

<https://doi.org/10.18222/ae.v36.11505>

FORMAÇÃO INTEGRAL E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFC

 JOSÉ LUIS MACHADO^I

 REGINALDO LEANDRO PLÁCIDO^{II}

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Blumenau-SC, Brasil;
jose.machado@ifc.edu.br

^{II} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Blumenau-SC, Brasil;
reginaldo.placido@ifc.edu.br

RESUMO

Nos institutos federais englobam-se ensino, cultura, ciência e tecnologia em sintonia com a formação integral. Neste estudo elencamos o seguinte objetivo: investigar as concepções dos educadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral no ensino médio integrado. Na coleta de dados foram utilizadas informações dos documentos do IFC-Brusque, aplicação de questionário, aplicação de oficina temática e diário de bordo, sendo utilizada a Análise Textual Discursiva para interpretação. Os participantes compreendem os princípios da educação integral e buscam práticas mais progressistas, porém esse ideário, frente aos desafios que emergem na instituição, acaba enfraquecido e os educadores recorrem a formatos pedagógicos mais tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • FORMAÇÃO INTEGRAL • CURRÍCULO INTEGRADO.

COMO CITAR:

Machado, J. L., & Plácido, R. L. (2025). Formação integral e a avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado no IFC. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11505. <https://doi.org/10.18222/ae.v36.11505>

FORMACIÓN INTEGRAL Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA EN EL IFC

RESUMEN

En los institutos federales se integran la enseñanza, la cultura, la ciencia y la tecnología en sintonía con la formación integral. En este estudio planteamos el presente objetivo: investigar las concepciones de los educadores del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto de la formación integral en la educación secundaria integrada. En la recolección de los datos fueron utilizadas informaciones de los documentos del IFC-Brusque, aplicación de cuestionario, aplicación de taller temático y bitácora, utilizándose el Análisis Textual Discursivo para la interpretación. Los participantes comprenden los principios de la educación integral y buscan prácticas más progresistas, sin embargo, esta ideología, ante los desafíos que emergen en la institución, termina debilitada y los educadores recurren a formatos pedagógicos más tradicionales.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • FORMACIÓN INTEGRAL • CURRÍCULO INTEGRADO.

INTEGRAL FORMATION AND EVALUATION OF LEARNING IN INTEGRATED HIGH SCHOOL AT IFC

ABSTRACT

Federal institutes integrate teaching, culture, science and technology as part of integral formation. This study sets out the following objective: to investigate the conceptions of educators at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) regarding learning assessment within the context of integral formation in integrated high school programs. Data were collected from IFC-Brusque documents, questionnaires, thematic workshops and logbooks, and Discursive Textual Analysis was used for interpretation. Participants understand the principles of integral education and seek more progressive practices. However, when faced with institutional challenges, these ideals tend to weaken, leading educators to resort to more traditional pedagogical formats.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • INTEGRAL FORMATION • INTEGRATED CURRICULUM.

Recebido em: 14 OUTUBRO 2024

Aprovado para publicação em: 4 SETEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, compreende-se que existe um caminho a ser trilhado para que o processo de ensino-aprendizagem se complete, percurso que é de responsabilidade de toda comunidade escolar, sobretudo no que diz respeito à escolha das práticas pedagógicas e em relação aos processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes (Saviani, 2015). Da mesma forma, espera-se do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), bem como dos outros institutos federais (IFs), uma práxis que integre cultura, ciência e tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, em sintonia com as concepções de educação omnilateral e politécnica, ou seja, de formação integral (Pacheco, 2015). O objetivo é formar cidadãos críticos em um projeto de nação essencialmente democrático e ambientalmente sustentável (Frigotto, 2001).

Nesse sentido, segundo Fernandes (2013, p. 27), a avaliação da aprendizagem, “realizada a partir da integração de múltiplas perspectivas e da cooperação interdisciplinar, é socialmente mais útil no sentido em que pode contribuir para resolver mais eficazmente os problemas” no ambiente educacional. Para o autor, deve-se refletir sobre quais dimensões presentes na educação influenciam nesse processo educativo. Trata-se de compreender os diferentes ambientes escolares, as distintas concepções teórico-práticas utilizadas e o contexto cultural re/produzido na escola, bem como os aspectos do currículo e o papel que os estudantes assumem frente a essas dimensões.

Nessa perspectiva, partimos da seguinte pergunta: Quais são as concepções dos educadores do IFC do *campus* Brusque (IFC-Brusque) sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral no ensino médio integrado (EMI)? Para responder a essa problemática elencamos como objetivo investigar as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral no EMI, utilizando para a interpretação dos dados a análise textual discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2006). Trata-se dos dados coletados nos documentos orientadores do IFC e dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC-Brusque, de dados obtidos com a utilização de um questionário, das informações que emergiram na aplicação de um produto educacional no formato de uma oficina temática e das descrições no diário de bordo dos pesquisadores.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na unidade do IFC de Blumenau. Trata-se de aspectos da investigação descrita na dissertação de mestrado *Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no ensino médio integrado* (Machado, 2023) e no produto educacional *Avaliação de aprendizagem como elemento constituinte do processo educativo* (Machado

& Plácido, 2023). Nesse sentido, o presente estudo está disposto da seguinte forma: no referencial teórico apresentamos as concepções de ensino-aprendizagem que orientaram esta pesquisa, que são os aspectos relativos ao currículo integrado, a perspectiva histórico-cultural e alguns aspectos da avaliação na educação profissional e tecnológica (EPT) e no IFC. Além disso, também descrevemos a metodologia utilizada para este estudo e os resultados obtidos, e, por fim, elencamos nossas considerações finais.

CURRÍCULO INTEGRADO

Segundo Pacheco (2015), as estruturas curriculares dos IFs devem organizar uma práxis pedagógica que supere a formação humana unilateral,¹ ou seja, que implementem uma prática educativa para além daquela que articula o ensino técnico restrito à capacitação para uma atividade operacional. Para o autor, “uma visão progressista da educação profissional e tecnológica” não reduz o processo educativo “à simples preparação técnica ou treinamento para o desempenho de determinada atividade produtiva” (Pacheco, 2015, p. 32). Kuenzer (2000), em um de seus estudos, encontrou essa mesma perspectiva unilateral na política educacional do Brasil nos anos de 1990. Ela identificou uma organização que desconsiderava as reais necessidades dos estudantes da classe trabalhadora nesse processo de formação.

