

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS***EVALUATION IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CONCEPTIONS
AND PRACTICES*¹Taira Franciele Skerke*²Julienne Marques Bogo¹Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Gaspar. E-mail: taira.skerke@ifsc.edu.br.
ORCID: 0009-0008-7769-473X²Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau. E-mail: julienne.marques@ifc.edu.br.
ORCID: 0000-0001-5347-8815

*Autor de correspondência

Artigo submetido em 19/12/2023, aceito em 29/03/2026 e publicado em 25/05/2026.

Resumo: O processo avaliativo é um dos pilares do tripé ensino-pesquisa-extensão, portanto, precisa ser bem compreendido e executado a fim de ser um promotor para a formação integral do estudante. Partindo dessa perspectiva, este artigo pretende analisar a relação entre concepção de avaliação e práticas avaliativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio Integrado. Para tanto, como objeto de pesquisa, estipularam-se documentos norteadores do Instituto Federal de Santa Catarina, bem como depoimentos de professores que atuam em tal instituição. Assim, de forma dialogada com bases teóricas vinculadas à avaliação e à Educação Profissional e Tecnológica, analisaram-se tais recortes por meio da Análise de Discurso de linha francesa, mobilizando-se, a fim disso, as noções de paráfrase e de polissemia. A partir de tal movimento analítico, pode-se afirmar que a concepção de avaliação e a sua aplicação prática são intrínsecas e indissociáveis às ações educativas e que, portanto, necessitam ser ponto de atenção quando se trata dos desafios direcionados à travessia em direção a uma formação integral.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; práticas educativas; ensino médio integrado; formação integral.

Abstract: The evaluative process is one of the pillars of the tripod teaching-research-extension, so it needs to be well understood and executed in order to be a promoter for the total student's training. From this perspective, this Article aims to analyze the relationship between evaluation design and evaluative practices in the Professional context and Technological Education, especially regarding to Integrated High School. Thus, as a research object, guiding documents of the Federal Institute of Santa Catarina were stipulated, as well as testimonies from teachers working in such an institution. Hence, in a dialog with theoretical bases linked to the evaluation and to Professional and Technological Education, such clippings were analyzed through the French Line Discourse analysis, thus mobilizing the

notions of paraphrase and polysemy. From such an analytical movement, it can be said that the conception of evaluation and its practical application are intrinsic and inseparable from educational actions and therefore need to be a point of attention when it comes to the challenges of crossing toward integral training.

Keywords: Professional and Technological Education; educational practices; integrated high education; integral training.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Profissional vincula-se à oferta de cursos de qualificação profissional, de formação técnica de nível médio, bem como contempla a Educação Profissional e Tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2004). Os cursos de qualificação profissional destinam-se à formação inicial e continuada de trabalhadores; já os cursos técnicos podem ser ofertados de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio; por fim, o ensino superior é ministrado via cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2004).

Tendo esse panorama em vista, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contemplam essas ofertas e procuram atender os objetivos e as finalidades – estipulados por sua lei de criação –, que se relacionam às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por tais instituições (Brasil, 2008). Além disso, traça-se como objetivo, na lei 11.892/2008, a garantia da oferta de, no mínimo, 50% de suas vagas de forma destinada a cursos técnicos de nível médio, sendo destacados como prioridade os cursos técnicos integrados ao ensino médio (Brasil, 2008). Tal destaque se dá em virtude de que o ensino médio integrado “[...] tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 307). Ou seja, com tal oferta no nível básico escolar, potencializa-se a perspectiva da formação integral, pois se promove o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho por meio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Ramos, 2008).

Assim, para além de uma Educação Profissional, que, segundo Ramos (2022), dialoga de forma direta com o sentido histórico e com a divisão social do trabalho; os Institutos Federais se vinculam à EPT, sendo a qual entendida como aquela que “[...] possibilita aos educandos apreender as determinações históricas da produção da existência humana em suas múltiplas dimensões e desenvolver suas potencialidades em todas as direções” (Ramos, 2021, p. 31). Tal área de atuação, assim, tem como ponto de partida o rompimento com a dualidade econômico-social que se materializa na história da educação brasileira, ou seja, formação profissional para os filhos dos trabalhadores e formação acadêmica para os filhos da elite dirigente (Moura, 2007).

Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão, especialmente no que se trata do ensino médio integrado, procuram promover a travessia em direção à superação da dualidade histórica supracitada (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Nesse contexto, o processo avaliativo de tais práticas configura um dos pontos centrais do fazer pedagógico no contexto da EPT, já que a avaliação evidencia “[...] o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indica as falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição” (Ferreira, 2002, p. 9).

A avaliação, portanto, é intrínseca ao processo ensino-aprendizagem e, como tal, é realizada sob diferentes perspectivas nas mais variadas etapas e modalidades educativas, tanto no ensino regular quando no contexto da EPT. Partindo dessa perspectiva e tendo como foco as práticas educativas vinculadas ao ensino médio integrado, a presente pesquisa parte da

seguinte inquietação: como ocorre a relação entre concepção de avaliação e práticas avaliativas no contexto da EPT? Assim, este trabalho pretende, como objetivo geral, analisar a relação entre concepção de avaliação e práticas avaliativas no contexto da EPT, especialmente no que diz respeito ao ensino médio integrado.

Para tanto, considerando como “população” os Institutos Federais, delimitou-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) como instituição de amostra de tal investigação (Pinho, 1993). Vale destacar que os Institutos compartilham, via Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mesmas origens e aspectos legais de funcionamento. Assim, estipularam-se, como objeto da pesquisa e elementos da amostragem, documentos oficiais de tal instituição (o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Regulamento Didático-Pedagógico – RDP), norteadores das ações pedagógicas de todos os campi do IFSC, bem como foi coletado, por meio de questionário¹, a percepção de docentes do ensino médio integrado do IFSC a respeito da avaliação com base na seguinte questão: “Quais concepções de avaliação da aprendizagem orientam seu trabalho docente?”. Os critérios de inclusão e exclusão dos docentes participantes desta pesquisa consistiam em ser professor(a) do campus e lecionar alguma unidade curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo campus, resultando em 14 docentes participantes. Como os documentos analisados se vinculam ao funcionamento do IFSC de forma geral, optou-se por não identificar, neste artigo, o campus de origem dos docentes participantes da pesquisa.

A partir do recorte de tais *corpora*, pode-se determinar algumas classificações metodológicas para este estudo: natureza básica; abordagem qualitativa; objetivo exploratório e descritivo; procedimento documental de coleta de dados; bem como se destaca o caráter bibliográfico que dá base a esta investigação (Markoni; Lakatos, 2017). Ademais, vale destacar que os dados coletados foram analisados com base nos pressupostos da Análise de Discurso, a fim de traçar relações discursivas entre teoria pedagógica, documentação institucional e relato docente. Para tanto, os recortes são apresentados no corpo do trabalho como sequências discursivas (Sd), e os docentes participantes são identificados com nomes fictícios, em homenagem a pesquisadores que subsidiam a construção deste estudo. O trabalho é teórico-analítico, portanto, a seguir, apresenta-se a seção de discussão teórica e de análise dos dados, de forma integrada, para, depois, chegar-se a última seção, na qual se mencionam as considerações finais suscitadas pela trajetória de análise.

2 DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA

O PDI do IFSC (2020, p. 44) estipula como missão a ação de “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”, bem como declara possuir, como visão, o desejo de “Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A partir da delimitação realizada para esta pesquisa, podem-se destacar, nesses elementos norteadores, as seguintes palavras-chave: inclusão, formação, EPT, ensino, pesquisa e extensão. Tais termos associam-se diretamente às práticas educativas desenvolvidas na instituição e podem ser acompanhados e analisados, no cotidiano escolar, por meio da avaliação.

