

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - CONCEPÇÕES A PARTIR DA APLICAÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL

Evaluation of learning in professional and technological education - concepts based on the application of an educational product

José Luis Machado¹ 

Reginaldo Leandro Plácido² 

¹Mestre do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, IFC-Blumenau, Psicólogo no IFC.

²Doutor em Educação, Docente do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, IFC-Blumenau, Docente do programa de Mestrado Profissional em Ensino da Geografia - ProfGEO, IFC-Brusque.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 4 n. 2, 2025.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 07/05/2025

Aprovado em: 13/05/2025

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.17726752>

Resumo

Refletir sobre a avaliação no contexto educativo como um processo histórico e dialógico, pressupõe compreender os estudantes como sujeitos de suas aprendizagens. Frente a essa compreensão neste estudo partimos da seguinte pergunta: quais são as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado? Para este estudo as informações foram coletadas a partir da aplicação de um Produto Educacional no formato de oficina temática, sendo interpretadas a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), tendo como objetivo investigar as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado. Os dados apontam que os participantes compreendem ser necessário na Educação Profissional e Tecnológica a utilização de processos avaliativos da aprendizagem próximos ao conceito formativo, bem como, a partir da concepção da avaliação como elemento constituinte do processo educativo. Porém, em suas práticas, voltam-se para o uso frequente de instrumentos avaliativos classificatórios e mesmo que suas intencionalidades caminhem para a concepção avaliativa em uma perspectiva mais dialógica, suas práticas descrevem o uso de modelos tradicionais, naturalizantes e focados na mudança comportamental dos estudantes.

Palavras - chave: Concepções avaliativas. Formação Integral. Oficina temática.

Abstract

Reflecting on assessment in the educational context as a historical and dialogical process presupposes understanding students as subjects of their learning. In light of this understanding, this study begins with the following question: what are the conceptions of IFC-Brusque educators about learning assessment in Integrated High School Education? For this study, information was collected from the application of an Educational Product in the format of a thematic workshop, being interpreted from the Discursive Textual Analysis (MORAES, 2003), with the objective of investigating the conceptions of IFC-Brusque educators about the assessment of learning in Integrated Secondary Education. The data indicate that the participants understand that it is necessary in Professional and Technological Education to use learning assessment processes close to the formative concept, as well as from the conception of assessment as a constituent element of the educational process. However, in their practices, they turn to the frequent use of classificatory assessment instruments and even though their intentions move towards the assessment conception in a more dialogical perspective, their practices describe the use of traditional, naturalizing models focused on the behavioral change of students.

Keywords: Evaluative concepts. Comprehensive training. Thematic workshop.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido a partir dos dados obtidos com a aplicação de uma oficina temática intitulada *Avaliação da aprendizagem como elemento constituinte do processo educativo*. A realização dessa oficina ocorreu durante a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Trata-se de um Produto Educacional (PE) elaborado a partir de um dos objetivos deste estudo, aplicar um PE sobre avaliação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Sobre o contexto de ensino e de avaliação da aprendizagem, segundo Hoffmann (1997), tornam-se fundamentais atividades educativas que compreendam o estudante como agente ativo da construção de seu conhecimento, com base em uma lógica dialética da formação humana. Para Luckesi (1996), isso implica compreender que os estudantes, sujeitos de sua aprendizagem, ao se apropriarem do conhecimento, se desenvolvem. Por outro lado, quando o aprendizado não acontece, faz-se necessário, dos educadores, bem como de toda comunidade escolar, um movimento educacional para que essa aprendizagem ocorra.

Para este estudo desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de natureza básica e com elementos predominantemente qualitativos. Para isso partimos da seguinte pergunta de pesquisa: quais são as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado (EMI)?

Para coleta de dados aplicamos um PE no formato de uma oficina temática, tendo como objetivo investigar as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no EMI. Dessa forma, foram investigadas as concepções dos educadores através de questionamen-

tos e proposições reflexivas com o grupo participante, sendo essas informações interpretadas com a utilização da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003).

A presente pesquisa encontra sua justificativa conceitual na proposição de Hoffmann (2015, p. 1), para a qual se faz necessário refletir em um primeiro momento “como os educadores pensam a avaliação antes de se debater metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro”. Nesse sentido, torna-se fundamental a investigação das concepções dos educadores relativas à avaliação no ambiente educativo a partir de suas práticas e conceitos.

Para isso, escolhemos uma unidade escolar para investigação a partir de algumas variáveis presentes no contexto da EPT e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Primeiramente, trata-se da escolha do IFC para coleta de dados, pois nesta instituição está em curso uma proposta única para o EMI, uma das áreas de investigação do ProfEPT. Além disso, por ser uma pesquisa onde o tempo de estudo é reduzido, optou-se pela seleção de uma amostra da instituição, como também, para seu aprofundamento investigativo, sendo então escolhido o *campus* do IFC-Brusque.

No IFC-Brusque, foram organizados dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para o EMI: um para o Curso Técnico de Informática e outro para o Curso Técnico de Química, ambos integrados ao Ensino Médio. Esses projetos se inserem na perspectiva da educação integral com a intencionalidade de uma educação emancipatória (IFC-BRUSQUE, 2019a; IFC-BRUSQUE, 2019b). Tais cursos pertencem a duas áreas predominantemente encontradas no EMI do IFC, quais sejam, relacionados às tecnologias da informação e ao setor industrial (IFC, 2025), o que faz deste *campus* uma amostra

representativa dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio dessa instituição.

Outro aspecto motivador da escolha do IFC-Brusque, deve-se à constatação da sede deste *campus* ter sido construída no modelo proposto pelo Governo Federal para expansão da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Condição que possibilita um controle maior das variáveis de pesquisa, por minimizar as possíveis influências infraestruturais na compreensão dos educadores em relação ao desenvolvimento de suas práticas, pois nesta unidade são encontradas as condições básicas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Os resultados apontam que as compreensões dos educadores sobre o processo avaliativo dos estudantes figuram próximas à concepção da avaliação formativa (FERNANDES, 2006). Estão presentes nos conceitos relativos à avaliação formativa de inspiração behaviorista e a avaliação formativa de inspiração cognitivista, construtivista e sociocultural. Além destas, foram apontadas, concepções classificatórias e naturalizantes. Estas ações tendem a se direcionar a uma maior responsabilização do educando e todo o contexto sócio-emocional que cercam os estudantes em relação ao fenômeno do *fracasso escolar*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No referencial teórico apresentamos as concepções que fundamentam os aspectos conceituais desta pesquisa. Trata-se da pedagogia Histórico-Crítica, que orientou a elaboração da estrutura de organização da oficina temática sobre avaliação da aprendizagem aplicada no IFC-Brusque, das tipificações da avaliação da aprendizagem e em relação a alguns aspectos da avaliação na EPT e no IFC.