Kuenzer (2000), nesse período, a partir do Decreto n. 2.208 (1997), identifica uma nova proposição para o ensino médio, em que é instituído um currículo de formação geral e outro para educação técnica e profissional, acarretando o fim do ensino médio técnico, modelo desenvolvido nas décadas anteriores. Ocorre, entre outras mudanças identificadas pela autora, uma restrição da atividade de formação técnica e profissional para as instituições de ensino profissional públicas e privadas. As proposições curriculares ligadas a uma formação integral para o ensino médio retornam com força ao debate em 2003, sendo materializadas a partir de 2008, com a criação dos IFs (Pacheco, 2015). Essa perspectiva tencionava superar a dualidade *formação geral x formação profissionalizante*, a partir de um currículo integrado.

Segundo Ciavatta (2005), 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 da autora, “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto

1 Segundo Manacorda (1986/2017), a divisão do trabalho, no sentido ontológico, condiciona a sociedade em classes e promove uma formação dicotomizada do ser humano, produzindo uma educação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual. A referida dicotomia, conseqüentemente, caracteriza formação humana unilateral.

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” (Ciavatta, 2005, p. 2). Nitschke et al. (2021) também concordam com Ciavatta (2005), explicitando que a EPT é marcada pela proposta de educação integral. Esta, além de acontecer em tempo integral, oferta a educação técnica e profissional integrada ao ensino médio. Os autores acrescentam que o EMI se compromete com “uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla” (Nitschke et al., 2021, p. 42).

Dessa maneira, uma formação integral passa pela articulação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem com o mundo, para além da simples proposição da aprendizagem para uma atividade profissional, como observamos nas proposições teóricas da perspectiva histórico-cultural. Além disso, os documentos orientadores do IFC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense [IFC], 2021, 2023, 2024), em convergência com o conceito de currículo integrado, caracterizam o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem dos estudantes nessa instituição alinhados com essas concepções teóricas.

Entretanto, com a reforma imposta pela Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017 (Ferretti, 2018), houve uma profunda mudança nas estruturas curriculares e concepções pedagógicas do ensino médio no país e que também afetou as proposições dispostas no currículo integrado para os IFs. Atualmente essa proposta de mudança, conhecida pontualmente como Novo Ensino Médio, vem sendo debatida e, mesmo tendo sido aprovadas alterações por meio da Lei n. 14.945 (2024), as perspectivas ainda apontam para a real necessidade de reformulações, retomando os conceitos descritos na proposta de currículo integrado e dentro da perspectiva de formação integral.

PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural fundamenta-se no materialismo histórico-dialético² e nos aspectos culturais de formação da subjetividade. Para Vygotsky (1934/1993), a aquisição da cultura produzida pelo homem ocorre do contexto social para o sujeito, movimento que caracteriza o processo de internalização. Para a teoria histórico-cultural, a internalização é ação de elaboração de “uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal” (Cavalcanti, 2005, p. 188). Segundo Vygotsky (1924/2021), através da internalização

2 Segundo Manacorda (1986/2017), o materialismo histórico-dialético refere-se ao método de análise utilizado por Karl Marx em seus estudos sobre as relações socioeconômicas no modo de produção capitalista. Tal método preconiza, através da reflexão dialética das contradições inerentes aos modos de produção associados com a história da humanidade, uma análise materialista – ou seja, concreta – e histórica do desenvolvimento humano, bem como de suas relações sociais, culturais e econômicas.

dos aspectos culturais ocorre a humanização. Sendo assim, os humanos não nascem humanos, tornam-se humanos, apropriando-se da cultura com a utilização de instrumentos e signos.

De acordo com Vygotsky (1934/1993), os instrumentos são objetos constituintes da realidade concreta dos sujeitos. Assim sendo, a formação da consciência ocorre a partir do movimento dialético de interação das pessoas permeado pela utilização desses instrumentos em suas atividades diárias. Já os signos, para o autor, são abstrações, representações sociais criadas pelos homens, carregadas de significação cultural. Dessa forma, Vygotsky (1924/2021) destaca que algumas funções psicológicas são próprias dos seres humanos, como o controle deliberado e a consciência reflexiva. Vygotsky (1934/1993) denomina essas características humanas de funções psíquicas superiores. Ao analisar essas funções, utilizando o sistema estímulo-resposta behaviorista, Vygotsky percebe que a lógica comportamental não possibilitava uma compreensão exata do comportamento humano (Lakomy, 2008).

Para resolver esse impasse e conseguir compreender o comportamento humano mais sofisticado, a perspectiva histórico-cultural propõe o conceito de mediação. Para Vygotsky, “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados” (1934/1993, p. 48). Nesse sentido, postula que todas as pessoas usam instrumentos e signos para mediar suas relações com o mundo e com outras pessoas. O sujeito não é considerado passivo diante dos estímulos que recebe, ele reflete e se posiciona, com maior ou menor criticidade. Para isso escolhe situações compatíveis com sua personalidade (Lakomy, 2008).

A partir desses conceitos, Vygotsky propõe um novo modelo de instrução escolar, ao compreender que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado” (1934/1993, p. 89). A proposta da perspectiva histórico-cultural é a atuação do educador no espaço caracterizado pelo que o indivíduo pode fazer sozinho, com relação ao que poderá fazer com ajuda de outras pessoas. Esse espaço proposto para ser utilizado no processo de instrução é denominado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nessa prática de ensino-aprendizagem, mediada pela utilização de instrumentos e signos na ZDP, Vygotsky (1934/1993) destaca dois processos fundamentais nas etapas de desenvolvimento dos estudantes: a formação de conceitos cotidianos ou espontâneos e a construção dos conceitos científicos.

Para a perspectiva histórico-cultural, os conceitos cotidianos, também descritos como conceitos espontâneos, são “constituídos na experiência prática e assistemática cotidiana” (Martins, 2014, p. 53). Conforme Vygotsky (1934/1993), são caracterizados pela espontaneidade no processo de aquisição, geralmente orientados pelas semelhanças concretas nos instrumentos e signos. Promovem, ainda, uma base para o aprendizado dos conceitos científicos, os quais são formas de categorização sistematizadas do conhecimento produzido pela humanidade. Nesse

processo, conforme a perspectiva histórico-cultural, os conceitos científicos são “elaborados sistematicamente pelo trabalho humano e veiculados pela educação escolar” (Martins, 2014, p. 53).

Essa concepção da formação dos conceitos estrutura uma lógica ascendente para os conceitos cotidianos, em uma interdependência com os conceitos científicos, que se estruturam descendentemente (Vygotsky, 1934/1993). Assim, à medida que a instrução escolar promove o desenvolvimento humano por meio da internalização dos conceitos científicos, por sua vez, a aprendizagem científica proporciona uma sistematização cada vez mais espontânea da ciência para os sujeitos. Promovendo, dessa forma, que esses conteúdos se tornem elementos presentes no dia a dia das pessoas, ou seja, constituindo-se gradativamente como conceitos cotidianos.