Apesar de, no campo científico, o termo avaliação trazer consigo uma complexidade conceitual e prática devido à abundância de pesquisas realizadas a seu respeito em seus diferentes âmbitos e concepções; no senso comum – e de forma associada à perspectiva de alguns estudantes e, por vezes, de alguns docentes –, a avaliação é, muitas vezes, confundida

1 O questionário foi aplicado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do parecer consubstanciado do CEP nº 5.291.034.

com exames classificatórios. Esse entendimento se origina por meio de uma memória coletiva no que se refere ao fazer escolar, isso porque, durante muito tempo, a avaliação era propagada prioritariamente como classificatória, além de se configurar de modo predominante a partir de sua forma somativa.

Nessa direção, a avaliação classificatória não pode ser compreendida apenas como uma escolha pedagógica ou como uma herança cultural do fazer escolar, mas deve ser analisada em sua articulação com a divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Conforme a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola constitui-se como uma instituição inserida em uma totalidade social contraditória, na qual cumpre, simultaneamente, funções de socialização do conhecimento e de seleção social. Desse modo, práticas avaliativas baseadas na mensuração, classificação e hierarquização dos estudantes dialogam com a lógica de organização do trabalho na sociedade capitalista, contribuindo, ainda que de forma mediada, para a legitimação de desigualdades sociais.

A partir disso, por meio da memória social e coletiva, as ações avaliativas fazem repetir muitas práticas já existentes na história escolar. Desse modo, vale destacar que, segundo Althusser (1985, p. 92), “Só há prática através de e sob ideologia” e “Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. Nessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como um aparelho ideológico de Estado, no qual as práticas avaliativas desempenham papel central na produção e reprodução de sentidos que naturalizam a desigualdade. A avaliação, ao classificar e hierarquizar os sujeitos, contribui para a internalização de posições sociais diferenciadas, reforçando a ideia de mérito individual e obscurecendo as determinações estruturais que atravessam o processo educativo.

Com base na perspectiva althusseriana, Pêcheux (2014) explica que, erroneamente, trata-se a ideologia de forma associada à categoria “ideia”, no entanto, ela se vincula a uma força material, ou seja, refere-se aos efeitos de sentido que se materializam nas práticas dos sujeitos. Além disso, Pêcheux (2014) também considera que a ideologia não tem origem no sujeito, pelo contrário, é ela que faz com que o indivíduo seja interpelado em sujeito. Ou seja, é com base nesse funcionamento que o sujeito significa o mundo e organiza as práticas sociais, tais como se vê na escola. É com base, então, no funcionamento ideológico que os sentidos são atribuídos, estabelecidos ou refutados no entremeio social.

Com base nessa reflexão, pode-se afirmar, assim como explica Pêcheux (2014), que, devido à interpelação ideológica, os sujeitos atribuem sentidos mediados por diversos fatores que interferem nesse processo, tais como as condições de produção, que podem ser entendidas no sentido estrito ou amplo. Para Orlandi (2015), o sentido estrito se relaciona com a vivência particular de cada sujeito, ou seja, suas relações pessoais, sua história de vida, suas oportunidades, entre outros elementos. Já no que se trata do caráter amplo, refere-se ao aspecto social, que não afeta somente o sujeito, de forma particular, mas a comunidade na qual está inserido, levando-se em conta, assim, aspectos políticos e sociais. É com base, então, nesses elementos, entre outros, que os sujeitos fazem a manutenção dos sentidos estabilizados, ou seja, uma paráfrase de sentidos já dados; ou rompem e se deslocam daquilo que é propagado como natural pela ideologia dominante. É nesse movimento de manutenção e deslocamento que os sentidos sociais se constroem.

Assim, quando o fazer escolar ocorre, não se parte do zero no que diz respeito ao aspecto semântico e simbólico, pois ele se associa a uma historicidade que se materializa no cotidiano escolar, ora fazendo-se uma repetição (paráfrase), ora fazendo um deslocamento (polissemia). Ou seja, na prática docente, é realizada a manutenção de muitos sentidos vinculados à memória discursiva de docentes e de instituições, bem como se realizam práticas a fim de romper com tradições que podem não se adequar à perspectiva da educação contemporânea. Tais movimentos também se conectam à concepção de educação que se faz presente no dia a dia escolar.