Pedagogia Histórico-Crítica

Para a pedagogia Histórico-Crítica, algumas proposições de ensino não apresentam críticas às suas próprias formulações. Ao contrário, caracterizaram-se como reprodutoras de perspectivas claramente conservadores. Tais formatos, basicamente, são organizados para promover dois tipos de educação, um destinado à classe dominante e o outro para a classe trabalhadora. Essas concepções são denominadas de pedagogias *não-críticas*, quais sejam, pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista (SAVIANI, 1991).

Além disso, algumas correntes teórico-filosóficas também estudaram as teorias não-críticas, descrevendo suas concepções e práticas. Saviani (1999), investigando essas concepções teóricas que analisaram as teorias não-críticas, as denominou de teorias *crítico-reprodutivistas*, pois tais perspectivas concluíam que os sistemas educativos organizados pelo Estado, não conseguiriam superar a condição da escola como reprodutora das desigualdades sociais, em função do contexto estrutural da sociedade capitalista. Para Saviani (1991), as teorias crítico-reprodutivistas explicam a estrutura ideológica da educação organizada pela classe dominante, sem apontar, um caminho para superação dessa condição.

Frente a esse contexto, Saviani (1991) apresenta uma nova estrutura pedagógica. Trata-se da proposta fundamentada em uma perspectiva historicizante e crítica do desenvolvimento humano. Seus fundamentos são: o trabalho como princípio educativo, a ciência como produtora de conhecimento, a cultura como expressão dos aspectos sociais e o conceito de *mediação*, como proposto por Vygotsky (2021). Nesse processo a aquisição da cultura ocorre do contexto social para o sujeito de forma mediada,

através da utilização de *signos e instrumentos*, movimento denominado de *internalização* (VYGOTSKY, 1993). Trata-se de um processo de elaboração de “uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal” (CAVALCANTI, 2005, p. 188).

A pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, compreende que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado” (VYGOTSKY, 1993, p. 89). Nessa prática de ensino-aprendizagem, destaca dois processos fundamentais no desenvolvimento dos estudantes: a formação de conceitos cotidianos e dos conceitos científicos³. A partir desses fundamentos, as atividades devem ser desenvolvidas valorizando a ciência para a construção de um conhecimento capaz de superar o contexto de desigualdades sociais (SAVIANI, 1991). Percorrendo as seguintes etapas: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse e; 5) prática social final.

Para Saviani (1999), a prática social inicial corresponde ao tema delimitado para a aprendizagem, que compreende uma realidade concreta organizada para o processo de ensino. Na segunda etapa, problematização, ocorre a investigação da prática social escolhida, ou seja, debate sobre o contexto a ser estudado. Na sequência, surge a instrumentalização, ação de reflexão onde o educador fornece as concepções e os instrumentos necessários para os estudantes analisarem o tema proposto.

Na próxima etapa, catarse, ocorre a internalização do conteúdo de estudo pelos estudantes. Por fim, a resultante deste processo é uma nova compreensão da realidade estudada, configurando-se a prática social final. Nesse contexto proposto pela pedagogia

Histórico-Crítica, referenciado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993), a avaliação da aprendizagem se configura como um processo histórico, a partir da promoção de um debate científico, criticizante e dialógico no ambiente escolar.

Tipificações da avaliação da aprendizagem

Pensar a avaliação da aprendizagem como um processo historicizante e dialógico, pressupõe entender como essa prática pode ser reorganizada no ambiente escolar (FREIRE, 1996). Para Luckesi (2019), deve-se compreender os estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, que ao se apropriarem do conhecimento se desenvolvem. Por outro lado, quando o aprendizado não acontece, é indispensável um movimento dos educadores para que isso ocorra. Trata-se de propiciar um currículo que estimule um movimento onde a avaliação seja pensada como constituinte do processo de ensino-aprendizagem (ZABALA, 1998).

Porém, as avaliações da aprendizagem desenvolvidas no país, receberam considerável influência de teorias pedagógicas fundamentadas em concepções tradicionais, naturalizantes e comportamentais (SAVIANI, 1999). Nesses modelos, como destacado por Luckesi (1996), os estudantes acabam se preocupando mais com seus resultados nas provas, do que desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais através da aprendizagem dos conteúdos. Nesse contexto, muitos educadores reduzem a avaliação ao simples registro numérico de desempenho do estudante, onde os melhores resultados são erroneamente compreendidos como índices de comprovação da qualidade educacional (HOFFMANN, 2019).

³Os conceitos cotidianos são processos elementares de construção de significados que foram internalizados na vida cotidiana. Conforme Vygotsky (1993), são caracterizados pela espontaneidade no processo de aquisição, geralmente, orientados pelas semelhanças concretas nos instrumentos e signos. Já os conceitos científicos são internalizados através da colaboração sistemática, organizada entre os seres humanos.

Para superação desses impasses nas avaliações da aprendizagem, Luckesi (2019) propõe que seja realizada uma reorganização nas práticas pedagógicas nas escolas. Dessa forma, segundo Hoffmann (2019), deve-se compreender a avaliação como uma prática pedagógica que faz parte do processo de ensino, de forma dinâmica e sistêmica. Frente a esse contexto aqui descrito, algumas tipificações da avaliação da aprendizagem são encontradas nas práticas de parcela significativa das instituições escolares. Destacam-se três concepções, quais sejam: avaliação classificatória⁴, avaliação diagnóstica e avaliação formativa.

Segundo Campolin (2019), pode-se definir a avaliação classificatória como o processo de verificação da aprendizagem e atribuição de notas aos estudantes ao final de determinado período. Trata-se, geralmente, de atividades de medição, como provas e apresentação de trabalhos (HOFFMANN, 1997). Para Fernandes (2006, p. 25), essa prática tem uma “inspiração behaviorista cuja concepção é mais restrita e pontual e quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais e que, para muitos autores, é a mais predominante nos sistemas educativos”.