ALGUNS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO NA EPT E NO IFC

A consolidação da EPT no EMI perpassa uma proposta de integração de trabalho, ciência, cultura e dos desafios da integração da formação humanista com a educação técnica e tecnológica. Ainda, busca proporcionar uma educação com características de escola unitária,³ 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, de se promover uma avaliação da aprendizagem condizente com os princípios da formação integral e do currículo integrado (Nitschke et al., 2021).

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 et al. (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, diagnóstica e contínua, mesmo que existam alguns aspectos da avaliação tradicional”. Para os autores, trata-se de um movimento de *travessia*, do modelo atual para um preconizado.

Campolin (2019), em seu estudo no contexto da EPT, evidenciou a ocorrência de concepções distintas em seu objeto de investigação. Em uma de suas análises, a avaliação foi compreendida pelos educadores como um processo de classificação,

3 Gramsci (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.

bem como uma forma diagnóstica da aprendizagem dos estudantes, isto é, como subsídio para reorganização das práticas educativas. Ainda, constatou que alguns educadores organizam avaliações da aprendizagem visando a superar as contradições entre avaliação diagnóstica e avaliação classificatória. Porém essas ações materializaram-se a partir da iniciativa pontual de alguns docentes. A pesquisadora constatou que, em função das mais variadas dificuldades encontradas na vida profissional e, sobretudo, frente às perspectivas tradicionais de ensino, ainda prevalecem avaliações em uma concepção classificatória.

Já no estudo de Oliveira (2019), por meio de uma pesquisa participante, investigou-se a percepção dos estudantes sobre a temática da avaliação da aprendizagem. Os resultados apontaram que os estudantes compreendem que seus professores utilizam formas tradicionais em uma concepção classificatória e metodologias 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. Ainda, no estudo conduzido por Silva (2019), investigaram-se os cursos técnicos de Informática e Controle Ambiental integrados ao ensino médio. Foi constatado que os currículos desses cursos apresentam a ação de integração pela simples junção do ensino propedêutico ao ensino técnico, no qual as atividades de planejamento são realizadas isoladamente pelos educadores. Outro ponto foi a constatação de que as práticas avaliativas dos docentes, muitas vezes, voltavam-se somente para a verificação quantitativa dos conteúdos internalizados.

Mais especificamente no IFC, destaca-se o plano de desenvolvimento institucional (PDI), que apresenta algumas concepções na seção projeto político-pedagógico institucional (PPI). Uma delas é o conceito ontológico de constituição do ser humano, em que o homem modifica o mundo e a si através do trabalho como princípio educativo. Outra concepção apresentada nesse documento é a perspectiva histórico-cultural como enfoque para a compreensão do processo de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas educativas no IFC devem organizar seus procedimentos metodológicos com base nessas concepções relativas ao ensino na instituição (IFC, 2023).

Outra referência para os educadores do IFC é a Resolução n. 46/2022, a qual estabelece as diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio (IFC, 2024). 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, 2024, p. 5). Essa 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, 2024, p. 5).

Essas concepções são igualmente encontradas na Resolução n. 10/2021 (IFC, 2021), que dispõe sobre a organização didática dos cursos do IFC. Nesse documento, as avaliações devem “diagnosticar o rendimento da aprendizagem, bem como propor formas de sanar o rendimento inferior à média” (IFC, 2021, p. 93). 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. 93). Essas concepções sobre avaliação da aprendizagem, presentes nesses documentos do IFC, foram construídas, em grande parte, a partir do conceito de currículo integrado (Ciavatta, 2005).

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem de natureza básica, com elementos de investigação predominantemente qualitativos e exploratórios. Com a intencionalidade de subsidiar a construção dos dados de pesquisa, foram investigados os documentos orientadores do IFC. Trata-se da organização didática (IFC, 2021), das diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio (IFC, 2024) e do PPI (IFC, 2023).

Também investigamos os PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFC-Brusque (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-Brusque [IFC-Brusque], 2019a, 2019b). Além do levantamento documental, foi realizada a aplicação de um questionário aos educadores, para investigar suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes e aplicação do produto educacional, para verificar qual o impacto deste nas concepções dos participantes⁴ sobre a avaliação.

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

4 A dissertação de mestrado que originou os dados para este estudo seguiu os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, registrado na Plataforma Brasil com n. 54095521.7.0000.8049. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, métodos e possíveis impactos, assinando um termo de consentimento que garantiu a confidencialidade, o anonimato das respostas e foi garantido aos participantes o direito de se retirarem do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

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

No IFC-Brusque, foram organizados dois 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, 2019b). Tais cursos pertencem a duas áreas predominantemente encontradas no EMI do IFC, a de tecnologias da informação e de setor industrial (IFC, n.d.), o que faz desse *campus* uma amostra representativa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dessa instituição.

O questionário inicial continha dezenove perguntas, entre fechadas e abertas, aplicado no segundo semestre de 2022, com a participação de vinte educadores, entre técnicos e docentes. Na coleta de dados durante a oficina temática, realizada em fevereiro de 2023, foram realizadas duas perguntas: 1) no início da oficina, sobre o que os participantes compreendiam por avaliação; 2) ao final da oficina, sobre o que entendiam por avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

Escolhemos o método de oficina para promover um debate reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem, possibilitando uma construção coletiva pelo grupo participante, visando à elaboração de uma *prática social final* (Saviani, 1991). Nessa atividade participaram 37 educadores, entre técnicos e docentes, divididos em dois grupos, possibilitando um debate qualificado e propositivo, em que eram 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 e teóricos. Os educadores participantes pertencem ao quadro de servidores do IFC-Brusque, com formações de graduação, mestrado e doutorado, localizados junto ao setor de ensino, nos quadros de formação propedêutica e de formação técnica.

Como procedimento interpretativo das informações coletadas, utilizou-se a análise textual discursiva (Moraes, 2003). Dessa maneira, 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 finais⁵ em relação aos princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no EMI do IFC. Dessa pesquisa citada na nota de rodapé 5, escolhemos duas categorias *a priori* para o presente estudo, quais sejam: a) prática educativa de mediação do desenvolvimento

5 O processo de elaboração das categorias de pesquisa consta de nosso estudo sobre os princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado do IFC (Machado et al., 2023).

cognitivo, social e cultural dos estudantes e b) avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento.

