



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
CAMPUS BLUMENAU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JOSÉ LUIS MACHADO

**CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO IFC-BRUSQUE SOBRE A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Blumenau
2023

JOSÉ LUIS MACHADO

**CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO IFC-BRUSQUE SOBRE A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, na linha de pesquisa Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, no macroprojeto 5 Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Blumenau do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Reginaldo Leandro Plácido

Blumenau
2023

M149c Machado, José Luis.
Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado / José Luis Machado; orientador Reginaldo Leandro Plácido. - Blumenau, 2023.
131 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2023.

Inclui referências.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação Integral – Currículos. 3. Educação Profissional e Tecnológica. I. Plácido, Reginaldo Leandro. II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título

CDD: 371.26



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS No 10724/2023 - CCPGEPT (11.01.09.31)

No do Protocolo: 23473.001730/2023-61

Blumenau-SC, 04 de agosto de 2023.

JOSÉ LUIS MACHADO

CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO IFC-BRUSQUE SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

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

Aprovado em 28 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Leandro Plácido
Instituto Federal Catarinense
Orientador

Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro
Instituto Federal Catarinense

Documento assinado digitalmente
gov.br INGE RENATE FROSE SUHR
Data: 14/08/2023 16:02:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Inge Renate Fröse Suhr

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 16:01)
CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO CCPGEPT
(11.01.09.31)
Matricula: ###239#6

(Assinado digitalmente em 07/08/2023 09:18)
REGINALDO LEANDRO PLACIDO
DIRETOR DE DEPARTAMENTO DIREN/REIT
(11.01.18.83)
Matricula: ###781#1

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **10724**, ano: **2023**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **04/08/2023** e o código de verificação: **5c19a550aa**.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 10725/2023 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.001732/2023-51

Blumenau-SC, 04 de
agosto de 2023.

JOSÉ LUIS MACHADO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DO PROCESSO EDUCATIVO

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

Aprovado em 28 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Leandro Plácido
Instituto Federal Catarinense
Orientador

Prof. Dr. Cloves Alexandre de Castro
Instituto Federal Catarinense

Documento assinado digitalmente
 INGE RENATE FROSE SUHR
Data: 14/08/2023 16:02:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Inge Renate Fröse Suhr

(Assinado digitalmente em 04/08/2023 16:01)
CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO CCPGEPT
(11.01.09.31)
Matricula: ###239#6

Assinado digitalmente em 07/08/2023 09:18)
REGINALDO LEANDRO PLACIDO
DIRETOR DE DEPARTAMENTO DIREN/REIT
(11.01.18.83)
Matricula: ###781#1

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **10725**, ano: **2023**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **04/08/2023** e o código de verificação: **b01e269b3b**.

*Dedico este trabalho à Luiza, minha filha,
e à Fabiana, minha esposa, as quais amo
e são as razões de minha existência.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de reconhecer a importância de todas as pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para meu percurso de aprendizagem no curso de mestrado, bem como, para o desenvolvimento de minhas habilidades profissionais e acadêmicas.

Nesse sentido, também agradeço nominalmente a algumas pessoas fundamentais na construção deste estudo em relação às “Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado”.

À minha família, em especial minha esposa Fabiana, pelo carinho e apoio, por acreditar em minhas potencialidades e no cumprimento desta etapa em minha vida.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, *campus* Blumenau. Em especial à professora Dra. Fátima Peres Zago de Oliveira e ao professor Dr. Rodrigo Schaefer, por terem me orientado no primeiro ano de percurso do curso de mestrado e no desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Dra. Viviane Grimm, em nome da coordenação do programa de mestrado profissional, pelo acolhimento em momentos difíceis, pela compreensão e disponibilidade.

Às professoras Dra. Mirela Stefania Pacheco e Dra. Jéssyca Bózio Cipriano, docentes do IFC-Brusque, pelo apoio incondicional e acolhimento no IFC-Brusque.

Também gostaria de agradecer aos membros da banca de qualificação, às professoras Dra. Juliene da Silva Marques e Dra. Christiane Heemann, com suas análises e sugestões, colaboraram para o aperfeiçoamento deste estudo e seu Produto Educacional.

Aos meus colegas do curso de mestrado, pelos debates instigantes, pela amizade e oportunidade de um grande aprendizado coletivo que experimentei nesse período, especialmente aos colegas Marcelo, Flávia, Rosi, Andréia e Maíra.

Ao professor Dr. Casemiro José Mota, do IFC-Araquari, por sua atenção, carinho e prestatividade, compartilhando seu conhecimento e experiência profissional em atividades de intervenção com grupos de educadores que executou ao longo de sua carreira profissional.

Aos membros da banca de defesa desta dissertação, o professor Dr. Cloves Alexandre de Castro e a professora Dra. Inge Renate Fröse Suhr, pelo carinho e atenção, como também pelas sugestões e colaboração com o texto final.

Ao meu orientador, Dr. Reginaldo Leandro Plácido, por ter me acolhido em seu grupo de orientação, por sua clareza teórica, paciência e amizade.

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram neste processo, muito obrigado!

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”

(L. S. Vygotsky)

RESUMO

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque apresentam, como um de seus parâmetros, o conceito da avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem, com ênfase nos aspectos qualitativos. Nesse sentido, o presente estudo buscou compreender as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado (EMI), bem como, realizou uma oficina, como Produto Educacional. Dessa forma, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no EMI? Respondendo esse questionamento, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, qualitativa e de natureza básica, sendo utilizados para a coleta dos dados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários, anotações em diário de bordo e aplicação do Produto Educacional. Para compreensão das informações coletadas foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). Os resultados apontam que os educadores apresentam concepções avaliativas *classificadoras*, *diagnósticas* e *formativas*. Ainda foi evidenciado certo predomínio da *avaliação formativa* de inspiração *behaviorista* e da *avaliação formativa* fundamentada em concepções *cognitivistas* e *construtivistas*. Tais aspectos apontam para uma dissociação entre o ensino e as ações avaliativas, ou seja, a concepção da avaliação como elemento desvinculado do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os educadores entendem ser necessário intensificar as devolutivas ao discente sobre seu desempenho nas atividades avaliativas, para promover uma maior responsabilização do estudante por sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como, por seu “fracasso escolar”.

Palavras-chave: Currículo Integrado; Educação Integral; Avaliação da Aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica; Concepções dos Educadores.

ABSTRACT

The Pedagogical Projects of Technical Courses integrated into High School of IFC-Brusque present, as one of their parameters, the concept of continuous and cumulative assessment of learning, with emphasis on qualitative aspects. In this sense, the present study sought to understand the conceptions of IFC-Brusque educators about the evaluation of students' learning in Integrated Secondary Education (EMI), as well as, carried out a workshop, as an Educational Product. In this way, the following research question was elaborated: what are the conceptions of the IFC-Brusque educators about the evaluation of students' learning in the EMI? Responding to this question, exploratory, qualitative and basic research was developed, using the following procedures for data collection: bibliographical and documentary research, application of questionnaires, notes in the logbook and application of the Educational Product. To understand the collected information, Textual Discursive Analysis was used (MORAES, 2003). The results point out that educators present classifying, diagnostic and formative evaluative conceptions. A certain predominance of behaviorist-inspired formative assessment and formative assessment based on cognitive and constructivist concepts was also evident. Such aspects point to a dissociation between teaching and evaluation actions, that is, the conception of evaluation as an element disconnected from the teaching-learning process. In addition, educators understand that it is necessary to intensify feedback to students about their performance in assessment activities, to promote greater student responsibility for their learning and development, as well as for their "school failure".

Keywords: Integrated Curriculum; Comprehensive Education; Learning Assessment; Professional and Technological Education; Educators' Conceptions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Compreensão dos participantes se a avaliação da aprendizagem proposta na instituição é apropriada	32
Quadro 2 - Compreensão dos participantes se suas abordagens teóricas de ensino-aprendizagem estão alinhadas com o que é proposto pela instituição	32
Quadro 3 - Compreensão dos participantes se os PPCs dos cursos onde atuam convergem com suas concepções teóricas de avaliação da aprendizagem	33
Quadro 4 - Compreensão dos participantes se os PPCs dos cursos convergem com as condições didático-pedagógicas que encontram no processo de avaliação	33
Quadro 5 - Compreensão dos participantes se os procedimentos de avaliação utilizados nos componentes curriculares possibilitam a compreensão do desenvolvimento dos estudantes...33	
Quadro 6 - Concepções da avaliação para os participantes na atividade ficha de anotações..34	
Quadro 7 - Concepções da avaliação da aprendizagem dos estudantes que orientam as ações pedagógicas dos educadores participantes	36
Quadro 8 - Concepções que os educadores preferem para orientar suas atividades	38
Quadro 9 - Compreensão sobre a forma mais apropriada de avaliar a aprendizagem	38
Quadro 10 - Formatos que os participantes preferem para avaliar a aprendizagem	39
Quadro 11 - Compreensão dos participantes da oficina sobre o que é avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar na atividade Cartão-postal	40
Quadro 12 - Compreensão dos participantes sobre quais abordagens e/ou concepções teóricas de ensino-aprendizagem balizam suas práticas pedagógicas	46
Quadro 13 - Compreensão dos participantes sobre quais abordagens e/ou concepções teóricas preferem utilizar em suas práticas pedagógicas	47
Quadro 14 - Métodos para avaliação da aprendizagem mais utilizados pelos educadores ...	48
Quadro 15 - Métodos que os participantes preferem utilizar na avaliação dos estudantes ...	49
Quadro 16 - Desafios encontrados pelos educadores na avaliação da aprendizagem dos estudantes	50
Quadro 17 - Quais os tipos de avaliações integradas os participantes conseguem realizar ...	56
Quadro 18 - Formatos que os participantes preferem utilizar nas avaliações integradas	56
Quadro 19 - Compreensão dos participantes se a recuperação paralela possibilita o	

aprendizado dos estudantes	57
Quadro 20 - Compreensão dos participantes se a recuperação paralela possibilita o desenvolvimento dos estudantes	58
Quadro 21 - Formatos utilizados pelos participantes na aplicação da reavaliação	58
Quadro 22 - Formatos que os participantes preferem utilizar na reavaliação	59
Quadro 23 - Avaliação dos participantes sobre a organização da estrutura da oficina	80
Quadro 24 - Opinião dos participantes sobre o conteúdo teórico apresentado na oficina	80
Quadro 25 - Compreensão dos participantes sobre a proposta apresentada na oficina	80
Quadro 26 - Opinião dos participantes sobre a reflexão crítica apresentada na oficina	80
Quadro 27 - Compreensão dos participantes sobre a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada na oficina	80

SUMÁRIO

Apresentação	14
1 Introdução	16
2 Referencial teórico	18
2.1 Currículo integrado	18
2.2 Perspectiva histórico-cultural	19
2.3 Pedagogia histórico-crítica	21
2.4 Tipificações da avaliação da aprendizagem	22
2.5 Alguns aspectos da avaliação na EPT no IFC	25
3 Metodologia	27
4 Análise dos dados	30
4.1 Avaliação da aprendizagem no contexto educativo	30
4.1.1 Compreensões iniciais dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo descritas no questionário	31
4.1.2 Compreensões iniciais dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo apresentadas na atividade Ficha de Anotações	34
4.1.3 Aprofundando as concepções dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo descritas no questionário	36
4.1.4 Concepções dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo apresentadas na atividade Cartão-postal	40
4.2 Avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral	43
4.2.1 Concepções dos participantes sobre a avaliação no contexto da formação integral apresentadas nas atividades Ficha de Anotações e Cartão-postal	44
4.2.2 Concepções dos participantes sobre a avaliação como forma dialógica e crítica no contexto da formação integral descritas no questionário e apresentadas nas atividades Ficha de Anotações e Cartão-postal	46
4.3 Avaliação da aprendizagem no contexto da integração	52
4.3.1 Compreensões dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da integração apresentadas na atividade Cartão-postal	55
4.3.2 Compreensões dos participantes sobre a avaliação integrada no contexto da integração obtidas no questionário e apresentadas na atividade Cartão-postal	56
5 Considerações finais	61
Referências	63
Anexo A - Modelo de questionário de pesquisa - Fase 1	69
Anexo B - Modelos de questionários de pesquisa - Fase 2	77

Anexo C - Modelo de questionário para avaliação do Produto Educacional pelos participantes da oficina	79
Anexo D - Resultados da avaliação do Produto Educacional pelos participantes	80
Anexo E - Construindo as categorias de pesquisa	81

APRESENTAÇÃO

Este relatório de pesquisa corresponde ao trabalho final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *campus* Blumenau. O presente estudo está composto por um artigo expandido, referente à investigação científica executada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), como também, pela descrição de um Produto Educacional, caracterizado pela elaboração de uma oficina temática. Corresponde, desse modo, ao resultado da coleta de informações realizada entre o período de 2021 a 2023, inserindo-se na linha de pesquisa Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e no macroprojeto 5 Organização do currículo integrado na EPT.

Contextualizando a avaliação da aprendizagem para este estudo, segundo propõe Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), deve-se questionar, entre outras dimensões, quais concepções pedagógicas orientam os educadores nas instituições escolares. Dessa forma, conforme Saviani (2015), torna-se importante ressaltar 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, principalmente em relação à escolha das teorias pedagógicas e das concepções de avaliação da aprendizagem. Assim sendo, espera-se dos Institutos Federais (IFs), uma práxis que integre cultura, ciência e tecnologia no processo de ensino (Pacheco, 2015). Igualmente, espera-se que estas instituições estejam em sintonia com as concepções de educação omnilateral e politécnica, objetivando formar cidadãos críticos em um projeto de nação essencialmente democrático e ambientalmente sustentável (Frigotto, 2001).

Nesse sentido, segundo Fernandes (2013, p. 27) a avaliação “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”. Ainda, para o autor, deve-se refletir sobre quais dimensões presentes na educação influenciam no processo de ensino. Trata-se de compreender os diferentes ambientes educativos e sociais, 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, por vezes, descritas como fatores de resistência às mudanças na educação.

Desse modo, destaca-se a motivação para realização deste estudo, que decorre da experiência do pesquisador como psicólogo escolar e educacional¹, atuando em vários níveis

¹ A Psicologia Escolar refere-se ao campo de atuação prática e a Psicologia Educacional ao campo de produções teóricas e científicas (Conselho Federal de Psicologia, 1992).

de formação, desde a educação infantil ao ensino superior. Nesse sentido, observando o processo de ensino-aprendizagem, percebeu distintas situações sobre a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar. Acontecimentos estes que o levaram a refletir sobre o quanto os aspectos pedagógicos relacionados à avaliação influenciam na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Para isso, escolheu-se uma instituição escolar para investigação a partir de algumas variáveis presentes no contexto da EPT. Primeiramente, trata-se da escolha do IFC para a construção de dados, pois nessa 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 para seu aprofundamento investigativo, sendo então escolhido o IFC-Brusque.