Já na avaliação diagnóstica, o objetivo é identificar a aprendizagem geral ou particular dos estudantes frente aos conteúdos ensinados e quais poderão ser ministrados (CAMPOLIN, 2019). Para Hoffmann (2019) a avaliação diagnóstica compõe um sistema mais amplo que estabelece uma relação dialógica com o estudante e que está presente de forma intrínseca no processo de ensino. Assim, o diagnóstico vai ocorrer progressivamente no dia a dia escolar, com a promoção de debates significativos nas aulas e por meio de anotações sobre o desen-

volvimento dos estudantes, concepção esta que tem uma relação muito próxima ao que é proposto pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993).

Nesse sentido, temos o horizonte da avaliação formativa, que se destina ao processo de ensino em sua totalidade. Sua perspectiva de aplicação ocorre ao longo do ano letivo, em que, segundo Campolin (2019), verifica-se até que ponto os estudantes estão conseguindo atingir os objetivos propostos pela instituição no processo de aprendizagem. Para a autora, este modelo de avaliação está destinado a indicar os aspectos ou conteúdos de aprendizagem que devem ser revistos e recuperados durante o processo educativo, promovendo uma adequação nas práticas do educador e na postura de aprendizagem do estudante. Fernandes (2006), destaca dois modelos formativos mais utilizados nas instituições escolares.

O primeiro é avaliação formativa de inspiração behaviorista, onde os educadores realizam uma série de avaliações classificatórias para verificar o quanto o estudante aprendeu durante as aulas. Entretanto, essas avaliações não são usadas para modificar as práticas educativas e/ou os conteúdos a serem ministrados, apenas são promovidas devolutivas para os estudantes e/ou sua família.

Segundo Fernandes (2006), quando os resultados são positivos, estimula-se o estudante a manter seu desempenho, destacando as notas alcançadas. Nos casos nos quais o estudante obtém uma nota abaixo da média estipulada pela instituição, realiza-se uma devolutiva apontando os elementos negativos que este precisa melhorar nas aulas e avaliações, para obter a média necessária para sua aprovação.

O segundo modelo, descrito por Fernandes (2006), é a avaliação formativa de inspiração cogni-

⁴Encontramos na literatura, selecionada para discussão sobre a avaliação da aprendizagem, autores que conceituam o termo somativo e classificatório como sinônimos. Neste trabalho, utilizaremos o termo avaliação classificatória representando esse conceito.

tivista, construtivista e sociocultural. Nesse formato, as ações avaliativas são pensadas para serem executadas ao longo do ano letivo, realizando-se então avaliações classificatórias e diagnósticas. Porém, parte-se do princípio que os estudantes têm processos de aprendizagem distintos, principalmente em função do contexto social em que vivem e pelas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Além disso, compreendem que o estudante possui características naturais, sociais e cognitivas distintas, que influenciam na aprendizagem e na escolha dos instrumentos avaliativos que serão utilizados. Nesse caso, um estudante pode ter maior habilidade para se expressar oralmente do que por escrito, ou ainda, apresentar um maior desempenho nos trabalhos em grupo do que em atividades individuais.

Nesse contexto, imerso nos aspectos biopsicossociais, ocorre uma naturalização da prática educativa. Por exemplo, o movimento de aprendizagem do discente está relacionado a um desenvolvimento adequado ou inadequado nos anos anteriores, por uma ativa ou apática participação dos pais na educação dos filhos, ou ainda, por características cognitivas naturais observadas nos estudantes. Trata-se de uma compreensão de que o processo de ensino pouco influencia na aprendizagem dos estudantes, minimizando a responsabilidade dos educadores. Nesse sentido, a concepção de educação integral proposta para a EPT a partir currículo integrado, tensiona a superação dessas concepções da avaliação nos Institutos Federais (IFs).

Alguns aspectos da avaliação na EPT e no IFC

A consolidação da EPT no EMI perpassa uma proposta de integração do trabalho, ciência, cultu-

ra e dos desafios da integração da formação humanista com a educação técnica e tecnológica. Ainda, pela busca em se proporcionar uma educação com características de escola unitária⁵, que segundo Ramos (2010), surge da necessidade de preparação profissional dos jovens imersos em condições de escassez e que ingressam cada vez mais cedo no mundo do trabalho. Trata-se então, em se promover uma avaliação da aprendizagem condizente com os princípios da formação integral.

Segundo Ciavatta (2005) e Pacheco (2015), o currículo integrado para a EPT pode ser definido como uma proposta de formação integral e omnilateral dos estudantes. O trabalho é concebido como princípio educativo em uma organização curricular estruturada para o ensino das bases da ciência, das tecnologias e dos aspectos culturais. Nas palavras de Ciavatta “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” (2005, p. 2).

Assim, segundo Silva (2019, p. 31), na EPT “a avaliação da aprendizagem assume papel de destaque dentro do processo educativo, podendo ser desenvolvida reflexivamente como um instrumento a subsidiar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem”. Possibilitando, dessa forma, uma reflexão ampla sobre as práticas educativas para facilitar a aprendizagem.

Por sua vez, Silva Júnior, Barbosa e Oliveira (2021, p. 13), compreendem a avaliação na EPT “como um dos elementos que auxiliam na concretização desse modelo educacional, uma vez que é apresentada, nos documentos, sobretudo, como formativa, diagnósti-

⁵Gramsci (2004) propõe um tipo de escola que chama de “escola unitária”. Trata-se de uma escola única para todos, igual para os filhos dos operários e para os filhos da burguesia, dispondo de uma organização didática que promova uma formação geral e humanista, e também uma formação para o trabalho.

ca e contínua, mesmo que existam alguns aspectos da avaliação tradicional”. Nesse sentido, destacamos algumas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes no contexto da EPT.

Uma dessas pesquisas é a de Campolin (2019), que evidenciou a ocorrência de concepções distintas em seu contexto de investigação. Em uma de suas análises, a avaliação foi compreendida pelos educadores como um processo de classificação e diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, isto é, como subsídio para reorganização das práticas educativas. Ainda, constatou que alguns educadores organizam avaliações visando superar as contradições encontradas na avaliação classificatória. Porém, essas ações, materializaram-se a partir da iniciativa pontual de alguns docentes. A pesquisadora constatou que, em função de perspectivas tradicionais, ainda prevalecem avaliações em uma concepção classificatória.