A partir das informações obtidas nos documentos do IFC, dos dados obtidos no questionário e na realização da oficina, aliados às proposições teórico-práticas coletadas nos PPCs 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 à apresentação de tabelas com as informações tabuladas, bem como citações diretas em forma de excertos,⁶ retiradas das descrições dos participantes obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa.

Nos encontros para realização da oficina⁷ foram elencadas atividades caracterizadas por ações dinâmicas, em que era solicitado aos educadores que pensassem sobre determinados tópicos da avaliação da aprendizagem. 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 investigado.

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nos IFs, espera-se que as ações de ensino-aprendizagem se materializem por práticas dialógicas, que estimulem nos estudantes sua criatividade e criticidade, em constante mediação com os elementos acadêmicos, culturais e sociais, em convergência com os princípios da EPT (Pacheco, 2015). Dessa forma, observa-se que, nas descrições presentes nos PPCs do IFC-Brusque, os estudantes sejam preparados para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, desenvolvendo autonomia e consciência crítica, como destacado a seguir.

- 6 Os números dos excertos têm um nexo de apresentação dos participantes. O respondente do questionário é RQ acrescido do número correspondente ao sujeito que participou na aplicação do questionário (exemplo RQ1 = respondente do questionário número 1). Em relação aos participantes da oficina, foram elencados dois modelos de legenda, um para quem participou da atividade *ficha de anotações*, seguindo a mesma lógica descrita acima (exemplo POF1 = participante da oficina – atividade *ficha de anotações* número 1). O mesmo ocorre na identificação dos participantes da atividade *cartão-postal* (exemplo POC1 = participante da oficina – atividade *cartão-postal* número 1).
- 7 A descrição das atividades realizadas na aplicação da oficina está no produto educacional disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738581>

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade. (IFC-Brusque, 2019a, p. 16; 2019b, p. 12).

Evidencia-se, como proposto pelos PPCs e descrito nos documentos do IFC (IFC, 2021, 2024, 2023), que a ação dialógica para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes esteja presente no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de ofertar, como já pontuado por Ciavatta (2005), condições pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano, de forma integral, dos estudantes no ambiente escolar; um desenvolvimento que possibilite uma formação historicizante, pautada pela criatividade, criticidade, bem como pela produção do conhecimento científico e cultural (Vygotsky, 1924/2021).

Neste momento, apresentamos dados analisados à luz da categoria *prática educativa de mediação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes*. Observamos que não emergiram informações substanciais no questionário diretamente relacionadas a essa categoria. Nesse sentido, nos próximos excertos observamos algumas concepções dos participantes sobre avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral no IFC-Brusque. No Excerto 1 destacamos a descrição do(a) participante POF13.

Conceituar de forma integral a aprendizagem do aluno durante um período de tempo. Ou seja, após um período de tempo compartilhando informações e realizando dinâmicas, atividades, construções em grupo, duplas, além de atividades orais, tentar identificar o processo dos alunos nessas determinadas atividades e nesse período de tempo. (Excerto 1/participante da oficina F13).

No Excerto 1, compreende-se a formação integral a partir de uma prática avaliativa relacionada à interação social, como forma de se oportunizar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Para Libâneo et al. (2012), a avaliação está relacionada a uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do estudante, enquanto o ato de medir está ligado à quantificação do conhecimento aprendido. Em nossa análise, essas ações pedagógicas tendem a caminhar em direção da formação integral, em muito, partindo dos aspectos interpessoais no processo de ensino-aprendizagem, porém acabam apenas por quantificar o conhecimento cognitivo internalizado pelos estudantes.

Segundo Zabala (1998), quando nos deparamos com debates sobre a avaliação da aprendizagem, espontaneamente imaginamos um instrumento avaliativo ligado

aos resultados que o estudante deve obter para sua aprovação. Em muitos casos esse movimento pode ser visto como uma forma de justiça e igualdade para todos no ambiente escolar. Porém, nas entrelinhas, pode-se esconder a manutenção da desigualdade social mediante processos educativos excludentes. Como na concepção avaliativa, observada no Excerto 2.

Avaliação da aprendizagem é um processo que ocorre ao longo do ano letivo visando mensurar o processo ensino e aprendizagem dos atores envolvidos. A avaliação é a validação cognitiva, de objetivos e fatores referentes ao conhecimento prévio, aquilo que se ensina que se traduz em medida quantitativa. (Excerto 2/participante da oficina C1).

Ponderamos que essa compreensão se distancia do processo de formação integral e não condiz com os conceitos de educação omnilateral e politécnica, elencando somente alguns elementos do processo de ensino-aprendizagem. Para superação desses impasses nas práticas de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2019) propõe que seja realizada uma reorganização nas práticas pedagógicas a partir de elementos denominados por ele de mediadores. O primeiro mediador seria uma teoria pedagógica que fosse compatível com uma prática emancipatória dos estudantes. O segundo está ligado à escolha de conteúdos condizente com a perspectiva da ciência e do desenvolvimento humanístico.⁸ O terceiro mediador refere-se aos processos didáticos caracterizados pela prática educativa na aprendizagem inteligível e ativa e, por último, o educador como mediador,⁹ frente aos vários desafios da profissão.

Hoffmann (2019) também faz críticas a essa lógica classificatória, em que os melhores resultados podem ser erroneamente compreendidos como índices da qualidade da educação. Frequentemente a comunidade escolar espera que os estudantes obtenham resultados satisfatórios em provas e apresentações de trabalhos. Para a autora, deve-se compreender a avaliação como uma prática pedagógica integrante do processo de ensino-aprendizagem, de forma dinâmica, integrada e sistêmica. No Excerto 3 temos uma compreensão mais próxima ao que é destacado por autores como Ciavatta (2005), Pacheco (2015) e Hoffmann (2019).

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 e outros espaços, bem como em todo o envolvimento do discente. (Excerto 3/participante da oficina F20).

8 Luckesi (2019) toma como base para suas formulações pedagógicas a compreensão da aprendizagem dos educandos a partir de uma perspectiva sócio-histórica da educação, em que os estudantes estão em contínuo desenvolvimento, voltados para autoconstrução e autorrealização.

9 Luckesi (2019) refere-se à mediação em uma perspectiva dialógica e crítica da educação, muito semelhante às formulações do conceito de mediação proposto por Vygotsky (1934/1993).

Identificamos uma certa contradição no processo de ensino enquanto formação integral, partindo do contexto de mediação pedagógica cognitiva, social e cultural do conhecimento. Percebemos uma certa dicotomia entre ensino propedêutico e ensino técnico, distante da proposta de currículo integrado. Assim, a partir do diário de bordo, pontuamos que, para a maioria dos participantes, essa formação deve ocorrer no ambiente escolar, buscando garantir prioritariamente o desenvolvimento cognitivo. Para outros, essa formação deve transcender o desenvolvimento técnico/cognitivo, caminhando para uma construção crítica e cultural a partir da formação integral.