Portanto, caracterizando o formato de investigação deste estudo, enfatizamos que no programa de mestrado profissional ProfEPT o trabalho de conclusão de curso é constituído, como já pontuamos, por duas partes. Trata-se de um texto no formato de um artigo expandido, que demonstra os resultados do estudo, como também, pela apresentação de um Produto Educacional, elaborado e desenvolvido durante a pesquisa de mestrado e que possua aplicabilidade imediata ao contexto estudado. Neste relatório, o artigo expandido corresponde à comunicação científica para apresentação dos resultados da pesquisa “Concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado”. Nessa perspectiva, o presente estudo construiu dados a partir das experiências dos participantes, de forma introdutória, objetivando o levantamento de informações prévias sobre o tema proposto pela pesquisa (Gerhardt; Silveira, 2009). Por sua vez, o Produto Educacional, intitulado “Avaliação da aprendizagem como elemento constituinte do processo educativo”, corresponde à descrição textual dos fundamentos e recomendações para aplicação de uma oficina. O *feedback* dos participantes obtidos na aplicação do Produto Educacional foi positivo, em termos de adequação à temática da avaliação e da oficina, como pode ser visto nos quadros descritos no Anexo D.

Os resultados deste estudo apontaram como os educadores compreendem suas concepções avaliativas, bem como, o contexto atual de suas práticas de avaliação da aprendizagem. Além disso, a realização da oficina contribuiu, pontualmente e numa organização pré-estabelecida pela gestão do IFC-Brusque, como ponto de partida para a formação pedagógica continuada dos participantes, sobretudo em função da discussão sobre o tema pesquisado, por meio de reflexões e abstrações proporcionadas pelo debate relativo à avaliação da aprendizagem dos estudantes neste ambiente escolar.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem dos estudantes tem sido caracterizada por intenso debate sobre as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Segundo Zabala (1998), quando nos deparamos com discussões sobre a avaliação da aprendizagem, espontaneamente, imaginamos um instrumento avaliativo ligado aos resultados que o estudante deve obter para sua aprovação. Esta perspectiva, embora possa refletir alguma justiça para alguns, revela uma manutenção da desigualdade social por meio de processos excludentes. Como psicólogo e técnico educacional, percebo que a avaliação da aprendizagem na educação está revestida pelas contradições apontadas por Zabala (1998).

Além das contradições, é necessário refletir, como aponta Hoffmann (2015), sobre como os educadores compreendem a avaliação da aprendizagem. Segundo a autora, "muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, sobretudo a crença de profissionais de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade" (Hoffmann, 2019, p. 15).

Para a realização desta pesquisa sobre as concepções dos educadores sobre avaliação, escolhemos o IFC-Brusque, um *campus* construído no modelo proposto para expansão da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Condição esta que possibilita um controle maior das variáveis de pesquisa, por minimizar possíveis influências infraestruturais na compreensão dos educadores em relação a suas práticas. Nesta unidade, existem espaços físicos considerados mínimos para o desenvolvimento das ações educativas com estudantes do EMI. No IFC-Brusque foram organizados dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), um para o Curso Técnico de Informática e outro para o Curso Técnico de Química, ambos integrados ao Ensino Médio (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b). Tais cursos pertencem a duas áreas predominantemente encontradas no EMI do IFC, quais sejam, ligadas às tecnologias da informação e ao setor industrial (IFC, 2022), o que faz dessa unidade uma amostra representativa dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio no IFC.

Nesse contexto, destacamos que avaliar difere de medir e, segundo Libâneo e Oliveira e Toschi (2012), está relacionada a uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do estudante, enquanto o ato de medir está ligado à quantificação do conhecimento aprendido. Nesse sentido, deve-se compreender a avaliação a partir de uma perspectiva mais abrangente, refletindo-se sobre o projeto pedagógico que organiza as práticas educativas nas unidades escolares (Luckesi, 2019). Por isso, o processo de avaliação dos estudantes não deve estar

ligado apenas ao resultado propriamente quantificável, mas a um contexto posto em movimento a partir dos objetivos educacionais definidos pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, partimos da seguinte pergunta: quais são as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem no EMI? Para responder essa questão elencamos como o objetivo geral: compreender as concepções dos educadores do IFC-Brusque sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no EMI; e como objetivos específicos: 1) analisar as concepções sobre avaliação da aprendizagem presentes nos documentos pedagógicos do IFC-Brusque; 2) discutir os princípios teóricos subjacentes aos instrumentos utilizados pelos educadores na avaliação da aprendizagem; 3) identificar as concepções e os instrumentos utilizados pelos educadores na avaliação da aprendizagem e; 4) elaborar e aplicar um Produto Educacional sobre avaliação da aprendizagem.

Além disso, sendo uma pesquisa de natureza básica, com elementos predominantemente qualitativos e de cunho exploratório, o referencial teórico partiu de concepções alinhadas à visão democrático-participativa² e à perspectiva sócio-histórica³, discutindo os seguintes temas: currículo integrado; perspectiva histórico-cultural; pedagogia Histórico-Crítica; tipificações da avaliação da aprendizagem e; alguns aspectos da avaliação na EPT e no IFC. A pesquisa de campo, realizada com os educadores participantes, foi executada em duas etapas: aplicação de questionário e aplicação do Produto Educacional.

Para a interpretação dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006). Trata-se dos dados que foram coletados junto aos documentos oficiais do IFC e dos PPCs dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque, e dados obtidos na aplicação do questionário, das informações que emergiram na realização da oficina e das descrições no diário de bordo do pesquisador.

As informações analisadas apontam que os participantes apresentam concepções avaliativas *classificatórias*, *diagnósticas* e *formativas*. Com proposições *avaliativas formativas* fundamentadas em concepções *behavioristas*, *cognitivistas* e *construtivistas*. As práticas pedagógicas elencadas pelos educadores descrevem uma dissociação entre as ações de ensino-aprendizagem e as atividades avaliativas. Além disso, os educadores entendem ser necessário intensificar as devolutivas aos estudantes sobre seu desempenho escolar, pautadas em uma maior responsabilização do estudante por sua aprendizagem.

² Segundo Libâneo (2004) a concepção democrático-participativa caracteriza-se pela participação democrática da comunidade escolar na organização e gestão das instituições educacionais.

³ Segundo Bock (2004) a perspectiva sócio-histórica se caracteriza como o conjunto de propostas emancipadoras, críticas e historizantes do processo de humanização. Propostas essas que tomam como fundamento, para análise das realidades sociais, a visão materialista histórico-dialética de homem e de mundo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CURRÍCULO INTEGRADO

Segundo Pacheco (2015), as estruturas curriculares dos IFs devem organizar uma política pedagógica que supere a formação humana unilateral⁴, ou seja, que proponha 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. Ela identificou uma organização que desconsiderava as reais necessidades dos estudantes da classe trabalhadora.

Kuenzer (2000) prossegue analisando, a partir do Decreto nº 2208/97, no qual há uma nova proposição para o Ensino Médio, em que é instituído um currículo de formação geral. Tal reorganização acarreta o fim do Ensino Médio Técnico, deixando a capacitação técnica para as instituições de ensino profissionalizante públicas e privadas. Segundo Pacheco (2015), as propostas curriculares que surgem a partir de 2003, na esteira da concepção de educação a partir dos IFs, 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 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, Plácido e Pitt (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 compromete-se com “uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla”

⁴ Segundo Manacorda (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.

(Nitschke; Plácido; Pitt, 2021, p. 42). Nesse sentido, 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 e da pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, os documentos orientadores do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021), 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.

2.2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético⁵ e nos aspectos culturais da formação da subjetividade. Para Vygotsky (1993) a aquisição da cultura produzida pelo homem ocorre do contexto social para o sujeito, movimento de apropriação que caracteriza o processo de internalização. Segundo 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). Conforme Vygotsky (2021), através da internalização dos aspectos culturais ocorre a humanização. Sendo assim, os humanos não nascem humanos, tornam-se humanos, internalizando os elementos culturais com a utilização de instrumentos e signos.

Segundo Vygotsky (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 (2021), destaca que algumas funções psicológicas são próprias dos seres humanos, como o controle deliberado e a consciência reflexiva. Vygotsky (1993) denomina essas características humanas mais sofisticadas de funções psíquicas superiores. Ao analisar essas funções, utilizando o esquema estímulo-resposta behaviorista, Vygotsky percebeu que a lógica comportamental não possibilitava uma compreensão exata do comportamento humano

⁵ Segundo Manacorda (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.

(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” (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 (2021) propõe um novo modelo de instrução escolar, ao compreender que “o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado” (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 (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 “são formas rudimentares de construção de significados que foram assimilados na vida cotidiana” (Cerezuela; Mori, 2015, p. 1260). Conforme Vygotsky (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 assimilados por meio da colaboração sistemática, organizada entre os indivíduos, em essência, entre o professor e o aluno” (Cerezuela; Mori, 2015, P. 1260).

Essa concepção relativa ao processo de formação dos conceitos, estrutura uma lógica ascendente para os conceitos cotidianos, em uma interdependência com os conceitos científicos, que se estruturam de forma descendente (Vygotsky, 1993). Assim, à medida que os processos de instrução escolar promovem 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 acadêmicos se tornem elementos presentes no dia a dia das pessoas, ou seja, constituindo-se gradativamente como conceitos cotidianos. Além disso, as

práticas de ensino são direcionadas para as possibilidades futuras de aprendizagem, como poderemos observar a seguir na pedagogia Histórico-Crítica.

2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Demerval Saviani, precursor da pedagogia Histórico-Crítica, desenvolveu importantes estudos relativos à educação e sobre as concepções de ensino-aprendizagem. Constatou que algumas estruturas de ensino eram sistemas que não apresentavam críticas às suas próprias formulações (Saviani, 2014a). Ao contrário, caracterizaram-se como reprodutoras de modelos de ensino-aprendizagem tipicamente conservadores. Tais modelos, basicamente, eram organizados para promover dois tipos de educação, um destinado à classe dominante e o outro para a classe trabalhadora. Ele denominou essas concepções de pedagogias não-críticas, quais sejam, pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista (Saviani, 1991).

Outras correntes teóricas analisadas pelo autor, debruçaram-se sobre essas práticas educativas não-críticas, amplamente desenvolvidas nas instituições escolares. Saviani (1991) denominou essas demais concepções de teorias de crítico-reprodutivistas, pois destacavam que os sistemas educativos não conseguiriam superar a condição da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Ao contrário, segundo o autor, essas teorias apontam que a função da escola no sistema capitalista era manter o controle social do Estado. 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 socioeducacional.

Frente a esse contexto, Saviani (2014a) apresenta sua proposta para uma nova pedagogia. Trata-se de uma proposta educativa fundada em uma perspectiva historicizante e crítica do desenvolvimento humano. Seus fundamentos são: o trabalho como princípio educativo, a ciência como produção de conhecimento, a cultura como expressão dos aspectos sociais e o conceito de *mediação*, como proposto por Vygotsky (1993), para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme a pedagogia Histórico-Crítica, as atividades educativas devem ser desenvolvidas em conjunto com os estudantes, valorizando a ciência para a construção de um conhecimento capaz de superar o contexto de desigualdades sociais. Trata-se de um formato de ensino que percorre as seguintes etapas: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse e; 5) prática social final.

Para Saviani (2014a), a prática social inicial corresponde ao tema delimitado para a aprendizagem, que compreende uma realidade concreta escolhida com a participação dos estudantes. Na segunda etapa, problematização, ocorre a investigação da prática social

escolhida, ou seja, 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 conteúdo proposto. Na próxima etapa, catarse, ocorre a internalização do tema de estudo pelos estudantes. Por fim, a resultante desse processo de estudo é uma nova compreensão do que foi analisado, configurando-se a prática social final. Nesse contexto estruturado pela Pedagogia Histórico-Crítica, como também, referenciado na perspectiva histórico-cultural, a avaliação da aprendizagem se configura como um processo histórico, a partir da promoção de um debate criticizante no ambiente escolar.

2.4 TIPIFICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pensar a avaliação da aprendizagem como um processo historicizante e dialógico, pressupõe entender como essa prática pedagógica pode ser reorganizada na escola (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 uma organização curricular que estimule um movimento onde a avaliação seja pensada como constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Zabala (1998, p. 197), avaliar “não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades”.

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 da aprendizagem ao simples registro numérico de desempenho do estudante, onde os melhores resultados são erroneamente compreendidos como índices de comprovação da qualidade da educação (Hoffmann, 2019).

Para superação desses impasses nas avaliações da aprendizagem, Luckesi (2019) propõe que seja realizada uma reorganização nas práticas pedagógicas. Dessa forma, segundo Hoffmann (2019), deve-se compreender a avaliação como uma prática pedagógica que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, de forma dinâmica e sistêmica. Frente a esse contexto até aqui descrito, destacamos que existem tipificações da avaliação da aprendizagem,

que orbitam às principais teorias pedagógicas. São concepções avaliativas encontradas nas práticas pedagógicas de parcela significativa das instituições escolares. Nesse sentido, destacam-se três concepções avaliativas, quais sejam: *avaliação classificatória*⁶, *avaliação diagnóstica* e *avaliação formativa*.

Pode-se definir a avaliação classificatória como o processo de verificação do que os discentes aprenderam ao final de determinado período, tendo como objetivo a atribuição de notas a esses estudantes (Campolin, 2019). Trata-se, geralmente, de atividades de medição, como provas, exames e apresentação de trabalhos (Luckesi, 1996; Hoffmann, 1997). Para Fernandes (2006, p. 25), esse tipo de avaliação 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 a avaliação diagnóstica identifica a aprendizagem geral ou particular dos estudantes frente aos conteúdos ensinados, bem como, em relação aos conteúdos que poderão ser ministrados futuramente (Campolin, 2019). Nesse sentido, a avaliação pode ser organizada no início do ano letivo, ou ainda, em certos períodos do ano escolar. Segundo 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-aprendizagem. Dessa forma, o diagnóstico vai acontecer progressivamente no dia a dia escolar, com a promoção, pelo educador, de debates significativos nas aulas e por meio de anotações sobre o desenvolvimento dos estudantes, concepção esta que tem uma relação muito próxima ao que é proposto pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

A perspectiva histórico-cultural propõe um modelo de instrução escolar congruente com estratégias de ensino ligadas a ZDP, por meio de uma prática de ensino mediada pela utilização de instrumentos e signos, pautada no que o estudante pode aprender em cada momento histórico de sua vida. Nessa concepção descrita por Vygotsky (1993), bem como, na proposta de Hoffmann (2019), existem contornos próximos à concepção de Fernandes (2013), na busca de uma avaliação mais propositiva. Assim sendo, algumas posturas podem ser seguidas pelos educadores para diagnóstico dos estudantes e em relação ao processo de *feedback*. Segundo Fernandes (2006, p. 31), a avaliação deve ser “deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e

⁶ Encontramos 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.

de elevada qualidade”. Sendo assim, as atividades destinadas aos estudantes devem delimitar conteúdos que estimulem processos reflexivos como analisar e sintetizar.

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 organização curricular da instituição no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, este modelo de avaliação está fundamentalmente destinado a indicar os aspectos ou conteúdos de aprendizagem que devem ser revistos e recuperados pelos estudantes, promovendo uma adequação no movimento de ensino do educador e na postura de aprendizagem do estudante. Fernandes (2006) destaca dois modelos formativos utilizados no ambiente escolar.