No estudo de Oliveira (2019), por meio de uma pesquisa participante, investigou a percepção dos estudantes sobre a avaliação. Os resultados apontaram que os estudantes compreendem que seus professores utilizam concepções que se encaixam em uma perspectiva diagnóstica e formativa. Mesmo diante desse contexto, os resultados numéricos em procedimentos pontuais de avaliação, em uma perspectiva classificatória, foram elencados pelos estudantes como fundamentais para aprovação. Outra pesquisa, conduzida por Silva (2019), constatou que os currículos analisados, apresentam apenas uma simples junção entre o ensino geral e o técnico, onde as atividades de planejamento são realizadas isoladamente.

Mais especificamente no IFC, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), que apresenta alguns fundamentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem em seu texto. Um deles é o conceito ontológico de constituição do ser humano, em que o homem modifica o mundo e a si mesmo através do trabalho como princípio educativo.

Outra concepção apresentada nesse documento são os pressupostos histórico-críticos de ensino e a perspectiva histórico-cultural como enfoque para a compreensão do processo de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas educativas no IFC devem organizar seus procedimentos com base nessas concepções pedagógicas (PPI, 2023), fundamentadas nas proposições de Saviani (1991) e na perspectiva de Vygotsky (2021).

Outra referência para os educadores do IFC é a Resolução nº 46/2019, a qual estabelece as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio (IFC, 2022). Uma dessas referências propõe a implementação de “uma educação emancipatória, que dialogue com os referenciais teóricos e com a legislação sobre a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio” (IFC, 2022, p. 5).

Esta resolução ainda destaca, como uma das prerrogativas do IFC, a necessidade de se organizar parâmetros curriculares que “proporcionem aos estudantes formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã” (IFC, 2022, p. 5).

Essas concepções são igualmente encontradas na Resolução nº 10/2021 (IFC, 2021), que dispõe sobre a Organização Didática dos cursos do IFC. Neste documento as avaliações devem “diagnosticar o rendimento da aprendizagem bem como propor formas de sanar o rendimento inferior à média” (IFC, 2021, p. 92).

Além disso, apontam que “devem ser utilizados instrumentos diversificados pelo docente, que deve considerar a sistemática de avaliação definida no PPC, de acordo com a natureza do componente curricular e especificidades da turma” (IFC, 2021, p. 92). Essas concepções sobre avaliação da aprendizagem, presentes nos documentos orientadores do IFC, foram construídas em sua

maioria, a partir do conceito de currículo integrado (CIAVATTA, 2005).

METODOLOGIA

Para este estudo, partimos da seguinte questão de pesquisa: quais são as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no EMI? Com base nessa indagação, definimos como objetivo investigar as concepções desses educadores sobre a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino. Para alcançar esse propósito, realizamos uma pesquisa exploratória, de natureza básica e com abordagem predominantemente qualitativa.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), as pesquisas básicas procuram “gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” e envolvem a construção de conhecimentos passíveis de generalização. Segundo Gil (2017) uma investigação qualitativa se direciona a elementos não passíveis de quantificação, buscando-se compreender os fenômenos estudados. Ainda, um estudo exploratório, pauta-se pela busca de se conhecer o contexto estudado, a partir de uma leitura exploratória, possibilitando uma compreensão inicial do fenômeno (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para isso, escolhemos uma unidade escolar para investigação a partir de algumas variáveis presentes no contexto da EPT. Primeiramente, trata-se da escolha do IFC para coleta de dados, pois nesta instituição está em curso uma proposta única para o EMI, uma das áreas de investigação do programa ProfEPT. Por ser uma pesquisa onde o tempo de estudo foi reduzido ao período de orientação de mes-

trado, optou-se pela seleção de uma amostra, como também, para seu aprofundamento investigativo, sendo então escolhido o IFC-Brusque.

A oficina foi realizada nos dias 02 e 03 de fevereiro de 2023, tendo sua elaboração a partir das informações contidas no referencial teórico e dos dados coletados na pesquisa de mestrado realizada. Os educadores foram instigados a pensar sobre seus contextos de atuação e em suas possibilidades e impossibilidades frente às suas práticas educativas cotidianas, a partir dos aspectos práticos, teóricos e dos processos de ensino-aprendizagem.

Participaram deste estudo 37 educadores, entre técnicos e docentes, divididos em dois grupos nos dois dias de realização da oficina temática. Todos os participantes pertencem ao quadro de servidores efetivos do IFC-Brusque, com formações de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, localizados junto ao setor de ensino, nos quadros de formação propedêutica, de apoio pedagógico e de formação técnica e tecnológica.

Como procedimento interpretativo das informações coletadas, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003) e optamos pelo método dedutivo de investigação. Para isso, foram elencadas as seguintes unidades de significado: trabalho como princípio educativo; princípio da omnilateralidade; concepção de formação integral e princípio da integração curricular. Partindo dessas unidades, passando pelas etapas de categorização, chegamos às categorias finais⁶ em relação aos princípios curriculares da avaliação da aprendizagem dos estudantes no EMI do IFC.

Dessa pesquisa citada na nota de rodapé escolhemos as seguintes categorias *a priori* para o presente estudo: 1) avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem;

⁶O processo de elaboração das categorias de pesquisa consta em nosso estudo sobre “Os princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense” (MACHADO; SCHAEFER; PLÁCIDO, 2023).

2) prática educativa de mediação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, 3) avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento, 4) avaliação da aprendizagem como um elemento interdisciplinar e por fim a categoria; 5) prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário.

A partir das informações obtidas nos documentos do IFC, dos dados obtidos na realização da oficina e das descrições contidas no diário de bordo do pesquisador, relacionamos as informações coletadas com base nessas categorias de análise elencadas, que aparecem explícitas na análise dos dados. Para apresentação dos dados, optou-se pela elaboração de um texto descritivo contendo as informações pesquisadas, aliado a citações diretas em forma de excertos, retiradas das descrições dos participantes obtidas nos instrumentos de pesquisa.

Nos encontros para realização da oficina foram elencadas atividades caracterizadas por ações dinâmicas, em que era solicitado aos educadores que pensassem sobre determinados tópicos da avaliação. Para isso, organizamos alguns questionamentos, utilizados como elementos instigadores nos debates, apresentados em atividades impressas e entregues aos participantes ao longo da realização da oficina. Desse modo, em um primeiro momento os participantes refletiam, depois descreviam suas concepções no material disponibilizado, para então verbalizar ao grupo, sendo então estimulado o debate crítico e reflexivo sobre o tema.