Compreendemos que na oficina surgiram concepções avaliativas classificatórias, diagnósticas e formativas, voltadas mais para os aspectos cognitivos de aprendizagem dos conteúdos descritos nos PPCs analisados. A formação integral fica suprimida em função de uma prática dos educadores ligada à preparação para o mercado de trabalho e para ingresso no ensino superior. Assim, os elementos educativos relacionados ao contexto cultural dos estudantes surgem em ações pontuais, desvinculadas do processo de ensino-aprendizagem e em segundo plano nas práticas pedagógicas dos educadores.

Continuando em nossa análise, no Excerto 4 podemos perceber uma reflexão mais elaborada sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral. Além disso, uma clara diminuição no entendimento relativo à necessidade de se promover, no EMI, uma formação voltada apenas para capacitação profissional de excelência ou, ainda, destinada à preparação do estudante para seu ingresso no ensino superior.

Entendo que a avaliação é mais ampla do que avaliar apenas a aprendizagem dos estudantes. A avaliação é todo processo e trata de todos os atores envolvidos, sendo os principais o professor e o discente. Neste processo avaliativo é necessário pensar a perspectiva que a instituição de ensino propõe. Qual formação a instituição busca? No caso dos institutos uma formação integral que possibilite ao máximo a formação do indivíduo em todas as dimensões. Logo, o processo avaliativo tem a missão de se encaixar nesta avaliação mais processual, diagnóstica e integral. (Excerto 4/ participante da oficina C14).

Podemos apontar que a concepção debatida sobre a avaliação enquanto formação integral, nos aspectos relativos à construção cognitiva, social e cultural, em muitos momentos é defendida no debate proporcionado pela oficina, mas não se efetiva na prática dos participantes. Em nossa análise, isso ocorre muito em função do individualismo nas ações práticas dos educadores e da ausência de processos formativos continuados para eles.

Os dados apresentados evidenciam ocorrer práticas concretas ligadas à formação profissional focadas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, deixando os aspectos sociais e culturais em segundo plano. Ações ligadas a uma educação cultural ocorrem pontualmente, organizadas por alguns educadores, sempre imersos em um sentimento de solidão na realização dessas atividades.

Em complemento aos dados antes apresentados, destacamos informações analisadas à luz da categoria *avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*. Para isso, utilizaram-se dados do questionário, das atividades realizadas na oficina, bem como descritas no diário de bordo. Dessa forma, iniciamos com as respostas, descritas na Tabela 1 e obtidas com a aplicação do questionário, sobre quais concepções de ensino-aprendizagem os participantes utilizam em suas práticas pedagógicas.

TABELA 1
Concepções de ensino-aprendizagem que balizam as práticas dos participantes

ABORDAGENS E/OU CONCEPÇÕES	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE
Construtivista	15,8%	31,6%	5,3%
Metodologias ativas	26,3%	42,0%	5,3%
Tradicional	5,3%	42,0%	15,8%
Comportamental	-	5,3%	15,8%
Sociointeracionista	15,8%	15,8%	10,5%
Histórico-crítica	15,8%	26,3%	10,5%
Dialógica	36,8%	21,0%	15,8%
Histórico-cultural	15,8%	-	15,8%
Aprendizagem significativa	21,0%	5,3%	10,5%

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Podemos observar, com 36,8%, que a concepção *dialógica* é apontada como sempre utilizada e as perspectivas *construtivista* e de *metodologias ativas*, frequentemente utilizadas, com 31,6% e 42%, respectivamente. Por sua vez, a *tradicional* surge com 42%, utilizada *frequentemente*, concepção esta que também é apontada nas abordagens preferidas pelos participantes, com uma pequena variação percentual, como visto na Tabela 2.

TABELA 2
Concepções que os participantes preferem utilizar em suas práticas

CONCEPÇÕES	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Construtivista	5,3%	10,5%	10,5%	-	-	10,5%	5,3%	-
Metodologias ativas	10,5%	15,8%	15,8%	5,3%	-	-	10,5%	-
Tradicional	21,0%	5,3%	-	-	-	-	5,3%	10,5%
Comportamental	-	-	-	-	5,3%	-	-	10,5%
Sociointeracionista	-	5,3%	5,3%	5,3%	10,5%	-	5,3%	5,3%
Histórico-crítica	5,3%	10,5%	-	15,8%	-	5,3%	-	-
Dialógica	15,8%	10,5%	-	10,5%	10,5%	5,3%	-	5,3%
Histórico-cultural	-	-	10,5%	5,3%	5,3%	5,3%	5,3%	-
Aprendizagem significativa	10,5%	5,3%	10,5%	-	-	5,3%	-	-

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Mesmo com a abordagem *tradicional* tendo destaque na Tabela 2, encontramos nas primeiras concepções preferidas pelos participantes um certo equilíbrio. Não compreendemos os motivos para essa variação, apenas destacamos que os educadores, como apontado nas tabelas 1 e 2, possuem um conhecimento teórico-prático estabelecido sobre as concepções de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, compreendem os principais conceitos sobre a avaliação da aprendizagem. O que pode ser confirmado na descrição apresentada pelo(a) participante RQ4.

A mais utilizada em sala de aula é a abordagem tradicional, uma vez que são muitos alunos e é difícil em todas as aulas promover a dialogicidade. Apesar disso, valorizo muito os questionamentos, ouço atentamente todos os argumentos e promovo situações para que os alunos se expressem. (Excerto 5/respondente do questionário 4).

Em função do entendimento dos participantes sobre os formatos de ensino e da própria avaliação da aprendizagem, seus movimentos buscam diferentes metodologias para otimizar o aprendizado dos estudantes. Porém, em certos momentos isso tende a não acontecer, muito em função de uma série de resistências encontradas no ambiente escolar. Como, por exemplo, o número elevado de estudantes por turma em sala de aula, ou ainda as pressões da comunidade escolar para os estudantes terem bons desempenhos em notas e em seus respectivos ingressos no ensino superior, que motivam os educadores a usar abordagens tradicionais nas atividades de ensino.

Nesse sentido, destacamos os procedimentos usados pelos participantes para avaliação em suas disciplinas. Destaque para os itens *avaliação escrita*, com 47,4%, e *trabalho em grupo*, com 36,8%, sempre utilizados, como apontado na Tabela 3.