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 o planejamento das atividades e dos conteúdos a serem apresentados, apenas são promovidas devolutivas para os estudantes e/ou sua família. Quando os resultados são positivos, estimula-se o estudante para manter seu desempenho, destacando as notas alcançadas nas avaliações. Nos casos em que o estudante obtém uma nota abaixo da média de desempenho estipulada pela instituição, realiza-se uma devolutiva apontando os elementos negativos que precisa melhorar nas aulas e avaliações, para que então obtenha a média necessária para sua aprovação.

O segundo modelo é a *avaliação formativa de inspiração cognitivista, construtivista e sociocultural*, proposições estas que compartilham alguns fundamentos teóricos. As ações avaliativas são pensadas para serem executadas ao longo do ano letivo, realizando-se então avaliações classificatórias e diagnósticas dos estudantes. 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 no desempenho nas avaliações, bem como, 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 avaliativas individuais.

Nesse contexto, imerso pelos aspectos biopsicossociais, ocorre uma naturalização do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o movimento de aprendizagem atual do discente está relacionado a um desenvolvimento adequado ou inadequado nos anos anteriores,

bem como, por uma ativa ou apática participação dos pais na educação dos filhos, ou ainda, por características cognitivas naturais observadas no comportamento dos estudantes. Dessa forma, a compreensão é de que a escola pouco influencia no desenvolvimento dos estudantes, minimizando a responsabilidade dos educadores no processo educativo.

2.5 ALGUNS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO NA EPT E NO IFC

A consolidação da EPT no EMI perpassa uma proposta de integração do trabalho, ciência, cultura 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 unitária⁷, 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 e do currículo integrado (Nitschke; Plácido; Pitt, 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 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, 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. Nesse sentido, destacamos algumas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes no contexto da EPT. Trata-se de um levantamento realizado para este estudo, que não esgota o debate sobre esse tema e sua relevância.

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, 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

⁷ 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.

aprendizagem visando superar as contradições entre avaliação diagnóstica e avaliação classificatória. Porém, essas ações, materializaram-se a partir da iniciativa pontual de alguns docentes. O que a pesquisadora constatou foi que, em função das mais variadas dificuldades encontradas na atividade profissional e, sobretudo, frente às perspectivas tradicionais de ensino, ainda prevalecem avaliações em uma concepção classificatória.

O estudo de Oliveira (2019), por sua vez, por meio de uma pesquisa participante, investigou a percepção dos estudantes sobre a temática da avaliação da aprendizagem. Os resultados apontaram que os estudantes compreendem que seus professores utilizam formas tradicionais numa 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. Outra pesquisa, conduzida por Silva (2019), investigou 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, onde 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 apenas 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 mesmo 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 processo de ensino-aprendizagem na instituição (IFC, 2019a).

Outra referência para os educadores do IFC é a Resolução nº 16/2019, a qual estabelece as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio (IFC, 2019b). 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, 2019b, p. 2). 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, 2019b, p. 2).

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. 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 nos documentos orientadores do IFC, foram construídas, em grande parte, a partir do conceito de currículo integrado (Ciavatta, 2005).

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem de natureza básica, com elementos de investigação predominantemente qualitativos e com objetivo exploratório. Mesmo que neste estudo tenha sido aplicado um Produto Educacional, a aplicação não torna a pesquisa em aplicada ou translacional, sobretudo por focarmos mais na discussão e elaboração do conhecimento do que na descrição da aplicação da oficina.

Com a intencionalidade de subsidiar a construção dos dados de pesquisa, foram investigados os documentos orientadores do IFC. Trata-se do PPI (2019), da Organização Didática (IFC, 2021) e das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio (IFC, 2019b). Também investigamos os PPCs dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b). Além do levantamento documental, foi realizada a aplicação de um questionário aos docentes do *campus* 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 educadores sobre a avaliação da aprendizagem.

O questionário inicial (Anexo A) contava com 19 perguntas, entre questões fechadas e abertas, sendo aplicado no segundo semestre de 2022, com a participação de 20 educadores. Neste instrumento de pesquisa, as primeiras perguntas faziam parte do bloco de identificação dos participantes⁸. No segundo bloco, foram elencadas perguntas fechadas onde as opções de resposta eram uma sequência tipo *Likert* (Dalmoro; Vieira, 2013). No terceiro, as opções de

⁸ Este bloco de identificação foi importante do ponto de vista do atendimento às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), contudo tais dados não foram objeto de análise nesta pesquisa.

respostas eram de múltipla escolha, sendo possível responder uma das opções de forma aberta, com uma resposta curta. Ao final, compondo o último bloco, uma questão aberta onde a resposta poderia ser longa.

Na coleta de dados executada na aplicação do Produto Educacional, executada em fevereiro de 2023, foram realizadas duas perguntas: 1) a primeira, no início da oficina, questionava o que os participantes compreendiam sobre o termo *avaliação*; 2) a segunda, realizada ao final da oficina, perguntava aos participantes, o que eles entendiam sobre a *avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar*. Ambas perguntas abertas, como apresentado no Anexo B.

Como procedimento interpretativo das informações coletadas, utilizou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003). Dessa maneira, optamos pelo método dedutivo de investigação. Para isso, foram elencadas as seguintes unidades de significado: trabalho com o princípio educativo; princípio da omnilateralidade; concepção de formação integral e princípio da integração curricular. Partindo dessas unidades, passando pelas etapas de categorização, chegamos a cinco categorias finais em relação aos princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no EMI do IFC: 1) avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem; 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; 5) prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário.

A partir das informações obtidas nos documentos orientadores 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 análise⁹ elencadas para esse estudo. Essas categorias aparecem explícitas em cada seção da Análise dos Dados. Para apresentação dos dados, optou-se pela elaboração de um texto descritivo contendo as informações pesquisadas, aliado a apresentação de quadros com as informações tabuladas, bem como,

⁹ O processo de elaboração das categorias de pesquisa consta no Anexo E, bem como, em nosso estudo sobre os princípios curriculares da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense (Machado; Schaefer; Plácido, 2023).

citações diretas em forma de excertos¹⁰, retiradas das descrições dos participantes obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa.

Como parte da pesquisa, foi construída uma oficina apoiada em concepções didático-metodológicas do campo da educação e aplicada com educadores do IFC-Brusque. O processo de elaboração e aplicação da oficina foi transformado em Produto Educacional em formato de manual e disponibilizado na plataforma eduCAPES. Consideramos para a escolha de uma oficina a importância em se promover um debate reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem, que possibilitasse uma construção coletiva pelo grupo participante, objetivando a elaboração de uma *prática social final*. Além disso, dois outros motivos influenciaram na escolha desse formato: as demandas de formação pedagógica do IFC-Brusque e a experiência do pesquisador na realização dessas atividades.

A realização da oficina ocorreu nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2023, com a participação de 37 educadores divididos em dois grupos. O formato de oficina possibilita uma maior interação e um debate mais qualificado entre os educadores, porém requer um número reduzido de participantes. Dessa forma, foram organizados dois momentos para aplicação do Produto Educacional, em função da quantidade de educadores e do modelo de intervenção escolhido para esse processo.

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 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.

Para avaliação da oficina pelos educadores foi utilizado um questionário com perguntas fechadas e com respostas em um formato *likert* (Dalmoro; Vieira, 2013). Tal ação ocorreu ao final do encontro com os participantes, logo após o término da oficina. Sendo então entregue um questionário impresso contendo cinco perguntas relacionadas a elementos como estrutura, apresentação e desenvolvimento, como descrito no Anexo C.

¹⁰ Os números dos excertos possuem 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).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise das informações ocorreu sob orientação dos objetivos elencados para este estudo, utilizando-se as categorias descritas na metodologia. Para tal, organizamos as seguintes seções para apresentação dos dados de pesquisa:

- 1) **Avaliação da aprendizagem no contexto educativo;**
- 2) **Avaliação da aprendizagem no contexto da formação integral e;**
- 3) **Avaliação da aprendizagem no contexto da integração.**

Assim, o texto de apresentação em cada seção percorre a seguinte organização: 1º) descrição da categoria utilizada; 2º) apresentação das informações retiradas dos PPCs estudados; 3º) apresentação dos dados obtidos com a aplicação do questionário; 4º) apresentação das informações coletadas na atividade *Ficha de Anotações*¹¹; 5º) apresentação das informações coletadas na atividade *Cartão-postal* e; 6º) inserção das informações descritas no diário de bordo do pesquisador. Observamos que nem sempre surgiram dados relativos às categorias de análise em todos os instrumentos de pesquisa, o que pontuamos em momentos oportunos.

4.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCATIVO

Nesta seção, analisamos as concepções dos participantes utilizando a categoria *avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem*, fundamentando-nos em documentos do IFC e no referencial teórico.

Considerando o posto no currículo integrado para os IFs, independente do nível de formação que se busca para os estudantes, orienta-se que as práticas educativas facilitem o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2019). Tais concepções estão nos PPCs do IFC-Brusque, como observado no recorte abaixo.

[...] A avaliação da aprendizagem escolar, é um processo pedagógico que permite a autocompreensão por parte do sistema de ensino, por parte do docente em relação ao seu trabalho e, por fim, a autocompreensão do estudante, ao tomar consciência em relação ao seu limite e necessidades de avanço no que diz respeito a sua aprendizagem e alcance do perfil do egresso. [...] (IFC-Brusque, 2019a, p. 51; IFC-Brusque, 2019b, p. 72).

Trata-se, segundo Hoffmann (2019), compreender a avaliação como constituinte do

¹¹ Os modelos das atividades *Ficha de Anotações* e *Cartão-postal* estão descritas no Anexo B.

processo de ensino-aprendizagem. Concepção essa que também consta nos princípios pedagógicos da formação integral (Pacheco, 2015). Além disso, os PPCs em questão, delimitam como devem ser os aspectos teórico-práticos da avaliação da aprendizagem no ambiente escolar e quais são seus parâmetros, como descrito no recorte a seguir.

[...] A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos e dos resultados alcançados com a avaliação de característica quantitativa, o diagnóstico, a orientação e reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, visando o aprofundamento dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes pelos estudantes. A avaliação do rendimento escolar enquanto elemento formativo e condição integradora entre ensino e aprendizagem deverá ser ampla, contínua, gradual, dinâmica e cooperativa e seus resultados serão sistematizados, analisados e divulgados. [...] (IFC-Brusque, 2019a, p. 51; IFC-Brusque, 2019b, p. 72).

As concepções de ensino presentes nos documentos do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021), bem como, fundamentado na perspectiva de Vygotsky (1993) e nas proposições do currículo integrado (Ciavatta, 2005), são voltadas para uma aprendizagem preferencialmente qualitativa, compreendendo que o processo de avaliação da aprendizagem pressupõe um caminho a ser trilhado para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Pontualmente, pode-se destacar uma convergência entre os princípios educativos contidos no PPI (2019), na Organização Didática (IFC, 2021) e nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio (IFC, 2019b) com os fundamentos pedagógicos dos IFs, apontados por autores como Ciavatta (2005) e Pacheco (2015). Também pode ser evidenciada uma articulação entre a avaliação recomendada nos PPCs em questão (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b) e a perspectiva de ensino-aprendizagem contida nesses documentos orientadores do IFC.

4.1.1 Compreensões iniciais dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo descritas no questionário

Nesta seção, analisamos dados que emergiram por meio das perguntas organizadas na segunda parte do questionário. São dados que apontaram as primeiras compreensões dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem. Inicialmente perguntamos aos educadores com qual frequência compreendiam que os modelos de avaliação descritos nos documentos institucionais eram apropriados para avaliação dos estudantes. São apresentados, no quadro 1, os dados obtidos com este questionamento.

Quadro 1 - Compreensão dos participantes se a avaliação da aprendizagem proposta na instituição é apropriada.

Frequência	Percentual
Frequentemente	63,1%
Sempre	15,8%
Raramente	15,8%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Observamos que 78,9%, percentuais *sempre* e *frequentemente*, compreendem os modelos propostos pela instituição como constantemente apropriados para a avaliação da aprendizagem. Em nosso estudo sobre avaliação com os PPCs em questão (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b), encontramos esse mesmo alinhamento entre a formação integral (Nitschke; Plácido; Pitt, 2021) e as propostas descritas nesses documentos.

Ainda perguntamos aos participantes se suas abordagens teóricas, utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, estão alinhadas com as concepções apresentadas nos documentos da instituição. Os percentuais obtidos no quadro 2 se correlacionam com os encontrados no quadro 1. Como observado, 78,9% dos participantes concordam que ocorre um alinhamento constante, índices *sempre* e *frequentemente*, com o proposto pelo IFC.

Quadro 2 - Compreensão dos participantes se suas abordagens teóricas de ensino-aprendizagem estão alinhadas com o que é proposto pela instituição.

Frequência	Percentual
Frequentemente	57,9%
Sempre	21%
Raramente	15,8%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Perguntamos também aos participantes se esses PPCs convergiam com suas concepções da avaliação da aprendizagem. A frequência de 78,9% encontrada nos quadros 1 e 2 se repete no quadro 3, confirmando esse alinhamento entre a compreensão de significativa parcela dos participantes com os documentos do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021) e com os PPCs (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b).

Quadro 3 - Compreensão dos participantes se os PPCs dos cursos onde atuam convergem com suas concepções teóricas de avaliação da aprendizagem.

Frequência	Percentual
Frequentemente	63,1%
Sempre	15,8%
Raramente	15,8%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Por sua vez, no quadro 4, encontramos uma pequena variação. Perguntamos se as condições didático-pedagógicas que os educadores encontram na avaliação da aprendizagem convergia com os documentos orientadores. Temos que 68,4% dos participantes entendem ocorrer uma certa convergência do que está descrito nos PPCs (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b) com o que encontram em suas práticas no ambiente escolar.

Quadro 4 - Compreensão dos participantes se os PPCs dos cursos convergem com as condições didático-pedagógicas que encontram no processo de avaliação.

Frequência	Percentual
Frequentemente	57,9%
Raramente	21%
Sempre	10,5%
Nunca	5,3%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Ainda investigou-se, ao final desta seção do questionário, se os procedimentos avaliativos utilizados pelos educadores, possibilitavam a compreensão do desenvolvimento dos estudantes. Vale ressaltar que a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento expressa no PPI (2019), bem como, a descrita nos PPCs, está fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1993). Dessa forma, para 89,4% dos participantes, percentuais *sempre e frequentemente*, isso ocorre constantemente, como pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 - Compreensão dos participantes se os procedimentos de avaliação utilizados nos componentes curriculares possibilitam a compreensão do desenvolvimento dos estudantes.

Frequência	Percentual
-------------------	-------------------

Frequentemente	84,1%
Sempre	5,3%
Raramente	5,3%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Poderíamos considerar, num primeiro momento, existir uma convergência do que está descrito nos documentos orientadores do IFC e do IFC-Brusque com a prática educativa desenvolvida pelos participantes. Porém, essas questões foram organizadas visando introduzir a temática de pesquisa neste instrumento. Intencionalmente, o debate sobre avaliação da aprendizagem é aprofundado nos instrumentos de pesquisa, tanto no questionário como na aplicação do Produto Educacional, ao qual podemos adiantar, os dados apontam para algumas divergências nesse alinhamento destacado até aqui pela análise dos dados.