Durante a realização da oficina, para a coleta das concepções dos educadores, foram realizadas duas perguntas: 1) a primeira, no início da oficina, questionava o que os participantes compreendiam sobre

o termo avaliação. 2) a segunda pergunta, realizada ao final da oficina, perguntava aos participantes, o que eles compreendiam sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

Para elaboração do PE utilizamos conceitos descritos no referencial teórico, principalmente relativos à estrutura de ensino proposta pela pedagogia Histórico-Crítica. Por isso, consideramos, para a escolha do formato de oficina, a importância em se promover um debate reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem, que possibilitasse uma construção coletiva dos participantes, objetivando a elaboração, ao término, de uma *prática social final*.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A oficina foi aplicada em uma realidade educacional do IFC e, após esse período de aplicações, os educadores puderam avaliar o produto e validá-lo. Os participantes o avaliaram positivamente, tanto em relação à adequação à temática da avaliação da aprendizagem, bem como da metodologia da oficina. Esses resultados auxiliaram na produção final do PE, sendo os dados de pesquisa analisados descritos nos próximos subcapítulos.

Avaliação enquanto constituinte do processo de ensino

Nesse contexto, retomando a pergunta de pesquisa, vamos tentar responder ao seguinte questionamento: quais são as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no EMI? Para isso, no início da oficina foi realizada a atividade Ficha de Anotações⁷, obje-

⁷descrição das atividades realizadas na aplicação do Produto Educacional estão disponíveis em nosso estudo sobre as Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado (MACHADO, PLÁCIDO, 2023).

tivando verificar espontaneamente qual a compreensão dos participantes sobre avaliação da aprendizagem. Nessa parte da análise utilizaremos a categoria *avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem*.

Para os participantes, descrito em 51,4% de suas respostas, a avaliação deve ser processual e formativa, como descrito pelo(a) participante S28, sendo a função da avaliação “verificar tanto o trabalho do docente como do discente, pois avalia toda a construção do conhecimento ao longo do processo ensino e aprendizagem”. Essa compreensão se aproxima da avaliação como constituinte do processo de ensino, perspectiva próxima ao conceito de currículo integrado, como descrito por Ciavatta (2005) e referenciado nos documentos do IFC.

Outra concepção descrita, em 40,5% das respostas, foi a avaliação como processo diagnóstico dos estudantes, como descrito pelo(a) participante S12, trata-se de uma “forma de verificar a construção do conhecimento dos alunos, o que eles absorveram, e de que forma vão utilizar o conhecimento adquirido”. Para Hoffmann (2019), faz-se necessário integrar a ação diagnóstica a uma compreensão mais formativa do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, considerando o que está posto na EPT e a partir da concepção do currículo integrado, independente do nível de construção do conhecimento e da formação que se busca para os estudantes, orienta-se que a avaliação deva ser pensada como uma estratégia pedagógica imersa no processo educativo. Assim, possibilitando uma ampla reflexão, da comunidade escolar sobre suas práticas pedagógicas, objetivando facilitar a aprendizagem.

Ainda, destacado em 37,8% das respostas, foi a avaliação como medição do conhecimento internalizado, ou seja, o processo de avaliação classificatória dos estudantes. Neste momento, verificamos certa relação teórico-prática com concepções so-

bre avaliação listados na literatura (CAMPOLIN, 2019). Trata-se dos modelos de avaliação classificatória, diagnóstica e formativa. Destaque para a reflexão realizada pelo(a) participante S23, onde avaliar “significa quantificar a aprendizagem do educando, considerando os conteúdos trabalhados no período, daquilo que se espera do mesmo”.

Já o conceito da avaliação como constituinte do processo de ensino é apontado em 10,8% das respostas. Destacamos a compreensão do(a) participante S26 - “a avaliação é entendida por mim como uma parte do processo de ensino-aprendizagem que serve para guiar as práticas dos profissionais e dos estudantes”. Nesse ponto, como destacado por Saviani (1991), trata-se de compreender os estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, que ao se apropriarem do conhecimento se desenvolvem. Por outro lado, quando o aprendizado não acontece, faz-se necessário um movimento dos educadores para ocorrer de forma ativa.

Sobre essas diferentes concepções de avaliação, concordamos com Luckesi (2019) e Hoffmann (2019), que apontam o formato de avaliação formativa como apropriado às práticas no contexto escolar. Porém para promoção do desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1993) e dentro da intencionalidade da formação integral, como é sugerido pelo PPI (2023), faz-se necessário que a avaliação da aprendizagem seja um movimento propositivo de compreensão do real desenvolvimento dos estudantes.

Na parte final da oficina, perguntamos aos participantes qual era sua compreensão destes sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes utilizando a atividade Cartão Postal. Os resultados apontam, com 60,6% das respostas, que os participantes passaram a compreender a avaliação formativa, como mais adequada ao processo educativo. Esse percentual expressivo surge do apro-

fundamento da temática, quando comparamos os dados obtidos anteriormente.

Sobre essa proposição destacamos a percepção do(a) participante S24, para quem a “avaliação é um processo interativo e evolutivo sendo um momento de autocritica e autoavaliação em ambas perspectivas tanto de quem avalia quanto do avaliado”. Como apontado por Luckesi (2019), faz-se necessário a construção de uma *práxis* que possibilite ao estudante ser agente ativo da construção de seu conhecimento, com base em uma lógica dialética da formação cognitiva e construção social.

Outro dado que emergiu na atividade Cartão Postal, com 18,2% das respostas, foi a compreensão de alguns participantes que o termo avaliação está ligado a aspectos subjetivos do estudante. Essa compreensão se aproxima a contextos naturalizantes, como descrito na reflexão de Saviani (1991). Perspectiva que compreende que os estudantes possuem aspectos naturais de aprendizagem e que estes são espontaneamente desenvolvidos em um ambiente escolar que possibilite essa condição.

Essa proposição pode ser observada na descrição do(a) participante S8, em que a avaliação “deve se efetivar por meio de instrumentos diversos, além disso, considera a subjetividade do sujeito e o tempo de aprendizagem”. Para Saviani (1991) a educação integral tem seus fundamentos na perspectiva histórica de desenvolvimento humano, qual seja, o trabalho como princípio educativo, a ciência como produção de conhecimento e a cultura como expressão dos aspectos sociais. Uma *práxis* pedagógica criticizante é indispensável para a produção de conhecimento e para a construção de modelos educacionais que superem processos naturalizados de ensino-aprendizagem.