TABELA 3
Métodos para avaliação mais utilizados pelos educadores

PROCEDIMENTOS	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE
Avaliação escrita	47,4%	42,0%	5,3%
Avaliação oral	5,3%	21,0%	15,8%
Avaliação prático-oral	-	15,8%	10,5%
Avaliação prática	21,0%	21,0%	5,3%
Trabalho individual	26,3%	15,8%	31,6%
Trabalho em grupo	36,8%	52,6%	-
Seminário	21,0%	10,5%	31,6%
Estudo de caso	5,3%	10,5%	10,5%
Resenhas e artigos	-	-	15,8%
Relatório de atividades	10,5%	5,3%	31,6%
Relatório de visita técnica	5,3%	5,3%	5,3%
Portfólio	-	5,3%	-
Webquest	-	-	5,3%
Autoavaliação	-	15,8%	10,5%
Dramatização	-	-	10,5%
Desenho	-	-	10,5%
Maquete	-	-	10,5%
Experimentação	15,8%	10,5%	5,3%
Álbuns	-	-	-
Vídeos, teatro, dinâmicas e jogos	-	5,3%	-

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Compreendemos que, à medida que os educadores participantes se distanciam das perguntas que promovem uma reflexão teórica e caminham para indagações sobre suas práticas concretas, os percentuais apontam para o uso constante de avaliações tradicionais. Trata-se de uma contradição entre reflexão e atividade prática, ou seja, uma maior utilização de procedimentos contrários às concepções dialógicas, críticas e emancipadoras, identificada também entre as tabelas 3 e 4 e os excertos 6 e 7.

Entendo que as avaliações devem ser realizadas por diferentes estratégias metodológicas. (Excerto 6/respondente do questionário 1).

É necessário que a mesma seja avaliada de perspectivas múltiplas, considerando o contexto do momento abordado, pois nem sempre as práticas cotidianas podem ser aplicadas em outros contextos. (Excerto 7/respondente do questionário 10).

Como visto, os educadores utilizam constantemente instrumentos avaliativos mais tradicionais, como apresentado na Tabela 3. Isso contradiz os elementos pontuados pelos participantes deste estudo, como destacado nos excertos 6 e 7. Algo que pode ser verificado também na Tabela 4, na descrição dos procedimentos metodológicos da avaliação que os participantes preferem utilizar, com uma maior preferência pelo método da avaliação escrita.

TABELA 4
Métodos que os participantes preferem utilizar na avaliação

PROCEDIMENTOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Avaliação escrita	31,6%	5,3%	10,5%	5,3%	-	-	5,3%	-
Avaliação oral	-	-	-	-	15,8%	10,5%	-	-
Avaliação prático-oral	-	-	-	-	-	-	5,3%	-
Avaliação prática	-	26,3%	5,3%	-	-	-	-	-
Trabalho individual	-	10,5%	15,8%	15,8%	-	5,3%	-	-
Trabalho em grupo	10,5%	15,8%	26,3%	10,5%	-	-	-	-
Seminário	10,5%	5,3%	5,3%	15,8%	-	5,3%	5,3%	-
Estudo de caso	5,3%	-	-	5,3%	5,3%	-	-	-
Resenhas e artigos	-	-	-	-	10,5%	-	5,3%	-
Relatório de atividades	5,3%	-	-	10,5%	5,3%	-	-	5,3%
Portfólio	-	-	-	-	-	5,3%	-	-
Webquest	-	-	-	-	-	5,3%	-	-
Autoavaliação	-	-	-	5,3%	-	-	-	10,5%
Maquete	-	-	-	-	5,3%	-	-	-
Experimentação	-	-	5,3%	-	5,3%	-	5,3%	-

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Continuando nossa análise, questionamos os participantes sobre quais desafios são frequentes na avaliação da aprendizagem dos estudantes. Na Tabela 5, são elencados vários desafios encontrados na escola.

TABELA 5
Desafios encontrados pelos educadores na avaliação da aprendizagem

DESAFIOS	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE
Estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento	21,0%	47,4%	10,5%
Transformar a aprendizagem em valores descritos em notas	15,8%	36,8%	5,3%
A ansiedade gerada nos estudantes devido à avaliação	26,3%	31,6%	15,8%

(continua)

(continuação)

DESAFIOS	SEMPRE	FREQUENTEMENTE	RARAMENTE
A concentração e atenção dos estudantes	26,3%	47,4%	5,3%
Realizar um acompanhamento individual com os estudantes	36,8%	15,8%	-
O número de estudantes por turma	36,8%	15,8%	5,3%
A falta de motivação dos estudantes	36,8%	26,3%	5,3%
Os princípios de avaliação contidos nos PPCs dos cursos do EMI	10,5%	-	21,0%
Condições estruturais das salas de aula	10,5%	5,3%	5,3%
O tempo de manutenção destinado aos docentes	5,3%	-	-

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Esses resultados implicam uma maior responsabilização dos estudantes por seu desempenho escolar. Conforme Fernandes (2006, 2013), são próprios de ambientes educacionais onde o processo de ensino é mais tradicional e com fundamentos comportamentais. Em nossa análise, não fica evidente de que forma as atividades educativas no IFC-Brusque, realizadas pelos educadores, materializam suas práticas pedagógicas a partir de uma concepção dialógica e para a formação da criticidade dos estudantes. Apenas observamos alguns exemplos, como descrito nos excertos 8 e 9, no qual verificamos algumas concepções dos educadores participantes próximas à perspectiva dialógica e de criticidade da construção do conhecimento e na busca de um diagnóstico do aprendizado dos estudantes.

É a forma pela qual é possível verificar o quanto os alunos aprenderam de determinado curso. Ela é um resultado direto de como este curso foi dado e seus métodos devem refletir isso. Além da possibilidade de se testar diversas habilidades dos estudantes. (Excerto 8/participante da oficina F1).

Avaliação como um momento de captar informações do aluno com relação ao aprendizado. Não necessariamente seja preciso de provas. Mas, pode ser com o auxílio de estratégias que possibilitem uma interação aluno e professor de modo a facilitar este processo. (Excerto 9/participante da oficina F7).

Segundo Hoffmann (2019), a avaliação diagnóstica compõe um sistema mais amplo e complexo. Para a autora, a avaliação da aprendizagem deve promover uma relação dialógica com o estudante e compor de forma intrínseca o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a avaliação diagnóstica vai acontecer progressivamente no dia a dia escolar, com a promoção pelo educador de debates significativos nas aulas, bem como através de anotações do desenvolvimento desses estudantes. A proposta de Hoffmann (1997) tem uma relação muito próxima ao que é proposto pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1934/1993). Podemos pontuar

que as concepções apontadas circundam entre o treinamento cognitivo-comportamental e ações avaliativas formativas, com a utilização de modelos baseados em teorias naturalizantes e concepções construtivistas, como destacado no Excerto 10, distantes de concepções dialógicas e historizantes, conceituadas por Saviani (2014), Pacheco (2015) e Hoffmann (2019).