4.1.2 Compreensões iniciais dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo apresentadas na atividade Ficha de Anotações

Na realização da oficina, durante a dinâmica *Ficha de Anotações*, perguntamos aos educadores qual era o significado do termo *avaliação*. No quadro 6, elencamos os dados obtidos nesta investigação durante a aplicação do Produto Educacional.

Quadro 6 - Concepções da avaliação para os participantes na atividade Ficha de Anotações.

Categorias	Percentual
Avaliação processual e formativa	51,4%
Avaliação diagnóstica dos estudantes	40,5%
Avaliação classificatória dos estudantes	37,8%
Avaliação como constituinte do processo de ensino-aprendizagem	10,8%
Avaliação diagnóstica do processo de ensino	8,1%
Avaliação como instrumento	8,1%
Avaliação como processo solitário	8,1%
Avaliação ligada a subjetividade dos estudantes	5,4%
Avaliação ligada a escolha de critérios avaliativos	2,7%

Avaliação ligada aos aspectos da formação integral	2,7%
--	------

Fonte: Autores, 2023.

Destacamos que 51,4% dos participantes, descreveram que o termo avaliação está relacionado a *avaliação processual e formativa*. Compreensão que se aproxima da avaliação como constituinte do processo de ensino-aprendizagem, bem como, em relação à concepção de formação integral, como descrito por Nitschke, Plácido e Pitt (2021), encontrada também nos documentos do IFC e do IFC-Brusque. Sobre essa concepção destacamos as proposições dos participantes POF19 e POF28, apresentadas nos excertos 1 e 2.

“A avaliação deveria ser um guia para o processo de ensino-aprendizagem que norteia as ações do professor”. (Excerto 1 / participante da oficina F19).

“A sua função é verificar tanto o trabalho do docente como do discente, pois avalia toda a construção do conhecimento ao longo do processo ensino e aprendizagem”. (Excerto 2 / participante da oficina F28).

Nesta atividade, o objetivo era verificar espontaneamente, qual a compreensão dos participantes sobre o objeto de discussão. Como utilizamos o processo interpretativo da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2006), obtivemos diferentes compreensões sobre a avaliação no contexto do IFC-Brusque. Dessa forma, com 40,5%, destacamos a *avaliação diagnóstica dos estudantes*, como descrito nos excertos 3 e 4.

“Forma de verificar a construção do conhecimento dos alunos, o que eles absorveram, e de que forma vão utilizar o conhecimento adquirido”. (Excerto 3 / participante da oficina F12).

“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 4 / participante da oficina F13).

Outra concepção apontada, com 37,8%, foi a *avaliação classificatória dos estudantes*, caracterizada por termos como mensuração e quantificação. Nos excertos 5 e 6, apresentamos algumas compreensões dos participantes relativas a essa concepção avaliativa.

“A avaliação se apresenta apenas como uma, entre tantas outras técnicas, para mensurar ou validar determinado conteúdo ou resultado”. (Excerto 5 / participante da oficina F6).

“Significa quantificar a aprendizagem do educando, levando em conta os conteúdos trabalhados no período, daquilo que se espera do mesmo”. (Excerto 6 / participante da oficina F23).

Neste momento de nossa análise, verificamos uma certa relação teórica dos conceitos de avaliação da aprendizagem apresentados na literatura (Campolin, 2019), com as proposições destacadas pelos participantes. Trata-se dos modelos de avaliação *classificatória*, *diagnóstica* e *formativa* da aprendizagem.

Destacamos ainda as proposições ligadas à *avaliação como constituinte do processo de ensino-aprendizagem*, apontado de forma explícita em 10,8% das respostas. Consideramos esse percentual relativamente pequeno de participantes que explicitaram respostas próximas a esse contexto da avaliação e da categoria de análise que utilizamos nesta seção. Como percebemos nos excertos 7 e 8.

“Avaliação é o processo de ensino em si, a avaliação não se dissocia do ensino”. (Excerto 7 / participante da oficina F20).

“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”. (Excerto 8 / participante da oficina F26).

A atividade *Ficha de Anotações*, na proposta da oficina, serviu para estimular o debate sobre a temática da avaliação da aprendizagem. Contudo, apresentou elementos valiosos para nossa análise, pois, verificamos que ocorre um certo distanciamento entre as concepções elencadas na seção 4.1.1 com esta seção. Nas próximas seções perceberemos que existe uma certa contradição entre as concepções descritas pelos participantes sobre a avaliação da aprendizagem com as práticas por eles realizadas no ambiente escolar.

4.1.3 Aprofundando as concepções dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo descritas no questionário

Na terceira parte do questionário dispomos perguntas estruturadas para dar mais opções de resposta (Anexo A). Destacamos, no quadro 7, as concepções de avaliação que orientam as práticas dos participantes, na sequência, são apresentados os percentuais obtidos.

Quadro 7 - Concepções da avaliação da aprendizagem dos estudantes que orientam as ações pedagógicas dos educadores participantes.

Concepções	Sempre	Frequentemente	Raramente
Avaliação somativa	26,3%	42%	15,8%
Avaliação diagnóstica	36,8%	26,3%	15,8%
Avaliação classificatória	10,5%	21%	36,8%

Avaliação formativa	21%	36,8%	15,8%
----------------------------	-----	-------	-------

Fonte: Autores, 2023.

Os resultados apontam diferentes concepções nas avaliações promovidas pelos participantes. Destacamos uma maior inclinação dos percentuais para a *avaliação somativa*, apontada por 68,3% dos participantes, nos índices *sempre e frequentemente*, perceptivelmente destoando do alinhamento verificado na seção 4.1.1. No excerto 9 destacamos a proposição do(a) participante RQ2, sobre os tipos de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar.

“Acho que basicamente três modalidades: diagnóstica (início), formativa (durante) e somativa (depois). Eu descartaria a classificatória, pois entra no campo da somativa”. (Excerto 9 / respondente do questionário 2).

Sobre esse contexto destacamos que Fernandes (2006) não faz uma exata distinção entre *avaliação classificatória* e *avaliação somativa*, compreendendo serem termos que descrevem o mesmo conceito. Hoffmann (2019) e Luckesi (2019) preferem utilizar o termo *classificatório* para descrever as avaliações *somativas* e *classificatórias*. Concordamos com apontado pelo(a) participante RQ2, pois na literatura são apresentados basicamente três tipos de avaliação, quais sejam, *classificatória*, *diagnóstica* e *formativa* (Campolin, 2019).

Além disso, concordamos com Hoffmann (2019) e Fernandes (2011), quando apontam a *avaliação formativa* como mais apropriada para promoção da aprendizagem no contexto escolar. Porém, refletindo sobre a avaliação da aprendizagem a partir do conceito de currículo integrado, como posto pelo PPI (2019) e por Ciavatta (2005), compreende-se a avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Essa problematização entre a *avaliação classificatória* e a *avaliação formativa*, pode ser vista na reflexão do(a) participante RQ4, como descrito no excerto 10.

“Apesar de considerar o processo de avaliação formativa mais adequado, enxergo de maneira utópica o seu desenvolvimento em turmas de 40 alunos em que o professor possui apenas duas aulas por semana, sendo assim, a avaliação somativa é a mais utilizada. Faço avaliações diagnósticas, mas raramente consigo analisar quando são escritas. Todo esse sistema leva ao desinteresse e ansiedade dos estudantes”. (Excerto 10 / respondente do questionário 4).

Nesse ponto, destacamos o pensamento de Hoffmann (2019), que compreende ser possível realizar um processo diagnóstico e formativo, mesmo com elevado número de estudantes. Para a autora, deve-se pensar alternativas em um modelo ao qual denomina de *avaliação mediadora*. Para isso, a avaliação deve ser realizada de forma diária e progressiva,

usando além dos instrumentos tradicionais, outros formatos, como anotações individuais, observações durante as atividades escolares e nos diálogos reflexivos com os estudantes. Conforme Luckesi (2019), faz-se necessário uma reorganização mais clara nos PPCs, com a efetiva participação de toda comunidade escolar, para uma compreensão do que se quer no processo pedagógico e na avaliação da aprendizagem no ambiente escolar.

Ainda nessa questão, solicitamos aos participantes que elencassem em ordem crescente as concepções que preferem utilizar em suas avaliações de aprendizagem, independente de sua frequência e das im/possibilidades de execução em suas práticas concretas. Destacamos, no quadro 8, as opções elencadas pelos participantes.

Quadro 8 - Concepções que os participantes preferem para orientar suas atividades.

Concepções	1º	2º	3º	4º
Avaliação somativa	15,8%	5,3%	26,3%	15,8%
Avaliação diagnóstica	15,8%	36,8%	10,5%	5,3%
Avaliação classificatória	10,5%	-	15,8%	26,3%
Avaliação formativa	26,3%	26,3%	5,3%	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Visualizamos que grande parte dos educadores, preferem utilizar uma avaliação formativa, que inclua ações diagnósticas no ambiente escolar. O que se confirma no quadro 9, sobre qual forma seria mais apropriada para a avaliação da aprendizagem.

Quadro 9 - Compreensão sobre a forma mais apropriada de avaliar a aprendizagem.

Formatos	Sempre	Frequentemente	Raramente
Por meio do diagnóstico de aprendizagem	31,6%	31,6%	10,5%
Dentro de uma perspectiva processual de ensino-aprendizagem	42%	26,3%	15,8%
Ao final do trimestre	5,3%	15,8%	21%
Pontualmente com a aplicação de provas	15,8%	31,6%	15,8%
Por meio do acompanhamento diário	31,6%	15,8%	10,5%
No início do trimestre e ao final do trimestre	15,8%	10,5%	21%
De forma contínua ao longo do ano letivo	47,4%	26,3%	10,5%
Individualmente por meio dos aspectos relativos ao desenvolvimento do estudante	26,3%	31,6%	10,5%
Nas atividades, exercícios e tarefas realizadas	26,3%	42%	10,5%

Fonte: Autores, 2023.

Os participantes apontam que a avaliação, com 47,4%, deve ocorrer *de forma contínua ao longo do ano letivo*, bem como, *dentro de uma perspectiva processual de ensino-aprendizagem*, com 42%, perspectivas consideradas como formativas (Campolin, 2019). Além disso, os educadores destacam que a avaliação deve frequentemente ocorrer *pontualmente com a aplicação de provas*, com 31%. Evidenciando que a aplicação de provas em um formato tradicional e classificatório figura como uma ação bastante utilizada no contexto educativo pesquisado.

Tal perspectiva se confirma no quadro 10, que aponta quais formatos os participantes preferem para avaliar a aprendizagem. Os índices relacionados com a avaliação mais *formativa* figuram entre os três primeiros na escala de preferência. Nesse sentido, percebemos existir uma compreensão bastante elaborada dos participantes sobre *avaliação formativa* e sua relação com a formação integral (Nitschke; Plácido; Pitt, 2021).

Quadro 10 - Formatos que os participantes preferem para avaliar a aprendizagem.

Formatos	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Por meio do diagnóstico de aprendizagem	-	21%	5,3%	10,5%	21%	-	-	-	-
Dentro de uma perspectiva processual de ensino-aprendizagem	15,8%	5,3%	15,8%	5,3%	5,3%	5,3%	5,3%	-	-
Ao final do trimestre	-	-	-	5,3%		5,3%	5,3%	10,5%	15,8%
Pontualmente com a aplicação de provas	-	-	-	5,3%	5,3%	5,3%	10,5%	21%	5,3%
Por meio do acompanhamento diário	10,5%		10,5%	5,3%	10,5%	5,3%	5,3%	5,3%	5,3%
No início do trimestre e ao final do trimestre	-	5,3%	-	5,3%	5,3%	10,5%	10,5%	-	-
De forma contínua ao longo do ano letivo	36,8%	15,8%	10,5%	5,3%	5,3%	-	-	-	-
Individualmente por meio dos aspectos relativos ao desenvolvimento do estudante	-	15,8%	5,3%	10,5%	5,3%	10,5%	-	-	5,3%
Nas atividades, exercícios e tarefas realizadas	5,3%	10,5%	15,8%	5,3%	-	15,8%	10,5%	-	-

Fonte: Autores, 2023.

Dessa maneira, surgiram algumas contradições entre o que os participantes entendem ser os formatos teóricos apropriados para avaliação, com relação às práticas que executam. Fica evidente a forte presença nas atividades diárias de ensino de modelos educativos tradicionais e formatos classificatórios de avaliação da aprendizagem. São perspectivas frequentemente utilizadas pelos educadores, mesmo sendo compreendidas como formatos

menos adequados e concepções que preferem raramente utilizar em suas práticas educativas.

4.1.4 Concepções dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto educativo apresentadas na atividade Cartão-postal

Ao final da aplicação da oficina, perguntamos aos participantes o que compreendiam por avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar. Para isso, utilizamos a atividade *Cartão-postal*. Este questionamento foi respondido por 33 educadores e podemos observar as informações elencadas pelos participantes no quadro 11.

Quadro 11 - Compreensão dos participantes da oficina sobre o que é avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar na atividade Cartão-postal.

Categorias	Percentual
Avaliação formativa dos estudantes	60,6%
Avaliação ligada aos aspectos subjetivos dos estudantes	18,2%
Avaliação diagnóstica dos estudantes	18,2%
Avaliação classificatória dos estudantes	15,1%
Avaliação enquanto processo interdisciplinar	6,1%
Avaliação ligada aos instrumentos avaliativos	3%
Avaliação enquanto responsabilização dos estudantes	3%
Avaliação ligada aos aspectos da formação integral	3%
Avaliação como constituinte do processo de ensino-aprendizagem	3%
Avaliação por meio de atividades artísticas	3%

Fonte: Autores, 2023.

Como percebemos, 60,6% dos participantes, compreendem a avaliação no ambiente escolar como relacionada ao processo de *avaliação formativa dos estudantes*. Número expressivo que surge em função de uma maior qualificação do debate durante a oficina, comparando-se com os índices do quadro 6. Nos excertos 11 e 12, elencamos descrições relativas à avaliação formativa, próximas ao conceito apresentado por Campolin (2019).

“A avaliação é todo processo e trata de todos os atores envolvidos, sendo os principais o professor e o discente”. (Excerto 11 / participante da oficina C14).

“Avaliação é um processo interativo e evolutivo sendo um momento de autocrítica e autoavaliação em ambas perspectivas tanto de quem avalia quanto do avaliado”. (Excerto 12 / participante da oficina C24).

Além disso, para 18,2% dos participantes, a *avaliação está ligada a aspectos subjetivos dos estudantes*. Para nós, essa proposição se aproxima das abordagens naturalizantes (Saviani, 1991), em que os aspectos pedagógicos são organizados para proporcionar o desenvolvimento espontâneo dos estudantes em um ambiente escolar que possibilite essa condição. Nos excertos 13 e 14, pontuamos exemplos destas proposições.

“É importante considerar todos os instrumentos possíveis para poder avaliar um estudante em sua totalidade, visto que os estudantes são pessoas individuais, com diferentes características e habilidades”. (Excerto 13 / participante da oficina C7).

“Para que isso seja possível, deve se efetivar por meio de instrumentos diversos. Além disso, considera a subjetividade do sujeito e o tempo de aprendizagem”. (Excerto 14 / participante da oficina C8).