Destacamos também, a avaliação diagnóstica dos estudantes, apontada por 18,2% dos participantes como pertencentes ao processo de ava-

liação. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas são utilizadas na organização e/ou reorganização dos conteúdos a serem ministrados nas práticas de ensino, promovendo o desenvolvimento dos estudantes (VYGOTSKY, 1993). Nesse sentido, apresentaremos essa compreensão do(a) participante S3, em que a “avaliação é o processo de diagnóstico do conhecimento do aluno para acompanhamento do mesmo durante o seu desenvolvimento escolar”.

Ainda, relativo à atividade Cartão Postal, a avaliação classificatória aparece em 15,1% das respostas. Segundo Luckesi (1996), muitos estudantes se preocupam mais em obter êxito nas provas do que desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais através da aprendizagem. Hoffmann (2019) destaca que muitos educadores tendem a reduzir a avaliação ao registro numérico do desempenho do estudante. Como observado na compreensão do(a) participante S2, apontando que “a avaliação é a validação cognitiva, de objetivos e fatores referentes ao conhecimento prévio, aquilo que se ensina que se traduz em medida quantitativa”.

Ocorre nesse âmbito das análises, como observamos, uma diminuição de 22,7% nas respostas dos participantes, na perspectiva teórico-prático nos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, da eficácia do uso da avaliação classificatória no ambiente escolar. Saindo de um percentual de 37,8% observado na atividade Ficha de Anotações, para 15,1% tabulado na atividade Cartão Postal. Grosso modo, isso ocorre muito em função do tensionamento no debate em defesa de uma compreensão mais formativa da avaliação da aprendizagem. Podemos citar, por exemplo, a percepção da avaliação classificatória como injusta e insuficiente, sobretudo para promoção da formação integral (CIAVATTA, 2005).

Desenvolvimento cognitivo, cultural e de criticidade

Nesta seção, a partir das proposições pedagógicas de formação integral, analisam-se os dados utilizando a categoria *prática educativa enquanto mediação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural*, bem como, a categoria *avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*. Observando os documentos orientadores do IFC, temos que as atividades educativas a serem desenvolvidas na instituição, orientam práticas pedagógicas em uma concepção dialógica e para a formação da criticidade, perpassando os contextos cognitivo, social e cultural dos estudantes no ambiente escolar.

Segundo Ciavatta (2005) a EPT deve estar impregnada pela educação integral e pela *práxis* dialética, fundamentos que caracterizam a EPT. Compreendemos também, como apontado por Saviani (1991), que o processo dialético se caracteriza como uma ação que visa captar o movimento objetivo e concreto dos sujeitos a partir do processo histórico e social dos homens através de suas contradições. Nesse sentido, compreendemos que a avaliação, no contexto da EPT, construída de forma isolada desse cenário perderá seus parâmetros conceituais.

Trata-se de práticas educativas que possibilitem uma formação historicizante, pautada pela criatividade, criticidade, bem como, pela produção do conhecimento científico e cultural. Como podemos observar na descrição do(a) participante S13, onde avaliar é “conceituar de forma integral a aprendizagem do aluno durante um período de tempo [...] realizando dinâmicas, atividades, construções em grupo, duplas, além de atividades orais, tentar identificar o processo dos alunos nessas determinadas atividades”.

Nesta compreensão a prática avaliativa no ambiente escolar, dentro de uma perspectiva de formação integral, efetiva-se através da interação social

entre os estudantes no contexto escolar. Desta forma, pontuamos que o processo de ensino-aprendizagem deve ser materializado através de práticas dialógicas, proporcionando aos estudantes, no ambiente escolar, processos de aprendizagem que estimulem seu desenvolvimento, em constante mediação com os elementos acadêmicos e técnicos, como também, culturais e sociais, sempre em convergência com os princípios da EPT.

Em nossa análise, muitas ações pedagógicas descritas pelos participantes desse estudo, tendem a caminhar em direção a formação integral, em muito, partindo de uma concepção diagnóstica do aprendizado, porém acabam apenas por quantificar o conhecimento internalizado pelos estudantes. Como pode ser observado na compreensão do(a) participante S1, em que a “avaliação da aprendizagem é um processo que ocorre ao longo do ano letivo visando mensurar o processo ensino e aprendizagem dos atores envolvidos”.

Como destacado por Saviani (1991), Zabala (1998) e Ciavatta (2005), essa compreensão se aproxima do processo de formação integral, mas por si só não condiz com os princípios compreendidos na educação omnilateral e politécnica. O(a) participante S20, por sua vez, apresenta uma compreensão mais próxima ao que é destacado por esses autores, apontando que “avaliação é o processo de ensino em si, a avaliação não se dissocia do ensino [...] Pensando na formação integral do indivíduo, na omnilateralidade, o processo avaliativo se dá em todo convívio social da sala de aula [...] bem como em todo o envolvimento do discente”.

Durante o debate na oficina, analisando os relatos descritos no diário de bordo, identificamos uma certa dicotomia na avaliação enquanto formação integral, enquanto mediação cognitiva, social e cultural do conhecimento. Trata-se do que já foi pontuado por Kuenzer (2000), sobre a relação entre ensino pro-

pedêutico e ensino técnico. Para a maioria essa formação deve ocorrer no ambiente escolar, frente aos aspectos de aprendizagem cognitiva, com características de preparação para a atividade profissional.

Para outros educadores, deve transcender os aspectos de formação técnica e caminhar para uma construção crítica e cidadã, ligada aos aspectos culturais. Podemos apontar que a concepção debatida sobre a avaliação enquanto formação integral, dentro dos aspectos relativos à construção cognitiva, social e cultural (PACHECO, 2015), em muitos momentos é defendida, mas não é efetivada na prática educadores. Evidenciamos ocorrer muitas ações avaliativas ligadas à formação profissional, bem como, focada no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, deixando os aspectos culturais em segundo plano.