É um processo, ele acontece ao longo do processo de aprendizagem de modo contínuo. Para que ele possa acontecer é necessário que os critérios e objetivos sejam evidenciados pelo professor para os estudantes. Considerando ainda, conforme minha base teórica, que a avaliação deve considerar a subjetividade da aprendizagem de cada um e, para isso ser possível, deve levar em conta o tempo de aprendizagem. (Excerto 10/participante da oficina F18).

Fica evidente que a responsabilidade por seu desenvolvimento é colocada nas mãos do estudante, como também o desenvolvimento de sua criticidade como cidadão. A prática dialógica, como proposta por autores como Saviani (1991), Freire (1996), Pacheco (2015), Luckesi (2019) e Hoffmann (2019), fica restrita ao diálogo na problematização dos conteúdos curriculares. Podemos compreender que não há um consenso no coletivo dos participantes sobre como promover uma prática dialógica no contexto da formação integral. Os conceitos e proposições para superação dos condicionantes sociais de escassez, bem como o próprio conceito de criticidade, ficam ligados, em muitos casos, à palavra cidadão, sem uma descrição prática mais elaborada. Esse contexto pode ser observado nos excertos 11 e 12.

Eu entendo que a avaliação da aprendizagem dos estudantes deve fornecer dados para a reflexão sobre o processo como um todo, tanto para que os alunos repensem suas práticas quanto os profissionais. (Excerto 11/participante da oficina C15).

Avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar significa medir o processo de aprendizagem do aluno como estudante e como cidadão. Serve também como ferramenta de autoavaliação do processo de ensino do docente e de aprendizagem do aluno. (Excerto 12/participante da oficina C20).

Não ocorre uma maior intensidade no debate na oficina, em relação às questões relacionadas à categoria *avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*. A avaliação da aprendizagem, em seu aspecto criticizante, fica restrita ao desempenho do estudante em sua aprendizagem individual, sendo mais lembrada como um processo diagnóstico para responsabilização do estudante do que como um ato dialógico, impregnado de criticidade no ambiente escolar.

Como proposto, seja do ponto de vista da categoria *prática educativa de mediação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes* quanto da catego-

ria *avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*, não surgem elementos concretos de forma coletiva sobre avaliação no contexto da formação integral no ambiente estudado. Para nós, é apenas possível verificar a ocorrência de processos de mediação da aprendizagem e avaliação da aprendizagem, ligados ao contexto sociocultural e de criticidade dos estudantes, em experiências pontuais, muito em função de iniciativas isoladas de alguns educadores.

De fato, os participantes compreendem os princípios da educação integral e conhecem processos avaliativos próximos aos princípios contidos nessas categorias de análise. Porém, nas atividades concretas, voltam-se para abordagens tradicionais, como o uso frequente de métodos e instrumentos clássicos, como provas e apresentação de trabalhos. Mesmo que intencionalmente caminhem para uma avaliação ligada ao currículo integrado e em uma perspectiva mais dialógica/crítica, suas ações práticas apontam para o uso mais frequente de modelos tradicionais, naturalizantes e focados na mudança comportamental dos estudantes.

Um ponto que pode ser destacado, a partir da análise dos temas debatidos durante a oficina, é a condição elevada de estudantes nas turmas, acarretando, para os educadores participantes, dificuldades para a organização de avaliações formativas e diagnósticas de aprendizagem. Em contraponto, para Hoffmann (2019), é possível organizar atividades avaliativas em um contexto mais formativo, mesmo com um número elevado de estudantes em sala de aula, formato ao qual designa avaliação mediadora. Ainda, podem ser evidenciadas constantes faltas de integração entre o ensino técnico e a formação propedêutica, ação que possibilitaria a organização de atividades avaliativas colaborativas, contexto esperado no âmbito do ideário da formação integral (Pacheco, 2015).

Nesse sentido, temos ainda que os aspectos de organização formativa para os educadores acontecem singularmente, apenas em períodos específicos do ano letivo, descaracterizando a proposição da formação continuada no âmbito escolar formal. Aliado a essas questões, temos que o ideário pedagógico apresentado nos documentos orientadores do IFC aos poucos vai sendo deixado de lado, em segundo plano. Por outro lado, a aplicação da oficina sobre avaliação da aprendizagem junto aos participantes possibilitou uma reflexão ao mesmo tempo individual e coletiva. Ainda que os participantes tenham avaliado a oficina positivamente, é importante considerar que uma atividade realizada em um período curto, como foi o caso, não possibilita uma formação completa, no sentido de uma mudança concreta nas práticas educativas dos participantes. Trata-se, nesse caso, de considerarmos a atividade parte do percurso dialético dos educadores participantes.

Nesse sentido, retomando o diário de bordo, alguns pontos importantes devem ser considerados. Primeiro, constata-se uma maior intensidade nas atividades

educativas voltadas para o desenvolvimento cognitivo; em muito, aliados à contínua preocupação com a qualificação profissional e preparação dos estudantes para êxito em exames de seleção para o ingresso no ensino superior. Assim, a realização de práticas de ensino relacionadas ao contexto cultural dos estudantes acontece de forma mais esporádica. Segundo, volta-se para a compreensão naturalizante, enquanto processo de aprendizagem, compreendendo-se que os estudantes naturalmente desenvolvem suas características acadêmicas.

Compreendemos que este estudo e os dados coletados a partir da aplicação da oficina podem contribuir para outros educadores como uma ferramenta de reflexão e transformação social na escola. Em nossa análise a oficina se configura como uma possibilidade, dentre tantas outras, de debate conceitual, organização e reorganização simbólica dos elementos que constituem o processo educativo de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos uma maior ocorrência, no discurso dos participantes, de atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo, direcionadas para uma maior qualificação acadêmica e profissional dos estudantes, ligadas a práticas pedagógicas mais tradicionais. Ainda, com menor intensidade, ocorrem práticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento social e cultural dos estudantes, próximas à concepção de formação integral. Dessa forma, identificamos concepções da avaliação da aprendizagem próximas ao conceito de currículo integrado, utilizada esporadicamente em função de algumas resistências encontradas no ambiente escolar. Por outro lado, ocorre a compreensão de que *avaliações classificatórias* são ainda necessárias, ao possibilitarem uma descrição objetiva da aprendizagem, oportunizando aos estudantes melhor preparação para o mundo do trabalho.