Destacamos também, com 18,2%, a *avaliação diagnóstica dos estudantes*, porém, não podemos afirmar que o diagnóstico apontado pelos participantes tenha seus fundamentos na perspectiva de Vygotsky (1993). De fato, não surgiram dados sugerindo que o modelo histórico-cultural seja uma prática amplamente utilizada, ou seja, o diagnóstico como uma referência para mudanças nos conteúdos a serem ministrados e/ou em relação às formas pedagógicas no ambiente escolar, em uma perspectiva passado-presente-futuro. Nos excertos 15 e 16, percebem-se algumas compreensões sobre esse modelo de avaliação.

“Avaliação é o processo de diagnóstico do conhecimento do aluno para acompanhamento do mesmo durante o seu desenvolvimento escolar”. (Excerto 15 / participante da oficina C3).

“Avaliação da aprendizagem é uma forma de captar e diagnosticar o aprendizado adquirido pelo aluno em sala”. (Excerto 16 / participante da oficina C13).

Ainda, relativo à atividade *Cartão-postal*, com 15,1%, surge a *avaliação classificatória dos estudantes*. Na sequência, nos excertos 17 e 18, verificamos as compreensões relativas a esta concepção.

“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 17 / participante da oficina C2).

“Por ser exigência do sistema e em condições de 40 alunos por turma, apenas a prova é utilizada, de forma punitiva e classificatória”. (Excerto 18 / participante da oficina C33).

Desse modo, quando comparamos o quadro 6 com o quadro 11, nota-se uma diminuição percentual de 22,7% nas respostas dos participantes, de 37,8% para 15,1%, em relação à avaliação *classificatória*. A princípio, esse contexto ocorre pelo tensionamento do debate na oficina, em defesa de uma compreensão formativa da avaliação do estudante. Um bom exemplo é a percepção de alguns participantes do modelo classificatório como injusto e insuficiente, sobretudo por apenas responsabilizar os estudantes por sua aprendizagem.

Nesse contexto, percebemos que as inquietações no debate e a reflexão crítica, proporcionaram aos participantes ampliar seus entendimentos sobre as concepções diagnósticas e formativas, como também, aumentar as suas compreensões sobre a formação integral. Entretanto, compreendemos que a oficina em si, sem um trabalho contínuo de formação pedagógica, não provocará mudanças profundas nas práticas concretas dos participantes. Nesse caso, trata-se de uma atividade, ao mesmo tempo, informativa e reflexiva, das atividades de ensino-aprendizagem dos educadores. Segundo Luckesi (2019), ações com um caráter formativo, requerem um contexto de planejamento continuado de médio e longo prazo, em ações dialógicas no processo de formação dos educadores.

Por outro lado, nas atividades durante a oficina ocorreu uma participação efetiva dos educadores no posicionamento crítico sobre a avaliação no contexto educativo. Cabe destacar que conseguem expor suas ideias e ter um bom diagnóstico de sua realidade educativa, principalmente sobre suas dificuldades nas práticas de ensino, como também, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Contudo, percebemos que os participantes, em sua maioria, ainda não conseguem renunciar a algumas convicções e concepções sobre avaliação da aprendizagem. Eles entendem que os estudantes necessitam desenvolver seus aspectos cognitivos, sociais e culturais, próximos da concepção de formação integral (Pacheco, 2015). Porém, ainda ocorrem cisões no contexto do IFC-Brusque, principalmente entre os educadores do ensino propedêutico e do ensino técnico.

Sumariamente, a oficina alcançou o que se propõe, fomentar o debate sobre avaliação da aprendizagem a partir de seus conceitos básicos. Nesse sentido, faltou uma construção coletiva melhor delineada e uma maior compreensão dos princípios do currículo integrado aos participantes. Por isso, compreendemos que atualmente a avaliação da aprendizagem apresentada no IFC-Brusque não está em sintonia com o que é proposto pela categoria *avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem*. Entretanto, destacamos que os educadores, a partir dos dados obtidos no questionário e na oficina, conhecem e compreendem as concepções sobre avaliação e que seus entendimentos são condizentes com os fundamentos teóricos apresentados na literatura.

Dessa forma, as concepções teórico-práticas dos educadores do IFC-Brusque sobre avaliação da aprendizagem figuram próximas ao modelo de avaliação formativa (Fernandes, 2006). Encontram-se, predominantemente nas concepções da *avaliação formativa de inspiração behaviorista*, bem como, da *avaliação formativa de inspiração cognitivista, construtivista*. Além dessas, pode ser apontada uma forte presença de concepções *classificadoras e naturalizantes*. Essas concepções dos educadores acabam tendo uma ação direcionada a responsabilizar os estudantes e o contexto biopsicossocial pelo “fracasso escolar”. Ainda surgem conceitos, concepções e ações ligadas a uma *concepção dialógica e sócio-histórica*, sendo apresentadas algumas experiências isoladas, como também, algumas compreensões da avaliação da aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem, estatisticamente inexpressiva no contexto deste estudo.

Observamos, também, que os educadores, em sua grande maioria, compreendem os desafios que surgem na construção do currículo integrado (Ciavatta, 2005). Porém, frente às realidades concretas que emergem com os estudantes no ambiente escolar, com certa frequência, recorrem a processos avaliativos classificatórios, como forma mais segura para avaliação e diagnóstico. Segundo Zabala (1998, p.198) “a tomada de posição em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo centrado na formação integral da pessoa, implica mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido da avaliação”. Concordamos com Zabala (1998), uma perspectiva de formação integral dos estudantes requer mudanças nas concepções de ensino e de avaliação da aprendizagem na instituição.

4.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção, analisamos os dados a partir de duas categorias, são elas: *prática educativa de mediação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes e avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*. Para isso, refletimos sobre as informações obtidas, descrevendo como os participantes relacionam suas práticas avaliativas com o conceito de formação integral.

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, frente ao aprendizado dos aspectos propedêuticos e tecnológicos, que

os estudantes sejam preparados para a vida de forma criativa, desenvolvendo aspectos de autonomia e consciência crítica, como destacado abaixo.

[...] 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; IFC-Brusque, 2019b, p.12).

Evidencia-se, como proposto pelos PPCs e descrito nos documentos do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021), 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 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, 2021).

4.2.1 Concepções dos participantes sobre a avaliação no contexto da formação integral apresentadas nas atividades Ficha de Anotações e Cartão-postal

Nesta seção, apresentaremos dados que serão 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 relacionados a essa categoria. Nesse sentido, nos próximos excertos observaremos algumas concepções dos participantes sobre avaliação no contexto da formação integral no IFC-Brusque. No excerto 19 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 19 / participante da oficina F13).

No excerto 19, 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. 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. Como na concepção avaliativa, observada no excerto 20.

“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 20 / 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 apenas alguns elementos do processo de ensino-aprendizagem. No excerto 21 temos uma compreensão mais próxima ao que é destacado por autores como Ciavatta (2005) e Pacheco (2015).

“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 21 / participante da oficina F20).

Identificamos, novamente, 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 aprendizado técnico/cognitivo, caminhando para uma construção crítica do conhecimento e da cultura 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.

Continuando em nossa análise, no excerto 22, 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 22 / 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. A partir dos 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.

4.2.2 Concepções dos participantes sobre a avaliação como forma dialógica e crítica no contexto da formação integral descritas no questionário e apresentadas nas atividades Ficha de Anotações e Cartão-postal

Nesta seção, trazemos informações analisadas à luz da categoria *avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*. Para isso, utilizou-se dados do questionário, das atividades *Ficha de Anotações* e *Cartão-postal*, bem como, do diário de bordo do pesquisador. Dessa forma, iniciamos com as respostas, descritas no quadro 12 e obtidas com a aplicação do questionário, sobre quais concepções de ensino-aprendizagem os participantes utilizam em suas práticas pedagógicas.

Quadro 12 - Compreensão dos participantes sobre quais abordagens e/ou concepções teóricas de ensino-aprendizagem balizam suas práticas pedagógicas.

Abordagens e/ou concepções	Sempre	Frequentemente	Raramente
Construtivista	15,8%	31,6%	5,3%
Metodologias ativas	26,3%	42%	5,3%
Tradicional	5,3%	42%	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%	15,8% ³
Histórico-Cultural	15,8%	-	15,8%
Aprendizagem significativa	21%	5,3%	10,5%

Fonte: Autores, 2023.

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 no quadro 13.

Quadro 13 - Compreensão dos participantes sobre quais abordagens e/ou concepções teóricas preferem utilizar em suas práticas pedagógicas.

Concepções	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
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%	5,3%	-	-	-	-	5,3%	10,5%	10,5%
Comportamental	-	-	-	-	5,3%	-	-	10,5%	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: Autores, 2023.

Mesmo com a abordagem *tradicional* tendo destaque no quadro 13, encontramos nas primeiras concepções preferidas pelos participantes um certo equilíbrio entre os percentuais. Não compreendemos os motivos para essa variação, apenas destacamos que os educadores, como apontado nos quadros 12 e 13, 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 23 / 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, que os motivam 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 no quadro 14.

Quadro 14 - Métodos para avaliação da aprendizagem mais utilizados pelos educadores.

Procedimentos	Sempre	Frequentemente	Raramente
Avaliação escrita	47,4%	42%	5,3%
Avaliação oral	5,3%	21%	15,8%
Avaliação prático-oral	-	15,8%	10,5%
Avaliação prática	21%	21%	5,3%
Trabalho individual	26,3%	15,8%	31,6%
Trabalho em grupo	36,8%	52,6%	-
Seminário	21%	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: Autores, 2023.

Opostamente ao que encontramos na seção 4.1.2, percebemos uma mudança entre as concepções e métodos avaliativos utilizados pelos educadores. Compreendemos que, à medida que os participantes se distanciam das perguntas que promovem uma reflexão teórica e se caminham para indagações sobre suas práticas concretas, os percentuais apontam para o uso constante de avaliações mais 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 os quadros 14/15 e os excertos 24 e 25.

“Entendo que as avaliações devem ser realizadas por diferentes estratégias metodológicas, conforme descrito na questão 19”. (Excerto 24 / respondente do questionário 1).

“É necessário que a mesma seja avaliada de perspectivas múltiplas, levando em conta o contexto do momento abordado, pois nem sempre as práticas cotidianas podem ser aplicadas em outros contextos”. (Excerto 25 / respondente do questionário 10).

Como visto, os educadores utilizam constantemente instrumentos avaliativos mais tradicionais, como apresentado no quadro 14. Isso contradiz os elementos pontuados pelos participantes deste estudo, como destacado nos excertos 24 e 25. Algo que pode ser verificado também no quadro 15, na descrição dos procedimentos metodológicos da avaliação que os participantes preferem utilizar, com uma maior preferência pelo método da avaliação escrita.

Quadro 15 - Métodos que os participantes preferem utilizar na avaliação dos estudantes.

Procedimentos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avaliação escrita	31,6%	5,3%	10,5%	5,3%	-	-	5,3%	-	-	-
Avaliação oral	-	-	-	-	15,8%	10,5%	-	-	-	-
Avaliação prático-oral	-	-	-	-	-	-	5,3%	-	5,3%	-
Avaliação prática	-	26,3%	5,3%	-	-	-	-	-	-	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%	-	-	-	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: Autores, 2023.

Continuando nossa análise questionamos os participantes sobre que desafios são frequentes na avaliação da aprendizagem. No quadro 16, são elencados vários desafios encontrados no ambiente escolar.

Quadro 16 - Desafios encontrados pelos educadores na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Desafios	Sempre	Frequentemente	Raramente
Estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento	21%	47,4%	10,5%
Transformar a aprendizagem em valores descritos em notas	15,8%	36,8%	5,3%
A ansiedade gerada nos estudantes pelo ato de avaliação	26,3%	31,6%	15,8%
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%
Condições estruturais das salas de aula	10,5%	5,3%	5,3%
O tempo de manutenção destinados aos docentes	5,3%	-	-

Fonte: Autores, 2023.

Esses resultados implicam uma maior responsabilização dos estudantes por seu desempenho escolar. Conforme Fernandes (2006), 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 26 e 27, no qual verificamos algumas concepções dos participantes próximas à perspectiva dialógica e de criticidade da construção do conhecimento.

“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 26 / 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 27 / participante da oficina F7).

Podemos pontuar, que as concepções apontadas circundam entre o treinamento cognitivo-comportamental e ações avaliativas formativas, como já apontamos em seções anteriores, bem como, com a utilização de modelos baseados em teorias naturalizantes e concepções construtivistas, como destacado no excerto 28. Distantes de concepções dialógicas e historizantes, conceituadas por Saviani (1991) e Pacheco (2015).

“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 28 / 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 Freire (1996) e Saviani (1991), 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 29 e 30.

“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 29 / 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 30 / 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 categoria 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, ligadas ao contexto sócio-cultural 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 nestas 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 conceito de currículo integrado e numa perspectiva mais dialógica/crítica, suas ações práticas apontam para uso mais frequente de modelos tradicionais, naturalizantes e focados na mudança comportamental dos estudantes.

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. O segundo, volta-se para a compreensão naturalizante, enquanto processo de aprendizagem, compreendendo-se que os estudantes naturalmente desenvolvem suas características acadêmicas.

4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INTEGRAÇÃO

Nesta seção, analisamos os dados a partir das categorias *avaliação da aprendizagem como um elemento interdisciplinar e prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário*. Esse formato de análise se deve ao fato de existir uma estreita relação entre interdisciplinaridade e a avaliação integrada (PPI, 2019).

Dessa forma, pensando a avaliação como um elemento interdisciplinar, partimos do princípio da educação integral e integrada, bem como, do próprio termo interdisciplinaridade. Esta concepção integra a formação profissional com a educação propedêutica, tendo relação direta com a vida concreta do estudante, nas práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem no contexto educacional do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021), impregnados, sobretudo, pelos aspectos culturais, sendo a;

[...] interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular [...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; [...] (IFC-Brusque, 2019a, p.11; IFC-Brusque, 2019b, p.11).

A prática interdisciplinar surge do princípio ontológico de constituição do homem, em que este modifica o mundo, os outros e a si mesmo por meio do trabalho. O mesmo princípio educativo está nas propostas político-pedagógicas dos IFs, como já apontado por Pacheco (2015). Sendo assim, o trabalho como princípio educativo está presente na concepção da formação integral e na organização curricular dessas instituições. Os PPCs em questão, também descrevem os aspectos de ensino-aprendizagem e de avaliação a partir dessas concepções. Como destacado no próximo recorte, o termo interdisciplinaridade;

[...] enquanto metodologia de integração reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. Implica uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada, as quais passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, com equilíbrio de forças nas relações estabelecidas, que resultará na intercomunicação de conceitos e de terminologias fundamentais. Os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais compartilhadas por várias disciplinas. [...] (IFC-Brusque, 2019a, p. 24; IFC-Brusque, 2019b, p.20).

Destacamos ainda, em complemento ao contexto interdisciplinar, a categoria *prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário*. A partir dos documentos orientadores do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021), compreendemos que a *avaliação integradora* ou *avaliação integrada*, deve ter prioridade como método avaliativo. Nesse sentido, imersos neste princípio, temos uma concepção de avaliação que preza, sempre que possível, a integração entre os aspectos propedêuticos e os conhecimentos aprendidos na EPT.