Desse modo, as concepções pedagógicas vivenciadas ao longo dos anos se refletem nas práticas docentes do presente e se associam diretamente, seja de forma parafrástica ou polissêmica, às ações avaliativas que se materializam no fazer escolar. Destacam-se, assim, algumas teorias que orientaram e orientam as práticas e concepções educativas no Brasil: a Escola Tradicional; a Escola Nova; o Tecnicismo; a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-crítica. A fim de pensar, então, sobre a concepção de avaliação associada às práticas avaliativas no contexto da EPT, apresenta-se, abaixo, um panorama breve a respeito de cada teoria mencionada.

Na Escola Tradicional, o estudante é visto como uma “tábula rasa”. Diante disso, o papel do professor se configura a partir da transmissão de conhecimentos, entendidos como verdades absolutas. Isto é, não há espaço para debates ou questionamentos, muito menos para realizar-se relações com a vivência do discente ou com realidade social, e cabe ao aprendiz, portanto, reproduzir tudo o que foi transmitido (Libâneo, 1990). Assim, no que se refere ao aspecto avaliativo, priorizam-se, a partir dessa teoria, as atividades que comprovam a memorização do estudante, por meio de instrumentos avaliativos que possibilitam a conferência de uma resposta única e correta, como os deveres de casa e as provas orais e escritas (Suhr, 2022).

Como forma de oposição à tendência tradicional, engendrou-se a concepção da Escola Nova, na qual priorizam-se as descobertas do estudante no processo ensino-aprendizagem, dando destaque, assim, para as diferenças e interesses individuais (Ramos, 2010). É com base nessa teoria que se dá enfoque para o conhecido “aprender a aprender”, ou seja, com base nessa tendência, o estudante passa a ser o centro do processo educativo (Saviani, 1985). Nesse interim, consideram-se os conhecimentos que os discentes já possuem e inserem-se, em cena, as atividades coletivas a fim da aprendizagem colaborativa frente à resolução de situações-problema, deixando-se de lado, pois, os conhecimentos curriculares científicos (Ramos, 2010). Desse modo, a autoavaliação e as avaliações em grupo passam a ser realizadas a fim de que os próprios estudantes acompanhem o processo e o desenvolvimento de sua aprendizagem (Suhr, 2022).

No que se refere à concepção Tecnicista, Libâneo (1990) explica que tal proposta se direciona à manutenção da ordem social vigente, ou seja, à adequação ao sistema capitalista de produção, valorizando-se, assim, o condicionamento dos estudantes frente às práticas educativas mobilizadas. Sublinham-se, com essa tendência, a valorização do uso de materiais didáticos feitos por especialistas, tais como manuais e livros didáticos, a fim de que o professor possa reproduzir tais predeterminações em sala de aula (Libâneo, 1990). O objetivo, assim, direciona-se a atender as demandas do setor produtivo, colocando-se, como pontos centrais, a eficiência, a racionalidade e a produtividade (Suhr, 2022). Assim, o foco avaliativo volta-se para instrumentos mensuráveis, tais como as provas, as listas de exercícios, entre outras práticas nas quais se pode comprovar a reprodução do que foi estudado nos materiais didáticos.

Para Libâneo (1990), as concepções acima descritas se orientam sob um viés liberal, chamadas também de não-críticas, pois, independentemente das diferenças entre suas práticas e foco de trabalho pedagógico, não visam a uma transformação social. Já as concepções que serão apresentadas abaixo, ou seja, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-crítica, são entendidas pelo autor (1990) como progressistas, também denominadas como críticas, isto é, direcionam-se a um fazer pedagógico movido pela promoção da mudança social.