As ações ligadas a uma educação cultural, ocorre pontualmente, podendo ser identificada em ações esporádicas, sempre imersas em um sentimento de solidão na realização dessas ações. Retomando ao que foi proposto pela reflexão da categoria utilizada, sobre os aspectos cognitivos, sociais e culturais, a avaliação construída isolada não vai ter sentido teórico-prático, na formação integral, tanto para os estudantes como para os educadores.

Para isso, faz-se necessário a organização curricular de uma proposta de ensino-aprendizagem que compreenda a integração destes elementos nas atividades diárias, de forma planejada, dialógica e crítica. Podemos compreender que não há um consenso no grupo dos educadores participantes, durante o debate promovido na oficina temática, sobre como promover um processo educativo a partir de uma concepção dialógica e criticizante no contexto da formação integral (CIAVATTA, 2005).

Termos ligados a proposições para superação dos condicionantes sociais e de escassez, bem como, o próprio conceito de criticidade ficam ligados em

muitos casos à palavra cidadão, sem uma descrição mais elaborada. A avaliação da aprendizagem em seu aspecto criticizante fica restrita ao desempenho do estudante em sua aprendizagem individual, sendo mais lembrada como um diagnóstico para responsabilização do estudante, do que como um ato dialógico e de promoção do desenvolvimento do estudante (HOFFMANN, 2019).

Avaliação como elemento interdisciplinar

Pensando a avaliação como um elemento interdisciplinar, relacionamos às proposições dos participantes sobre avaliação da aprendizagem com os aspectos de integração e com o termo interdisciplinaridade, utilizando a categoria *avaliação da aprendizagem como um elemento interdisciplinar* e a categoria *prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário*. Em seu conceito base a interdisciplinaridade envolve a formação propedêutica e a formação para o mundo do trabalho (IFC, 2021; IFC, 2022; PPI, 2023).

Um fundamento educativo para a prática interdisciplinar é o aspecto ontológico de constituição do ser humano, em que o homem modifica o mundo, os outros e a si mesmo através do trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 1999). O mesmo princípio está na base de construção das propostas político-pedagógicas dos IFs, como já apontado por Pacheco (2015), ou seja, o trabalho como princípio educativo deve estar presente na concepção do currículo integrado e na formação integral dos estudantes de forma interdisciplinar.

Podemos afirmar que a *avaliação integradora* ou, como descrito nos Projetos Pedagógicos do IFC, *avaliação integrada*, teria prioridade como procedimento de avaliação. Temos assim, imerso nesse princípio, uma concepção de avaliação que preza, sempre que possível, a integração entre os aspectos da educação propedêutica e os conhecimentos aprendidos na for-

mação técnica. Compreendemos que essa dinâmica não deve ocorrer de forma simultânea na vida escolar do estudante, ao contrário, deve estar organizada e compor de forma sistêmica e pedagógica os diferentes momentos educativos no contexto do currículo integrado.

Destacamos que os documentos orientadores (IFC, 2021; IFC, 2022; PPI, 2023), indicam disciplinas e/ou componentes curriculares onde ocorre uma maior possibilidade de integração. Outra possibilidade de integração de conteúdos e atividades avaliativas se encontra nos componentes curriculares agrupados por disciplinas denominadas de projeto integrador. Como pode ser percebido na compreensão do(a) participante S24, ao qual a “avaliação é um processo contínuo e deve ser dinâmica e de diferentes contextos e visões interdisciplinares”.

Fica evidente ocorrer uma ampla conceituação sobre a interdisciplinaridade nos documentos orientadores do IFC, como também, no PPCs em questão. Porém, à medida que se sai de uma organização mais ampla e geral, caminhando-se para um contexto mais singular, a concepção apresentada pelo currículo integrado perde força no âmbito desses documentos orientadores do IFC e dos PPCs dos cursos técnicos integrados do IFC-Brusque.

Verificamos, também, que esses documentos não apresentam a avaliação integrada como procedimento prioritário. Pontualmente, não apontar a avaliação integrada, como um instrumento prioritário, contradiz os princípios de currículo integrado e de educação integral. Grosso modo, a maioria dos participantes compreende que suas ações pedagógicas, prioritariamente, devem estar comprometidas com seu conteúdo disciplinar, ficando evidente a experimentação de isolamento de alguns educadores. Desta forma, o processo interdisciplinar em atividades teórico-práticas se restringe a ações pontuais, onde a interdisciplina-

ridade fica relacionada a proximidade criada pelo vínculo entre os educadores.

Entretanto, mesmo ocorrendo uma maior valorização dos aspectos interdisciplinares pelos educadores participantes, muito em função do aprofundamento do debate mais crítico sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes, ainda assim, não ocorreram avanços nessa temática no contexto de integração. Uma das propostas da oficina foi a construção, após a realização das discussões teóricas a partir da práticas dos participantes, de um *mapa mental*, tendo a participação do facilitador da oficina reduzida na condução desta atividade.

No primeiro ocorreu uma perda gradativa da comunicação e muita resistência para conclusão da tarefa, sendo então apresentados alguns mapas mentais de forma isolada. No segundo grupo, ocorreu uma maior organização, mas mesmo assim resistência para realização da tarefa e uma indisponibilidade em deixar de lado algumas concepções particulares em prol de uma construção coletiva. De fato, ao final o segundo grupo construiu um mapa mental em torno do termo avaliação com duas palavras-chave, quais sejam, *diálogo e integração*. Aspectos que se configuram mais como um diagnóstico de clima organizacional, apontando a necessidade de uma maior interação e diálogo dos participantes para uma construção coletiva.

Evidentemente não emergiram descrições claras nas respostas obtidas nas atividades diretamente relacionadas ao procedimento pedagógico de avaliação integrada. Sobretudo, deste formato ser apresentado já na descrição dos documentos orientadores, como um procedimento pedagógico não compreendido como prioritário que reverbera nas práticas dos participantes. Evidentemente essa dinâmica não deve ocorrer de forma simultânea na vida do estudante, ao contrário, deve estar organizada e compor de forma sistêmica a prática peda-

gógica nos diferentes momentos das instituições que optaram pelo currículo integrado.

Consideramos que a atividade realizada pela oficina não provoca uma mudança profunda nas atividades concretas dos participantes, principalmente pela complexidade em que se constitui a *práxis* educativa. Nesse caso, trata-se de uma atividade, ao mesmo tempo, informativa e diagnóstica, das atividades de ensino-aprendizagem dos educadores participantes. Como apontado por Luckesi (2019), atividades com um carácter formativo, requerem um contexto de planejamento continuado em ações dialógicas.