Também, entre os distintos campos do saber no ambiente escolar e os aspectos culturais. No recorte abaixo, retirado dos PPCs em questão, podemos observar essa descrição.

[...] A concepção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio exige a superação de práticas de justaposição, eliminando qualquer perspectiva de hierarquização dos saberes do currículo, demandando a integração entre os conhecimentos das diversas áreas do saber. [...] (IFC-Brusque, 2019a, p. 10; IFC-Brusque, 2019b, p. 10).

Contexto esse em sintonia com o currículo integrado (Ciavatta, 2005), porém, devemos pontuar, compreendemos que essa dinâmica não deve ocorrer simultaneamente no contexto escolar, ao contrário, deve ser organizada de forma sistêmica nos diferentes momentos nas instituições que optaram por essa concepção. Além disso, os PPCs em questão, em sua estrutura curricular e na descrição de seus conteúdos educacionais, sugerem as disciplinas e/ou componentes curriculares onde ocorre uma maior possibilidade de integração. Outra possibilidade de integração de conteúdos e de avaliação se encontra nas atividades do projeto integrador. Destacamos, no próximo recorte, como os PPCs em questão, descrevem os aspectos da *avaliação integrada*.

[...] Como reflexo de um currículo integrado é indicada no PPC as avaliações integradas considerando a articulação dos conhecimentos das áreas do saber entre si, promovendo avaliações conjuntas de diferentes componentes curriculares. Além disso, as avaliações integradas deverão constar nos Planos de Ensino dos componentes curriculares envolvidos no processo, especificando-se: conteúdos, instrumento(s) de avaliação e cronograma de avaliação. [...] (IFC-Brusque, 2019a, p. 53; IFC-Brusque, 2019b, p. 73).

Dessa maneira, compreendemos que nos PPCs em questão, a partir das duas categorias que guiaram nossa análise nessa seção, remetem ao exposto na concepção de currículo integrado (Ciavatta, 2005). De fato, com uma simples leitura dos documentos orientadores do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021), identifica-se uma constante presença de termos como *integrado*, *integração*, *interdisciplinaridade*. Entendemos que a perspectiva interdisciplinar deve estar presente nas avaliações dos estudantes, de forma sistêmica no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, apontamos que a *avaliação integrada* como procedimento pedagógico avaliativo, sempre que possível, deve ser um movimento prioritário na atuação dos educadores.

Nesse sentido, verificamos que os PPCs dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque, não apresentam a *avaliação integrada* como procedimento prioritário. Pontualmente, não constar nos PPCs em questão, a *avaliação integrada*, como um

instrumento prioritário de avaliação da aprendizagem, destoa das implicações pedagógicas em torno dos conceitos, anteriormente apresentados, de currículo integrado e de formação integral. Pois, compreendemos que um dos princípios do IFC é a integração do ensino técnico com as bases da ciência, do trabalho e da cultura no EMI (PPI, 2019).

4.3.1 Compreensões dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da integração apresentadas na atividade Cartão-postal

Nesta seção, traremos dados analisados à luz da categoria *avaliação da aprendizagem como um elemento interdisciplinar*, especificamente a partir das informações apresentadas na atividade *Cartão-postal*, bem como, descritas no diário de bordo do pesquisador.

Pontuamos que na oficina surgem exemplos de ações interdisciplinares, porém a maioria dos participantes entende que sua prática, prioritariamente, deve estar comprometida com seu conteúdo disciplinar. Assim, o processo interdisciplinar fica relacionado à proximidade criada pelo vínculo de amizade entre alguns educadores.

Cabe destacar, novamente, que nos PPCs em questão, são apontados os componentes curriculares aos quais cada disciplina, em tese, terá mais afinidade nas atividades de ensino e nas avaliações integradas (IFC-Brusque, 2019a, IFC-Brusque, 2019b). Nesse sentido, elencamos algumas concepções dos participantes sobre a avaliação no âmbito interdisciplinar retiradas da atividade *Cartão-postal*. Destacamos que nos excertos 31 e 32, ocorreu uma reflexão mais elaborada sobre a avaliação no contexto interdisciplinar do IFC-Brusque.

“Avaliação é um processo interativo e evolutivo sendo um momento de autocrítica e autoavaliação em ambas perspectivas tanto de quem avalia quanto do avaliado. Avaliação é um processo contínuo e deve ser dinâmica e de diferentes contextos e visões interdisciplinares”. (Excerto 31 / participante da oficina C24).

“A avaliação da aprendizagem é o processo formativo que envolve todos os membros da comunidade escolar e direciona as próximas ações”. (Excerto 32 / participante da oficina C25).

Mesmo ocorrendo uma valorização dos aspectos interdisciplinares pelos participantes durante a oficina, ainda assim, não ocorreram avanços nessa temática. Uma das atividades da oficina foi a elaboração de um mapa mental. No primeiro grupo, ocorreu uma perda gradativa da comunicação e muita resistência para conclusão da tarefa, sendo então, apresentado individualmente alguns mapas mentais. No segundo grupo, ocorreu uma maior organização, porém uma indisponibilidade em se deixar de lado concepções particulares em prol de uma construção coletiva. Finalmente, esse segundo grupo construiu um mapa mental em torno do

termo *avaliação* com duas palavras como *ligação*, *diálogo* e *integração*. Esse contexto, para nós, constitui-se mais como um diagnóstico, dos elementos que os participantes necessitam enquanto grupo, do que um esquema para elaboração de práticas avaliativas integradas.

4.3.2 Compreensões dos participantes sobre a avaliação integrada no contexto da integração obtidas no questionário e apresentadas na atividade Cartão-postal

Nesta seção, analisaremos as informações a partir da categoria *prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário*. Trata-se dos dados que emergiram na aplicação do questionário e nas descrições do diário de bordo.

Questionamos os participantes sobre processos de *avaliação integrada* e de *recuperação paralela*. No quadro 17, destacados os dados obtidos no questionário relativos aos tipos de avaliação integrada que os educadores conseguem realizar.

Quadro 17 - Quais os tipos de avaliações integradas os participantes conseguem realizar.

Formatos	Sempre	Frequentemente	Raramente
Em parceria com outros professores	-	31,6%	36,8%
Nos projetos integradores	-	5,3%	31,6%
No componente curricular com conteúdos de outras áreas do conhecimento	21%	36,8%	10,5%
Em avaliações conjuntas com outros componentes curriculares	5,3%	10,5%	42%
Não realiza avaliações integradas	5,3%		

Fonte: Autores, 2023.

Destacamos, com 57,8%, que a avaliação integrada, somando-se os itens *sempre* e *frequentemente*, é realizada pelos participantes em seus componentes curriculares em conjunto com conteúdos de outras áreas do conhecimento. Ainda, com 31,6%, são realizadas *frequentemente* avaliações integradas em parceria com outros educadores. Perguntamos, também, quais formatos de avaliação integrada os participantes preferiam utilizar. No quadro 18 são apontadas as preferências dos participantes.

Quadro 18 - Formatos que os participantes preferem utilizar nas avaliações integradas.

Formatos	1°	2°	3°	4°
Em parceria com outros professores	10,5%	26,3%	21%	5,3%

Nos projetos integradores	21%	15,8%	5,3%	5,3%
No componente curricular com conteúdos de outras áreas do conhecimento	31,6%	5,3%	-	21%
Em avaliações conjuntas com outros componentes curriculares	5,3%	15,8%	26,3%	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

No quadro 18, percebe-se uma maior distribuição dos percentuais nos itens de resposta. Porém, ocorre uma maior preferência dos participantes em realizar avaliações integradas em seus componentes curriculares em conjunto com conteúdos de outras áreas do conhecimento. Ao que pese nossas análises documentais, temos que, a avaliação integrada na perspectiva da formação integral deveria compor de forma prioritária as avaliações dos educadores no IFC. Porém, o que se apresenta nos dados a partir do olhar dos participantes é a compreensão de que a avaliação integrada é uma atividade complementar nos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio no IFC-Brusque.

Outro ponto investigado foram os procedimentos de recuperação paralela, ação que consta nos PPCs analisados. Esta atividade é um elemento obrigatório a ser realizado pelos educadores que atuam no EMI. Dessa forma, como descrito no quadro 19, questionamos os participantes se a recuperação paralela possibilita o aprendizado dos estudantes.

Quadro 19 - Compreensão dos participantes se a recuperação paralela possibilita o aprendizado dos estudantes.

Frequência	Percentual
Raramente	52,6%
Frequentemente	21%
Sempre	15,8%
Nunca	5,3%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Pode ser destacado que a maioria dos participantes não percebe que a avaliação paralela possibilita aprendizado aos estudantes, sendo que 52,6%, apontam que *raramente* essa prática pedagógica possibilitou aprendizado no ambiente escolar. Também, como descrito no quadro 20, questionamos os docentes se a recuperação paralela possibilita o

desenvolvimento dos estudantes, a partir de suas compreensões, como descrito abaixo.

Quadro 20 - Compreensão dos participantes se a recuperação paralela possibilita o desenvolvimento dos estudantes.

Frequência	Percentual
Raramente	52,6%
Frequentemente	26,3%
Sempre	15,8%
Sem resposta	5,3%

Fonte: Autores, 2023.

Percebemos, nos quadros 19 e 20, que os percentuais se mantêm, mostrando uma relação entre aprendizado e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, como apontado por Vygotsky (1993). Fica evidente que para os participantes a recuperação paralela não é efetiva para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes no ambiente escolar.

Em nossa análise, a percepção dos participantes de pouca efetividade da recuperação paralela tem relação com o formato utilizado, pois retoma a métodos tradicionais de avaliação. O que se confirma no quadro 21, onde percebemos que 89,5% dos participantes, somando-se os itens *sempre* e *frequentemente*, utilizam sobretudo a aplicação de provas para a recuperação paralela, promovendo apenas uma recuperação das notas dos estudantes.

Quadro 21 - Formatos utilizados pelos participantes na aplicação da reavaliação.

Formatos	Sempre	Frequentemente	Raramente
Aplicação de provas	57,9%	31,6%	5,3%
Criação de turma com estudantes de diferentes cursos	15,8%	15,8%	5,3%
Através de monitorias	5,3%	5,3%	31,6%
Realização de atividades em grupos de estudos	10,5%	31,6%	21%
Aulas de revisão	5,3%		
Aulas de recuperação do conteúdo	5,3%		

Fonte: Autores, 2023.

Ainda, indagamos que formatos os participantes preferem para realização das atividades de recuperação paralela. Aqui, novamente, ocorre uma homogeneidade nas respostas dos educadores, considerando-se as duas primeiras colunas que apontam as

preferências elencadas, como descrito no quadro 22.

Quadro 22 - Formatos que os participantes preferem utilizar na reavaliação.

Formatos	1°	2°	3°	4°
Aplicação de provas	26,3%	5,3%	15,8%	21%
Criação de turma com estudantes de diferentes cursos	5,3%	21%	15,8%	5,3%
Por meio de monitorias	5,3%	15,8%	15,8%	15,8%
Realização de atividades em grupos de estudos	26,3%	21%	5,3%	10,5%

Fonte: Autores, 2023.

Evidenciamos que os educadores compreendem ser necessário outros formatos para as atividades de recuperação paralela, além da aplicação de provas. Além disso, percebem que o formato atual acaba sendo pouco efetivo no processo de ensino-aprendizagem. Como apresentado no comentário do(a) participante RQ6.

“O termo recuperação paralela estar ligado à reavaliação e, em alguns momentos, ser usado como sinônimo. Nesse sentido, um professor pode fazer apenas a reavaliação e contar como recuperação paralela, o que seria equivocado e também interfere na aprendizagem”. (Excerto 33 / respondente do questionário 6).

Cabe destacar, que os PPCs indicam uma diferenciação entre recuperação paralela, compreendida como uma atividade pedagógica de ordem qualitativa, e a reavaliação, como destacado no recorte abaixo.

Os estudos de recuperação paralela contemplam momentos de reavaliação, que deverão ser registrados e, seus resultados, quando melhores, substituirão os anteriores. A reavaliação integra a avaliação da aprendizagem do estudante, sendo sua oferta condicionada ao resultado obtido nas atividades avaliativas do componente curricular, e devem ocorrer após os momentos e as atividades de retomada de conteúdos planejados para sanar eventuais dificuldades do ensino e da aprendizagem. (IFC-Brusque, 2019a, p. 54; IFC-Brusque, 2019b, p.74).

Além disso, consta na Organização Didática para os cursos do EMI (IFC, 2021), uma série de sugestões relativas às atividades de recuperação paralela, que se aproximam ao contexto de integração descrito no PPI (2019). Esse contexto de integração também está nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio (IFC, 2019b). Por esse motivo decidimos incluir a temática da recuperação paralela no contexto de análise da categoria prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário.

Para nós, em função desse formato já ser apresentado na descrição dos PPCs, como um procedimento pedagógico não compreendido como prioritário para o EMI do IFC-Brusque, acaba reverberando nas práticas dos educadores do *campus*. Porém, no âmbito do debate na oficina, observando as descrições do diário de bordo, as avaliações integradas são elencadas em ações esporádicas e em iniciativas pontuais de alguns participantes.

Sendo assim, compreendemos que a avaliação integrada, atualmente, não é um procedimento avaliativo prioritário no contexto do IFC-Brusque. O que surge, são experiências pontuais de integração entre alguns educadores, movidos pela proximidade dos conteúdos de suas disciplinas e por um estreitamento no vínculo de amizade. O sentimento de solidão apontado por alguns educadores não é experimentado por todos, sendo a avaliação integrada deixada em segundo plano, ocorrendo em momento pontuais, como nos projetos integradores e/ou atividades organizadas em determinados contextos.

Produzir comentários sobre interdisciplinaridade, bem como, sobre avaliação integrada não é uma ação simples de ser realizada, requer cuidado e ponderação. Assim sendo, compreendemos que em função do momento histórico que se encontram os IFs, ocorre uma transição entre um modelo de educação unilateral, dicotômico e a-crítico, para um formato de ensino omnilateral (Silva Júnior; Barbosa; Oliveira, 2021). Nesse sentido, ponderamos sobre os desafios apresentados aos participantes deste estudo, a partir da concepção de currículo integrado. Pontualmente, no contexto da integração, ocorre uma certa divergência entre o que é proposto pelos documentos do IFC, com relação ao que está nos PPCs analisados. Constata-se também, contrastes entre esses documentos orientadores citados com relação às práticas integradas de avaliação no IFC-Brusque.

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 parte de uma organização mais ampla, caminhando-se para um contexto mais singular, a concepção de currículo integrado perde força, como ocorre com a concepção de *avaliação integrada*. Da forma, conforme apresentada nos PPCs, é colocada em segundo plano, tendo apenas um parágrafo de descrição (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b).

