015, p. 53). Nesse sentido, o ser humano consciente de seu inacabamento pode buscar ir mais além dele, sabendo que as barreiras não são eternas.

Daí a importância de o processo de avaliação ser conduzido justamente dessa forma, como processo, em que os objetivos de ensino e aprendizagem são conhecidos pelos envolvidos e buscados por todos com dedicação. A avaliação servirá para que professor e estudante verifiquem se os objetivos propostos estão sendo de fato alcançados. Ao ter consciência do próprio desenvolvimento, o estudante deixa de ser completamente dependente da ação do professor e assume seu papel ativo no processo. Isso poderá refletir positivamente nas situações



em que o estudante precisará agir com maior autonomia, como em estudos individuais e atividades para desenvolvimento profissional e pessoal.

Como discutimos anteriormente, a formação integrada atua no sentido de dar condições ao jovem trabalhador de analisar criticamente sua realidade e, a partir disso, realizar a transformação dessa realidade, pela superação da situação concreta por uma nova forma de organização. Assim, a escola tem importante papel nessa transformação. De acordo com Saviani (2014), apesar das concepções que compreendem a escola como aparelho reprodutor do Estado³, cujo espaço e atuação não convergem para a transformação da sociedade por si só, ela “concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação” (Saviani, 2014, p. 24).

A assunção de um papel ativo por parte do estudante, além de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, poderá refletir em melhorias nos outros espaços sociais em que esse sujeito participa. Compreendendo que a escola “não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus*” (Julia, 2001, p. 22), ao vivenciarem a avaliação enquanto processo construtivo, os estudantes podem incorporar essa prática e levá-la a outros ambientes (família, trabalho, comunidade), e contribuir também para a melhoria desses espaços.

Assim, ao promover o processo de avaliação da forma proposta, a escola estaria contribuindo para “o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação” (Saviani, 2014, p. 24) de duas formas. A primeira, pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem, resultando em maior aprendizado dos conhecimentos e técnicas explícitas no currículo escolar que se pretende ensinar aos estudantes, aproximando-os de “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política” (Pacheco, 2012, p. 58).

A segunda, por meio da assimilação da prática da avaliação como um processo construtivo, em que os envolvidos verificam se o percurso trilhado está levando aos objetivos previamente definidos e, se necessário, ajustam o curso para obter melhores resultados. Essa prática, ao ser incorporada e levada para os demais espaços em que eles participam, tende a contribuir para uma transformação nesses locais. Nos dois casos, a avaliação como processo construtivo mostra-se alinhada à proposta de formação integral que apresentamos.

6 Considerações finais

Os Institutos Federais representam uma possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento e à informação, tendo o trabalho como princípio educativo e o compromisso com uma formação humana, que possibilita ao sujeito a busca da felicidade e de um modelo de sociedade pautado na justiça social, na inclusão e na divisão justa dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que não se deve esperar que as classes dominantes proponham a transformação da sociedade, já que buscam justamente sua perpetuação no poder, as conquistas em favor da classe trabalhadora só podem ocorrer a partir da mobilização e organização dessa classe, por meio de instâncias diversas.

Um processo de ensino e aprendizagem que tenha como objetivo não a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas o desenvolvimento da pessoa de forma integral, omnilateral, que valoriza a elaboração e a construção do conhecimento, tende a favorecer a emancipação do educando. Para tanto, é fundamental que a escola incorpore práticas que representem os valores associados a esse tipo de educação.

³ Sobre essa questão, ver: Os aparelhos ideológicos do Estado, Louis Althusser; A reprodução, Pierre Bourdieu; e Escola e Democracia, Dermeval Saviani.



A promoção de um processo de avaliação da aprendizagem que possibilite ao educando perceber suas carências e potencialidades para que, consciente do seu aprendizado, com o acolhimento e o suporte do professor, possa traçar novas estratégias para seu permanente crescimento, deve ser realizada pela escola. A consciência do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem, a metacognição, também contribui para uma atuação mais ativa e significativa do sujeito, e poderá refletir em maiores benefícios, tanto ao processo de ensino e aprendizagem de forma direta, quanto para a melhoria ou a transformação dos outros espaços sociais frequentados por esse estudante.

A partir da incorporação dessa forma de avaliação e da sua aplicação em outros ambientes, visando a uma melhoria contínua, é possível que o sujeito perceba que o alcance dos seus objetivos esteja limitado dentro de um modelo econômico e social que é desfavorável ao desenvolvimento pleno de todas as pessoas. Nesse caso, a consciência sobre as condições impostas por esse modelo poderá levá-lo a concluir que o desenvolvimento e a felicidade plena das pessoas só podem ocorrer em um mundo em que o trabalho, os frutos do trabalho e as oportunidades sejam distribuídos de forma justa e solidária, e o estimule a buscar a transformação social.

Referências

ANTUNES, R. L. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1. ed. São Paulo: Boitempo Ed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. **Portal do MEC**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 set. 2023.

CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; MEDEIROS, I. T. Educação Tecnológica no Brasil: a geopolítica e geografia política do processo histórico *In*: TOMAZELLA, Marlon (org.). **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019, p. 33-77. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/236>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M.(orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83–106.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M.(orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129–148.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.



- FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71–87, 1 jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (eds.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9–43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. O ato de avaliar a aprendizagem na escola. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263–294.
- PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/perspectivas-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio-proposta-de-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PLÁCIDO, R.; BENKENDORF, S.; TODOROV, D. Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. **Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 183–196, 7 jun. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2221>. Acesso em 29 jul. 2023.
- PORTILHO, E. M. L. Aprendizagem ao longo da vida. **Revista Cenário Rural**, Ano 3. n. 1, p. 13–24, 2008. Disponível em <https://www.senar-ap.org.br/uploads/biblioteca/2015/06/revista-cenario-rural-iii.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. Em: **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107–128.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152–165, abr. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 29 jul. 2023.



SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11–36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 02 ago. 2023.