Além disso, durante o debate promovido na realização da oficina, percebemos uma disparidade entre o que os educadores entendem ser os formatos mais apropriados para avaliação da aprendizagem dos estudantes, com relação às práticas avaliativas que efetivamente executam. Evidencia-se forte presença nas atividades diárias dos educadores de modelos mais tradicionais de ensino e formatos metodológicos classificatórios (HOFFMANN, 2019). Essa perspectiva é apresentada pelos participantes como uma concepção frequentemente utilizada em suas práticas avaliativas, mesmo que compreendam não ser os formatos mais adequados e que menos preferem utilizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que as compreensões dos participantes sobre o processo avaliativo da aprendizagem figuram próximas à concepção da *avaliação formativa*, aqui tomando a compreensão de Fernandes (2006). Encontra-se, por vezes, predominantemente em duas concepções, uma relativa à *avaliação formativa de inspiração behaviorista* e a outra ligada à concepção da *avaliação formativa de inspiração cognitivista, construtivista e sociocultural*.

Além destas, são apontadas, concepções *classificadoras* e *naturalizantes*. A perspectiva diagnóstica surge também com um caminho de compreensão do processo de ensino, mas ainda tendo uma ação mais direcionada a responsabilizar o estudante e todo o contexto sócio-emocional que cercam os discentes em relação ao “fracasso escolar”.

De fato, os participantes deste estudo compreendem os princípios da educação integral e evidenciam conhecer processos avaliativos muito próximos aos princípios contidos nas categorias de análise. Porém, em suas práticas, voltam-se para perspectivas mais tradicionais, como o uso frequente de instrumentos avaliativos clássicos como provas e apresentação de trabalhos. Mesmo suas compreensões, e por vezes, suas intencionalidades caminham para a concepção avaliativa ligada ao conceito de currículo integrado e numa perspectiva mais dialógica/crítica, suas ações práticas apontam para uso frequente de modelos tradicionais, naturalizantes e focados na mudança comportamental dos estudantes.

Podemos considerar que ocorre uma maior intensidade na organização de atividades educativas voltadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Em muito, aliados a contínua preocupação com a qualificação técnica e profissional, bem como, para preparação do estudante para seu êxito em exames de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

Ficando, desta forma, a realização de atividades de ensino-aprendizagem relacionadas ao contexto sócio-cultural dos estudantes de forma mais esporádica. Ainda, constatamos existir uma compreensão mais tradicional e naturalizante, enquanto processo de aprendizagem, onde os estudantes naturalmente desenvolvem suas características acadêmicas.

Para nós, ocorre uma ampla conceituação sobre a interdisciplinaridade nos documentos orientadores (IFC, 2021; IFC, 2022; PPI, 2023). Porém, à medida que se sai de uma organização mais ampla,

caminhando-se para um contexto mais singular, a concepção apresentada pelo currículo integrado perde força. Um bom exemplo dessa situação é a própria concepção de *avaliação integrada*, como descrita nos documentos orientadores analisados é colocada em segundo plano. Fato esse que acaba por se concretizar nas práticas pedagógicas dos educadores participantes.

Por fim, temos um contexto teórico-prático descrito pelo debate proporcionado na realização da

oficina temática, que, tendo como base as categorias elencadas para este estudo, reafirma a compreensão de uma organização pedagógica de cunho mais tradicional no contexto de ensino-aprendizagem. Ainda, uma perspectiva de avaliação da aprendizagem destinada à promoção de mudanças no comportamento dos estudantes frente aos conteúdos ministrados nas aulas, que ao fim de tudo, entende ser necessário uma maior responsabilização dos estudantes por sua aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CAMPOLIN, L. da C. **A avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica**: uma proposta de formação docente a partir da percepção dos sujeitos dos Curso Técnicos Subsequente do IFSC – Campus Caçador. 2019. 152f. Dissertação - Curso de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrye9he3>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai-ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, a. 3, n. 3, p. 1-20, dez, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, Universidade do Minho, 19(2), p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5495>. Acesso em 28 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GRAMSCI, A.. **Cadernos do Cárcere, vol 2:** Os intelectuais: o princípio educativo. Jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 22. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. *In:* XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2015, **Anais**, 2015, p. 1-7. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/TextoJussaraHofman.pdf>. Acesso em 08 out. 2025.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - BRUSQUE. **Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio.** Curso técnico de informática integrado ao ensino médio. Brusque: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2019a.

_____. **Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio.** Curso técnico de química integrado ao ensino médio. Brusque: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Guia de cursos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Blumenau: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2025. Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/guia-de-cursos/>. Acesso em: 21 out. 2025.

_____. **Resolução nº 10/2021, de 31 de março de 2021.** Dispõe sobre a organização didática dos cursos de qualificação profissional, educação de jovens e adultos, técnicos e de ensino superior do instituto federal catarinense. Blumenau: IFC, 2021. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/11/Organizacao-Didatica-dos-Cursos-do-IFC.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2025.

_____. **Resolução nº 46/2022, de 04/11/22.** Dispõe sobre as diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2022. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/01/Diretrizes-para-a-Educacao-Profissional-Tecnica-Integrada-ao-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, a. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Acesso em: 30 mar. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

MACHADO, J. L. PLACIDO, R. L. **Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado**. EduCapes, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738581#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/738581>. Acesso em 23 abr. 2025.

_____.; SCHAEFER, R.; PLÁCIDO, R. L. Princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 483–501, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/metapre.v6i.3817>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 30 abr. 2025.

_____.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. L. L. de. **As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem**. Olinda: 2019. 133 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) - Instituto Federal de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7893627. Acesso em: 12 jul. 2025.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. 1. ed. Natal: Editora IFRN, 2015.

PPI. Projeto Político-Pedagógico Institucional. In: IFC. **Plano de desenvolvimento institucional**. Blumenau: IFC, 2023. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2024/01/Resolucao-03.2024-IFC-Aprova-PDI-2024-2028-Anexo.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, E. S. da. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica**: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá. Anápolis: 2019. 163p. Dissertação - Curso de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7899825. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA JÚNIOR, J. D. da; BARBOSA, V. F. B.; OLIVEIRA, M. L. L. de. Avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado: análise documental e percepções de estudantes. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 28, n. contínua, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-33>. Acesso em: 9 mai. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.