Observa-se a mesma condição nos dados de pesquisa sobre a perspectiva da recuperação paralela. Verificamos uma diferença entre o que está descrito nos PPCs analisados, com relação às práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos participantes. Nesse caso, na maioria das vezes, a recuperação paralela se configura em uma recuperação das notas, muitas vezes por meio da prática isolada de reavaliações. Nesse sentido, espera-se apenas que os estudantes obtenham os valores adequados para sua

aprovação no ano letivo, fato esse, que reafirma a compreensão de uma organização pedagógica mais tradicional no contexto de ensino-aprendizagem do IFC-Brusque.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem na educação, por si só, configura-se como um imenso desafio para toda comunidade escolar. Por isso, frente às orientações elencadas nos documentos do IFC e a partir das concepções que emergiram neste estudo com os educadores do IFC-Brusque, compreendemos ser necessário que o debate sobre avaliação tenha continuidade como pontuado no PPI (2019). Trata-se de uma constante reflexão sobre a *práxis* proposta pela concepção de formação integral, compreendendo-se a escola como um meio, entre outros, de reflexão crítica, emancipação social e superação dos condicionantes sociais de escassez dos sujeitos.

Assim sendo, compreendemos que alguns pontos importantes devem ser considerados. Primeiro, constata-se uma maior ocorrência, no discurso dos participantes, de atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo, em muito, direcionadas para uma maior qualificação acadêmica e profissional dos estudantes. O segundo ponto diz respeito a compreensão de alguns educadores da necessidade de práticas mais tradicionais, enquanto processo formativo. Ocorrendo então de forma mais esporádica, práticas relacionadas ao contexto social e cultural dos estudantes, próximos ao contexto da formação integral.

De certa forma as informações sobre as concepções pedagógicas obtidas a partir da perspectiva dos participantes acabam como em um cabo de guerra. De um lado, identificamos concepções da avaliação da aprendizagem próximas ao conceito proposto pelo currículo integrado, utilizada esporadicamente em função de uma série de resistências e dificuldades encontradas no ambiente escolar. Por outro lado, está a compreensão de que *avaliações classificatórias*, compreendidas como objetivas, são ainda necessárias, ao possibilitarem uma descrição objetiva da aprendizagem, oportunizando aos estudantes uma melhor preparação para o mundo do trabalho e para os desafios impostos pela vida em sociedade.

Pontuamos que as compreensões teórico-práticas dos participantes deste estudo, figuram próximas à concepção da avaliação formativa, aqui tomando a compreensão de Fernandes (2006). Encontram-se em duas concepções, uma relativa à *avaliação formativa de inspiração behaviorista* e a outra ligada à concepção da *avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista*. Além dessas, podem ser apontadas práticas avaliativas embasadas em concepções *classificatórias* e *naturalizantes*.

De fato, o grupo de educadores compreende os princípios contidos no currículo integrado e na concepção de educação integral, evidenciando conhecer processos avaliativos próximos às categorias de análise elencadas para este estudo. Porém, em suas práticas, voltam-se para perspectivas mais tradicionais, como o uso frequente de instrumentos avaliativos clássicos, como, por exemplo, provas e apresentação de trabalhos. Assim, o que temos é uma intensa responsabilização do estudante por seu desempenho nas avaliações no ambiente educativo e sobretudo por seu “fracasso escolar”.

Destacamos ainda, ocorrer uma ampla conceituação sobre a interdisciplinaridade nos documentos orientadores do IFC e nos PPCs analisados. Porém, partindo-se de uma organização curricular mais geral e caminhando-se para um contexto mais singular, a concepção interdisciplinar apresentada nos documentos institucionais perde força. Um bom exemplo é a própria concepção de *avaliação integrada*, como apresentada nos projetos pedagógicos, é colocada em segundo plano, além disso, ela não é considerada um procedimento pedagógico prioritário pelos PPCs.

Ainda, o que se evidenciou nos relatos dos participantes, são algumas experiências pontuais num contexto de integração entre alguns educadores, movidos pela proximidade entre suas disciplinas e por um vínculo de amizade. Nesse sentido, percebemos que o sentimento de isolamento apontado por alguns educadores não é experimentado por todos, sendo a avaliação integrada como procedimento pedagógico deixada para as atividades pontuais nesse contexto educacional. Em relação à avaliação paralela, esta se configura, frequentemente, com uma recuperação das notas e não dos conteúdos, realizada em muitos momentos por meio de reavaliações.

Não é possível determinar com precisão quais práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação são concretamente conduzidas pelos participantes. Temos como hipótese, que os educadores buscam transcender as perspectivas conservadoras, buscando 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 tradicionais. Assim sendo, compreendemos, frente aos dados elencados para este estudo, que a avaliação da aprendizagem, no atual momento no IFC-Brusque, ainda não pode ser caracterizada como constituinte do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a aplicação da oficina sobre avaliação da aprendizagem junto aos participantes, enquanto Produto Educacional, possibilitou uma reflexão, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Ainda que os participantes tenham avaliado a oficina de forma positiva, é importante considerar que uma atividade realizada em um período de tempo 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 o percurso dialético dos participantes. Conforme Saviani (2014b), no processo dialético, parte-se do empírico, passando pela consciência abstrata, chegando-se à consciência concreta.

Nesse caso, os educadores participantes passaram pelo processo de reflexão dos aspectos empíricos, ligados ao cotidiano de suas práticas, ou como descrito por Vygotsky (1993), discutiram perspectivas cotidianas, passando então ao processo de construção do conhecimento científico, por meio da abstração. Por se tratar de apenas um encontro, logo, 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, pois de fato, os educadores não conseguiram delinear uma construção conjunta.

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-Brusque.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1, fev. 2004. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002. Acesso em 19 mai. 2023.

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 – Caçador. 2019. 152f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) - IFSC, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7863064. Acesso em: 12 jul. 2021.

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://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTROHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. In: XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Anais...Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná, 2015.

CIAVATTA, M. 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, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. Brasília, 1992. Disponível em:

https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

DALMORO, M; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, edição especial, p. 161-174, 2013. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>. Acesso em: 28 out. 2022.

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.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%cc%a7a%cc%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>. Acesso em 29 mai. 2022.

FERNANDES, D. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Orgs.). **Turma mais e sucesso escolar**: contributos teóricos e práticos. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011. p. 81-107. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar...%20D.%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/874GnQznjYX5yvBjSG9g98m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipatória. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan-jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 04 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

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.

HOFFMANN, J. 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/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em 17 ago. 2022.

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

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de desenvolvimento institucional**. Blumenau: IFC, 2019a. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - BRUSQUE. **Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio**. Curso técnico de informática integrado ao ensino médio. Brusque: IFC, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - BRUSQUE. **Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio**. Curso técnico de química integrado ao ensino médio. Brusque: IFC, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Resolução nº 16/2019, de 01 de abril de 2019. Dispõe sobre as diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2019b. Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes-EMI.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. 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 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Guia de cursos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Blumenau: IFC, 2022. Disponível em: <https://ingresso.ifc.edu.br/guia-de-cursos/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

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://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas Investigação Educativa em Educação**. v. 1, p. 330- 339, 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Da Escola** - teoria e prática. 5. ed. Goiânia, 2004.

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

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

MACHADO, J. L.; 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://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3817>. Acesso em: 27 mai. 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Editora Alínea, 2017.

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://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MORAES, R.; 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://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB>. Acesso em: 30 nov. 2021.

NITSCHKE, A.; PLÁCIDO, R. L.; PITT, H. O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um instituto federal: avanços e limites. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 41-56, set-dez. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16362>. Acesso em: 01 mar. 2022.

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. 2021.

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, 2019. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2023/03/PDI-IFC-2019-2023-Revisao-2021-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

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.

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

SAVIANI, D. A pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014a. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 18 maio. 2023.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 30 nov. 2021.

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 jul. 2021.

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://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60971>. Acesso em: 9 ago. 2022.

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

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

ANEXO A - Modelo de questionário de pesquisa - Fase 1

Prezado(a) docente

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, conduzida pelo pesquisador **José Luis Machado**, sob a orientação do professor **Dr. Reginaldo Leandro Plácido**, intitulada *Concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFC-Brusque*. O objetivo principal desta pesquisa é investigar as concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio Integrado do IFC-Brusque. Com os dados obtidos neste questionário, será elaborado um artigo científico, um produto educacional e a dissertação do pesquisador, junto ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, polo Blumenau.

Algumas orientações:

- O tempo estimado para responder esse questionário é de 20 minutos;
- Fique à vontade para responder às questões de maneira mais sincera possível;
- A participação na pesquisa é voluntária e;
- Todas as informações serão tratadas com sigilo e sem a identificação dos participantes.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual sua faixa etária?

- () Entre 18 e 28 anos
- () Entre 29 e 39 anos
- () Entre 40 e 49 anos
- () Entre 50 e 59 anos
- () Mais de 60 anos

2. Há quanto tempo você atua na Rede Federal de ensino?

- () Entre 1 mês e 10 anos
- () Entre 11 a 20 anos
- () Entre 21 a 30 anos
- () Entre 31 a 40 anos
- () Mais de 41 anos

3. Qual sua formação acadêmica?

- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-doutorado

4. Assinale em qual curso do Ensino Médio Integrado você atua.

- Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio
- Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio
- Em ambos

5. Na sua opinião, com que frequência o(s) modelo(s) de avaliação da aprendizagem dos estudantes, proposto(s) em sua instituição é apropriado.

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

6. Na sua opinião, com que frequência a(s) sua(s) abordagem(ns) / concepção(ões) teórica(s) de ensino-aprendizagem, de modo geral, está(ão) alinhada(s) com as concepções propostas pela instituição onde você atua?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

7. Na sua opinião, com que frequência o(s) procedimento(s) metodológico(s) para fins de avaliação da aprendizagem que você utiliza em seu(s) componente(s) curricular(es) possibilita(m) a compreensão do desenvolvimento do(s) estudante(s)?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

8. Na sua opinião, com que frequência o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) curso(s) no(s) qual(is) você atua, converge(m) com a(s) sua(s) concepção(ões) teórica(s) de avaliação da aprendizagem dos estudantes?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

9. Na sua opinião, com que frequência o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) curso(s) no(s) qual(is) você atua, converge(m) com as condições didático-pedagógicas que você encontra na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

10. Na sua opinião a aplicação da recuperação (avaliação) paralela possibilita o aprendizado do estudante?

- () Nunca
 () Raramente
 () Frequentemente
 () Sempre

11. Na sua opinião, com que frequência a aplicação da recuperação (avaliação) paralela possibilita o desenvolvimento do estudante?

- () Nunca
 () Raramente
 () Frequentemente
 () Sempre

12. Como você costuma conduzir e/ou aplicar a recuperação (avaliação) paralela? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Formatos	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Aplicação de provas.				
	Criação de turma com estudantes de diferentes cursos.				
	Por meio de monitorias.				
	Realização de atividades em grupos de estudos.				
	Outro:				
	Outro:				
	Outro:				

13. Qual(is) o(s) tipo(s) de avaliação(ões) integrada(s) você consegue realizar? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Tipologias	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Em parceria com outros professores.				
	Nos projetos integradores.				

	No meu componente curricular com conteúdos de outras áreas do conhecimento.				
	Em avaliações conjuntas com outros componentes curriculares.				
	Outro:				
	Outro:				
	Não realizo avaliações integradas.				

14. Na sua opinião, qual(is) abordagem(ns) e/ou concepção(ões) teóricas de avaliação da aprendizagem dos estudantes, de modo geral, orientam as atividades avaliativas que você aplica com seus estudantes? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Abordagens/concepções	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Avaliação somativa.				
	Avaliação diagnóstica.				
	Avaliação classificatória.				
	Avaliação formativa.				
	Outra:				
	Outra:				
	Não utilizo nenhum tipo.				

15. Na sua opinião, qual a forma mais apropriada de avaliar a aprendizagem do estudante? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Formatos	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Por meio do diagnóstico de aprendizagem.				
	Dentro de uma perspectiva processual de ensino-aprendizagem.				
	Ao final do trimestre.				
	Pontualmente com a aplicação de provas.				

	Por meio do acompanhamento diário.				
	No início do trimestre e ao final do trimestre.				
	De forma contínua ao longo do ano letivo.				
	Individualmente por meio dos aspectos relativos ao desenvolvimento do estudante.				
	Nas atividades, exercícios e tarefas realizadas.				
	Outro:				
	Outro:				
	Não tenho opinião formada sobre esse tema.				

16. Na sua opinião, qual(is) abordagem(ns) e/ou concepção(ões) teórica(s) de ensino-aprendizagem, de modo geral, baliza(m) a sua prática pedagógica? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Abordagens/concepções	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Construtivista.				
	Metodologias ativas.				
	Tradicional.				
	Comportamental.				
	Sociointeracionista.				
	Histórico-Crítica.				
	Dialógica.				
	Histórico-cultural.				
	Aprendizagem significativa.				
	Outra:				
	Outra:				
	Não utilizo nenhuma abordagem/concepção				

Comentários do participante:

--

17. Para você, que tipos de dificuldades e/ou desafios são mais frequentes na avaliação da aprendizagem dos estudantes? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Dificuldades/desafios	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento.				
	Transformar a aprendizagem em valores descritos em notas.				
	A ansiedade gerada nos estudantes pelo ato de avaliação.				
	A concentração e atenção dos estudantes.				
	Realizar um acompanhamento individual com os estudantes.				
	O número de estudantes por turma.				
	A falta de motivação dos estudantes.				
	Os princípios de avaliação contidos nos PPCs dos cursos do EML.				
	Condições estruturais das salas de aula.				
	Outro:				

	Outro:				
	Não encontro nenhum desafio e/ou dificuldade.				

Comentários do participante:

18. Qual(is) procedimento(s) metodológico(s) para fins de avaliação da aprendizagem dos estudantes você utiliza em sua(s) disciplina(as)? Nesta questão você pode assinalar mais de uma alternativa.

Indique abaixo em ordem crescente sua preferência	Procedimentos	Frequência			
		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
	Avaliação escrita.				
	Avaliação oral.				
	Avaliação prático-oral.				
	Avaliação prática.				
	Trabalho individual.				
	Trabalho em grupo.				
	Seminário.				
	Estudo de caso.				

	Resenhas e artigos.				
	Relatório de atividades.				
	Relatório de visita técnica.				
	Portfólio.				
	Webquest.				
	Autoavaliação.				
	Dramatização.				
	Desenho.				
	Maquete.				
	Experimentação.				
	Álbuns.				
	Outro(s):				

19. Existem outras possibilidades de avaliação da aprendizagem, em sua opinião, que poderiam ser incluídas no currículo do Ensino Médio Integrado? Por favor, descreva-as abaixo.

Obrigado pela sua atenção e participação!