Assim, o que temos é uma intensa responsabilização do estudante por seu desempenho nas avaliações no ambiente educativo e sobretudo por seu “fracasso escolar”. Não é possível determinar com precisão quais práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem são concretamente conduzidas pelos participantes. Temos como hipótese que os educadores buscam transcender as perspectivas conservadoras, buscando sempre formas progressistas de avaliação. Ocorre que esse ideário, por vezes, frente aos desafios no ambiente escolar, acaba sendo enfraquecido e os educadores recorrem a modelos pedagógicos mais tradicionais.

Neste estudo, sobretudo na aplicação da oficina, os educadores participantes passaram pelo processo de reflexão dos aspectos empíricos, ligados ao cotidiano de suas práticas, ou, como descrito por Vygotsky (1934/1993), discutiram perspectivas cotidianas, passando então ao processo de construção do conhecimento científico,

por meio da abstração. Por se tratar de apenas um encontro, a passagem do abstrato para o concreto não ocorreu, ou seja, o conhecimento científico abstraído não fez seu movimento descendente de retorno ao cotidiano, não se tornou uma prática concreta no dia a dia dos educadores. Sendo assim, a proposta de intervenção da oficina configurou-se em um processo informativo e de debate reflexivo, uma passagem do empírico até a abstração, tendo mais impacto individual do que coletivo.

Para este estudo, a aplicação do produto educacional no formato de oficina foi fundamental para compreensão das concepções teóricas e das atividades práticas dos participantes, principalmente suas contradições, como a clara falta de integração entre as atividades dos docentes do ensino propedêutico com as práticas educativas dos professores do ensino técnico. Foi possível estabelecer uma relação de debate e fomentar uma reflexão crítica sobre a temática proposta da avaliação da aprendizagem, problematizando a necessidade de uma maior unidade didática no contexto da formação integral no IFC.

Não foi possível verificar a repercussão individual das atividades da oficina na singularidade dos participantes, pois não era esse o foco. Porém, no grupo, podemos identificar uma repercussão ao nível informativo e de abstração coletiva. Nesse sentido, compreendemos que o impacto da oficina na compreensão dos participantes pode ser considerado um bom início para uma construção coletiva com aspectos de formação concreta. Portanto, se a atividade sobre avaliação da aprendizagem ocorrer de forma única e isolada, sem estar ligada a outras ações, perde-se essa linha de construção do conhecimento, pois ainda se faz necessário que o conhecimento científico sobre avaliação da aprendizagem se torne uma ação cotidiana na práxis dos educadores do IFC.

REFERÊNCIAS

- Campolin, L. da C. (2019). *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* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7863064
- Cavalcanti, L. de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, 25(66), 185-207. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, 3(3), 1-20. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>
- Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (36ª ed.). Paz & Terra.
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipatória. *Perspectiva*, 19(1), 71-87. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>
- Gramsci, A. (2004). *Cadernos do Cárcere: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo* (3ª ed., Vol. 2). Civilização Brasileira. (Obra original publicada em 1975).
- Hoffmann, J. (1997). *Avaliação mito e desafio: Uma perspectiva construtivista* (22ª ed). Mediação.
- Hoffmann, J. (2019). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (35ª ed.). Mediação.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). (n.d.). Guia de cursos do IFC. *Portal de Ingresso de Estudantes*. Recuperado em 9 de dezembro de 2025, de <https://ingresso.ifc.edu.br/guia-de-cursos/>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). (2021). *Organização didática dos cursos do IFC*. IFC. <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/11/Organizacao-Didatica-dos-Cursos-do-IFC.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). (2023). *Plano de desenvolvimento institucional (PDI)*. IFC. <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2024/01/Resolucao-03.2024-IFC-Aprova-PDI-2024-2028-Anexo.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). (2024). *Diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio*. IFC. <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/01/Diretrizes-para-a-Educacao-Profissional-Tecnica-Integrada-ao-Ensino-Medio.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-Brusque (IFC-Brusque). (2019a). *Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio: Curso técnico de informática integrado ao ensino médio*. IFC-Brusque.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense-Brusque (IFC-Brusque). (2019b). *Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio: Curso técnico de química integrado ao ensino médio*. IFC-Brusque.
- Kuenzer, A. Z. (2000). O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 21(70), 15-39. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>
- Lakomy, A. M. (2008). *Teorias cognitivas da aprendizagem* (2ª ed.). Ibpex.
- Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. (2024). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, (147), Seção 1, p. 5, Brasília, DF. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>

- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (10ª ed). Cortez.
- Luckesi, C. C. (2019). *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. Cortez.
- Machado, J. L. (2023). *Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no ensino médio integrado* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense]. EduCapes. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/738581>
- Machado, J. L., & Plácido, R. L. (2023). *Avaliação de aprendizagem como elemento constituinte do processo educativo. Oficina temática: Fundamentos e recomendações*. IFC; ProfEPT. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/738581/2/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20da%20aprendizagem%20como%20elemento%20constituente%20do%20processo%20educativo.pdf>
- Machado, J. L., Schaefer, R., & Plácido, R. L. (2023). Princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado do Instituto Federal Catarinense. *Metodologias e Aprendizado*, 6, 483-501. <https://doi.org/10.21166/metapre.v6i.3817>
- Manacorda, M. A. (2017). *Marx e a pedagogia moderna* (3ª ed.). Alínea. (Obra original publicada em 1986).
- Martins, L. M. (2014). A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 44-57. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12291>
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. do C. (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Nitschke, A., Plácido, R. L., & Pitt, H. (2021). O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um Instituto Federal: Avanços e limites. *Reflexão e Ação*, 29(3), 41-56. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16362>
- Oliveira, M. L. L. de. (2019). *As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7893627
- Pacheco, E. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Editora IFRN.
- Ramos, M. (2010). Ensino médio integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades* (pp. 42-57). Artmed.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (2ª ed.). Cortez.
- Saviani, D. (2014). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 26-43. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>
- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 286-293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

- Silva, E. S. da. (2019). *Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: Concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7899825
- Silva, J. D. da, Jr., Barbosa, V. F. B., & Oliveira, M. L. L. de. (2021). Avaliação da aprendizagem no ensino médio integrado: Análise documental e percepções de estudantes. *Ensino em Re-Vista*, 28, Artigo e033. <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-33>
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Expressão Popular. (Obra original publicada em 1924).
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: José Luis Machado – conceitualização; curadoria e análise de dados; pesquisa; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Reginaldo Leandro Plácido – conceitualização; análise de dados; metodologia; supervisão; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.