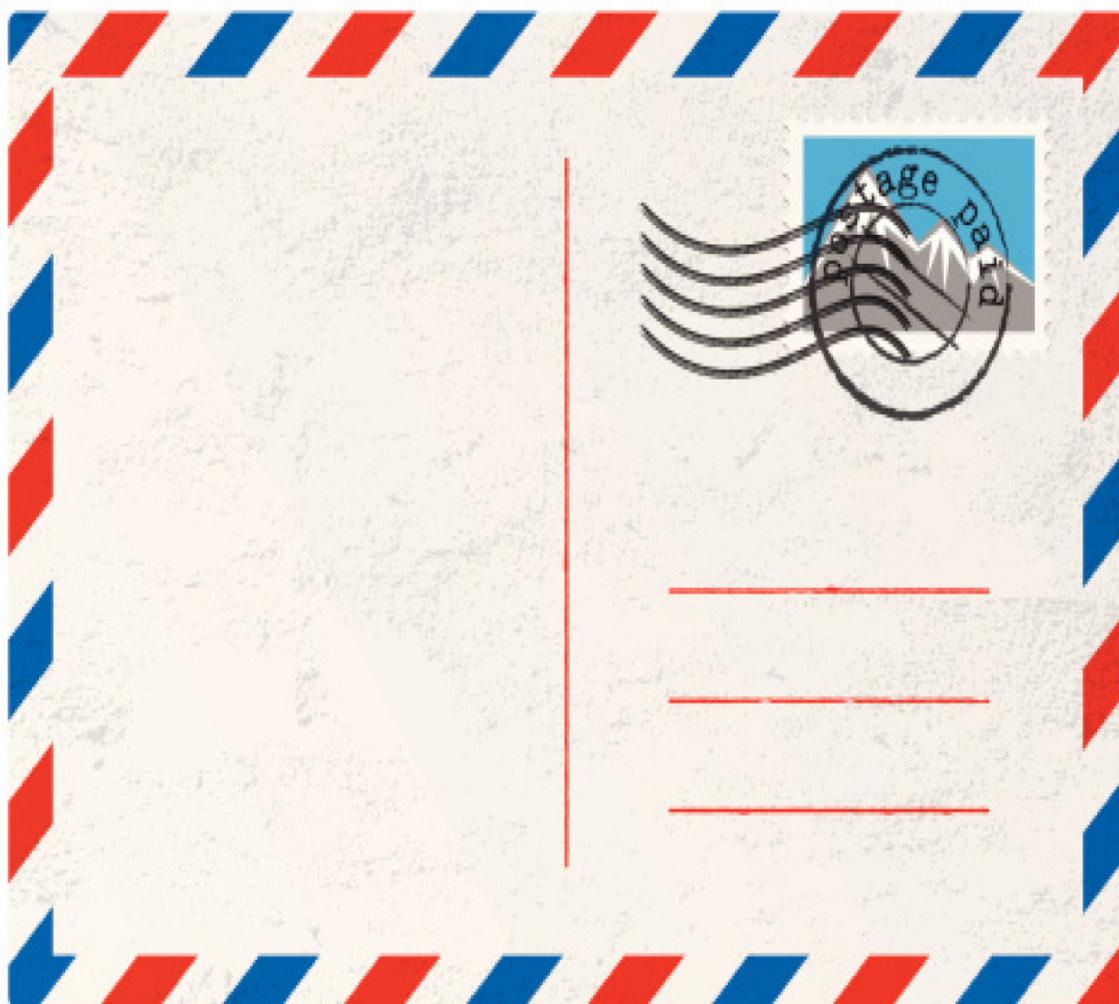
Etapa 2 na oficina: Novamente, ao final da oficina, estimular os docentes participantes a refletir sobre o termo avaliação da aprendizagem, descrevendo em uma folha em no máximo cinco linhas sobre o tema;

Pergunta: Para você o que é avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar?

Modelo da atividade:

CARTÃO-POSTAL

Para você o que é avaliação da aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar?



ANEXO C - Modelo de questionário para avaliação do Produto Educacional pelos participantes da oficina

1 - Sobre as partes estruturais da oficina, seções, subseções e demais itens, você concorda com a organização e disposição?

- Adequado
- Adequado parcialmente
- Inadequado

2 - Concernente ao conteúdo teórico apresentado na oficina, qual a sua opinião?

- Adequado
- Adequado parcialmente
- Inadequado

3 - Como você compreende a proposta de debate apresentada na oficina?

- Adequada
- Adequada parcialmente
- Inadequada

4 - Referente à perspectiva de reflexão crítica apresentada na oficina, qual sua opinião?

- Adequado
- Adequado parcialmente
- Inadequado

5 - Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes apresentada na oficina, qual sua opinião?

- Adequada
- Adequada parcialmente
- Inadequada

Obs: Estas perguntas foram elaboradas com base nas contribuições de Leite (2018) para avaliação de Produtos Educacionais.

ANEXO D - Resultados da avaliação do Produto Educacional pelos participantes

Quadro 23 - Avaliação dos participantes sobre a organização da estrutura da oficina.

Descrição da avaliação	Percentuais
Adequado	84,8%
Adequado parcialmente	12,1%
Inadequado	3,1%

Fonte: Autores, 2023.

Quadro 24 - Opinião dos participantes sobre o conteúdo teórico apresentado na oficina.

Descrição da avaliação	Percentuais
Adequado	54,4%
Adequado parcialmente	39,4%
Inadequado	3,1%
Não respondeu	3,1%

Fonte: Autores, 2023.

Quadro 25 - Compreensão dos participantes sobre a proposta apresentada na oficina.

Descrição da avaliação	Percentuais
Adequada	93,9%
Adequada parcialmente	6,1%

Fonte: Autores, 2023.

Quadro 26 - Opinião dos participantes sobre a reflexão crítica apresentada na oficina.

Descrição da avaliação	Percentuais
Adequado	87,9%
Adequado parcialmente	12,1%

Fonte: Autores, 2023.

Quadro 27 - Compreensão dos participantes sobre a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada na oficina.

Descrição da avaliação	Percentuais
Adequada	72,7%
Adequada parcialmente	27,3%

Fonte: Autores, 2023.

ANEXO E - Construindo as categorias de pesquisa

Como descrito na metodologia desta pesquisa, para elaboração das categorias utilizadas na interpretação das informações coletadas junto aos educadores, previamente estudamos os documentos do IFC e do IFC-Brusque. São eles: O PPI (2019), a Organização Didática (IFC, 2021), as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio (IFC, 2019b) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019a).

Nesse sentido, a proposta organizacional dos IFs surge dos conceitos que sustentam uma educação integral para todos, aliados aos aspectos gerais da EPT (Ciavatta, 2005; Pacheco, 2015). O EMI do IFC-Brusque comunga desses mesmos princípios contidos no conceito do currículo integrado. Conforme consta nos PPCs do Curso Técnico de Informática e do Curso Técnico de Química integrados ao Ensino Médio, a EPT se caracteriza como uma “perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida” (IFC-Brusque, 2019a, p. 10; IFC-Brusque, 2019b, p. 10).

Os referidos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque ainda destacam as dimensões características do EMI, quais sejam “o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura, numa superação da dualidade entre Educação Básica e Educação Técnica” (IFC-Brusque, 2019a, p. 10; IFC-Brusque, 2019b), p. 10). Essa perspectiva concernente ao conceito de formação integral, como visto anteriormente, também é referenciada nos documentos institucionais do IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b, IFC, 2021). Perspectiva que também é preconizada por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Pacheco (2015), como princípios necessários para uma educação de caráter crítico, histórico e emancipatório.

Outra perspectiva, já apresentada neste estudo, é a histórico-cultural (Vygotsky, 1993, 2021), que se constitui como referencial para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano para o IFC. Conforme consta no PPI (2019, p. 44), a partir dessa teoria é possível compreender como “os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela”. Tal perspectiva compreende que os aspectos cognitivos são construídos socialmente na relação dialética, histórica e cultural do homem com o mundo e com as outras pessoas, nos ambientes sociais em que vivem.

Sob esse prisma, elencamos a primeira categoria, que será utilizada na análise das concepções dos educadores sobre a avaliação da aprendizagem. Qual seja, a *avaliação da*

aprendizagem enquanto elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação da aprendizagem não pode ser reduzida a processos avaliativos classificatórios, como um instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes. Como descrito por Hoffmann (2019), constitui-se como um elemento pedagógico ligado ao processo de ensino e ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes.

Nesse sentido, pode-se compreender que a avaliação da aprendizagem dos estudantes deve ser compreendida como um instrumento didático indissociável do processo de ensino. Em outras palavras, a avaliação é concebida como um dos elementos do processo educativo, sendo, em muitos momentos, conforme já explicitado, fonte diagnóstica do desenvolvimento do estudante. Evidentemente também se faz presente nos fundamentos dos Projetos Político Pedagógicos dos IFs, quais sejam, o ensino integrado, omnilateral e politécnico.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque, a proposta é de uma avaliação processual da aprendizagem. Conforme orientado nos planos de ensino de cada componente curricular, a avaliação da aprendizagem “será contínua e cumulativa, considerando os resultados apresentados ao longo do processo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (IFC-Brusque, 2019a, p. 51; IFC-Brusque, 2019b, p. 72). É preciso ressaltar que os professores têm liberdade teórico-prática para organização dos formatos e instrumentos de avaliação. Assim, apoiados no componente curricular, os docentes podem utilizar-se dos seguintes formatos: “avaliação escrita, avaliação oral ou prático oral, avaliação prática, trabalho individual ou em grupo, seminário, estudo de caso, resenhas e artigos, relatórios de atividades, relatório de visita técnica, portfólio, *webquest*, autoavaliação, dramatização, desenho, maquete, experimentação e álbuns” (IFC-Brusque, 2019a, p. 52; IFC-Brusque, 2019b, p. 72).

Um dos aspectos dos objetivos dos cursos em questão reside na formação social destinada aos estudantes. Por exemplo, é destacada, no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio (IFC-Brusque, 2019a, p. 13), a necessidade de “proporcionar uma formação social do cidadão para o exercício da cidadania e da ética”, além de poder prepará-lo “para o mundo do trabalho”. Ainda, no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio (IFC-Brusque, 2019b), p. 12), afirma-se que é necessário “proporcionar aos estudantes formação integral, condições para seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania enquanto agentes de transformação da realidade, com participação política e social em suas comunidades”.

Nesse contexto, em relação à avaliação da aprendizagem no currículo integrado do IFC-Brusque, é possível perceber aspectos da segunda categoria deste estudo, ou seja, a

avaliação como uma *prática educativa de mediação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes*. Isto é, o conceito de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de educação tendo o trabalho como princípio educativo e, do mesmo modo, como uma concepção para avaliação da aprendizagem que possa ser, entre outros processos educativos, uma prática mediada do processo de ensino no ambiente escolar. Essa intencionalidade está alinhada à concepção de currículo integrado e a perspectiva histórico-cultural.

Diante dessa constatação, entendemos que os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados ao Ensino Médio do IFC-Brusque estão alinhados com a compreensão de formação cidadã embasada na perspectiva histórico-cultural da educação (Vygotsky, 1993, 2021), como também com o desenvolvimento dos aspectos relativos à criatividade dos estudantes. Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso de Informática e o Projeto Pedagógico do Curso de Química apontam para a possibilidade de que os estudantes, por meio da formação integral e ao iniciarem seus percursos no mundo do trabalho, possam ser agentes de mudança social. Assim, desta forma, possam contribuir para a construção de um mundo melhor e mais justo para todos (IFC-Brusque, 2019a; IFC-Brusque, 2019b).

Conforme Pacheco (2015, p. 14), nos aspectos político-pedagógicos para os IFs, “o que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios e de valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. À vista disso, entendemos que a avaliação da aprendizagem concebida como um elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem deve ter relação e significado com o contexto de vida dos estudantes, dos aspectos sociais, culturais e com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, temos a terceira categoria, qual seja, a *avaliação da aprendizagem dos estudantes como forma dialógica e crítica de construção do conhecimento*, que emerge dessa concepção de uma formação contextualizada e que tenha significado na vida do estudante. Além disso, que consiga promover um debate crítico sobre os aspectos culturais e os conceitos científicos e tecnológicos, frente aos desafios do mundo do trabalho. Trata-se da promoção de um ambiente onde os estudantes possam expressar suas ideias, debater com os colegas de classe suas opiniões e propor soluções para questões apresentadas pelos professores, dentro e fora do ambiente escolar (Freire, 1996; Hoffmann, 2019).

A quarta categoria, a *avaliação da aprendizagem como um elemento interdisciplinar*, emerge do próprio princípio da educação integral e integrada, como também do próprio termo interdisciplinaridade, amplamente apresentado e discutido nos documentos orientadores. O conceito de interdisciplinaridade, deve envolver, simultaneamente, a formação propedêutica e a formação para o mundo do trabalho, tendo relação direta com os contextos da vida do

estudante, nas concepções educacionais de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem no IFC (PPI, 2019; IFC, 2019b; IFC, 2021).

Um fundamento educativo base 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 por meio do trabalho como princípio educativo. O mesmo princípio está na base para a construção das propostas político pedagógicas dos IFs, como já apontado por Pacheco (2015) e por Ciavatta (2005), ou seja, o trabalho como princípio educativo deve estar presente na concepção do currículo integrado e na formação integral dos estudantes.

A proposta do currículo integrado do PPI do IFC e, especificamente, as contidas nos PPCs analisados, apontam que a avaliação da aprendizagem dos estudantes não deve ser vista como um fim em si mesma. Nesse sentido, segundo esses documentos orientadores, a avaliação da aprendizagem compreende tanto elementos qualitativos quanto quantitativos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e de criticidade dos estudantes. Priorizando “o diagnóstico, a orientação e reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, visando ao aprofundamento dos conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes” (IFC-Brusque, 2019a, p. 51; IFC-Brusque, 2019b, p. 72).

Em suma, as proposições dos PPCs dos Cursos Técnicos em questão, abordam os aspectos gerais de avaliação da aprendizagem dos estudantes, deixando uma clara autonomia de escolha para os educadores em relação ao seu formato e à organização teórico-prática, como explicado anteriormente nesta análise. Dessa forma, verificamos que essas proposições pedagógicas não indicam caminhos teórico-práticos para a construção de atividades avaliativas da aprendizagem que contemplem as vivências socioculturais dos estudantes e apenas apontam brevemente o conceito de avaliação integrada, sem aprofundar de forma teórica e consistente a complexidade desse termo.

A partir da análise dos documentos orientadores citados, pode-se afirmar que a avaliação integradora ou, como descrito nos PPCs analisados, *avaliação integrada*, teria prioridade como procedimento de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Temos, assim, a quinta e última categoria, ou seja, a *prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário*. Portanto, sempre que possível, uma avaliação da aprendizagem dos estudantes que contemple a integração dos aspectos da educação propedêutica com os conhecimentos aprendidos na EPT. O que está em sintonia com a noção de currículo integrado, que aponta para a necessidade de uma integração das bases da ciência e dos aspectos culturais, bem como, com o mundo do trabalho (Ciavatta, 2005).

Desse modo, frente ao que foi proposto pela reflexão sobre os elementos desta

categoria - *prática de avaliação integrada como procedimento pedagógico prioritário*, teríamos assim nesta perspectiva, contornos de um caminho, entre outros, para a efetivação da proposta de integração dos aspectos cognitivos, sociais e culturais. Além disso, partindo do ponto de vista da integração das dimensões de vida do estudante e sua área de formação no EMI, temos que uma prática educativa de avaliação da aprendizagem constantemente construída de forma isolada não vai ter sentido prático-teórico no contexto da formação integral na EPT. Logo, podemos afirmar ser necessário, para o IFC-Brusque, uma reorganização curricular onde a proposta de ensino-aprendizagem compreenda a integração destes elementos em suas atividades avaliativas, de forma planejada, dialógica e sistêmica.