A Pedagogia Libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, visa a conhecer e questionar a realidade, considerando as relações de opressão nela encontradas. Desse modo, o trabalho pedagógico volta-se para a vivência dos próprios estudantes, tendo como fio condutor dos trabalhos os temas geradores, suscitados não de conteúdos formais, mas sim dos interesses e das experiências que fazem parte da bagagem do aprendiz (Libâneo, 1990). Ainda que presentes nas práticas de muitos docentes no espaço escolar oficial, tais

pressupostos fazem como que essa concepção seja vinculada a um fazer pedagógico não-formal, pois constrói-se de forma orgânica, atendendo muitos sujeitos evadidos da escola ou que nunca estiveram em um ambiente escolar. Ou seja, não se associa, assim, a uma grade curricular pré-definida. Nesse contexto, portanto, o foco avaliativo não é a memorização ou a repetição, mas sim direciona-se à avaliação colaborativa das práticas vivenciadas pelo grupo, bem como à autoavaliação de forma conectada à prática social, ou seja, ao engajamento dos estudantes em relação às temáticas contempladas no processo formativo (Libâneo, 1990).

Também associada à vertente progressista, há a Pedagogia Histórico-crítica. A partir dela, destacam-se, na prática pedagógica, dois aspectos essenciais: “a identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2019, p. 40). Ou seja, com base na Pedagogia Histórico-crítica, os conhecimentos científicos são valorizados na mesma medida em que se prioriza a metodologia de ensino-aprendizagem. Libâneo (1990) explica que, nessa concepção, não se contrapõem a cultura popular e a cultura erudita, pois as duas se complementam haja vista que se parte de conhecimento espontâneo para, a partir da problematização da realidade, direcionar-se para um conhecimento técnico-científico. Ou seja, entende-se que o processo do ensino-aprendizagem é indissociável da realidade vivenciada e percebida nas práticas sociais. Nesse contexto, Suhr (2022, p. 43) explica que a avaliação é “[...] um processo (e jamais um momento estanque) de coleta de informações sobre o processo ensino-aprendizagem para, com base nesses, tomar decisões acerca de como continuar e/ou reorientar esse mesmo processo”. Assim, o enfoque avaliativo é o processo de ensino-aprendizagem, sobre o qual tanto o professor quanto o estudante são responsáveis.

Além de vincular-se a concepções pedagógicas diferentes – que se refletem na prática docente e, portanto, na ação avaliativa –, a avaliação se dá com objetivos diferentes. Levando isso em conta, no PDI do IFSC (2020), destaca-se que a qual apresenta “três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa”. Em tal documento (IFSC, 2020), explica-se que a avaliação diagnóstica se dá no início de cada processo de ensino-aprendizagem a fim de que se identifique o que os estudantes já sabem; a formativa se dá ao longo do processo com o fito de acompanhar seu andamento e intervir quando necessário, de forma a ajudar o aprendiz na construção de sua aprendizagem; já a somativa direciona-se à conferência, no fim do processo, do resultado obtido. Também se destaca que “A avaliação não deve ser um instrumento de classificação, seleção e exclusão social, mas de construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade” (IFSC, 2020, p. 67).

Dialogando com tais classificações, Holanda (2019, p. 3863) afirma que:

[...] se a prática pedagógica é transformadora a avaliação da aprendizagem tenderá se caracterizar como diagnóstica, processual e formativa. Em contrapartida, se a prática pedagógica for tradicional certamente a avaliação da aprendizagem tenderá a ser quantitativa, somativa, classificatória e periódica.

Ou seja, é possível, assim, associar o tipo de avaliação realizada às concepções pedagógicas, especialmente no que diz respeito a seu caráter: crítico ou não crítico; liberal ou progressista. Em outros termos, então, pode-se vincular a prática avaliativa ao objetivo da ação pedagógica realizada, ou seja, se tal prática objetiva a transformação social ou se promove a manutenção do status quo.

A EPT de forma associada à perspectiva de formação integral, parte do ensejo de superar a dualidade educacional promovida pela divisão social do trabalho. Para tanto, dialoga diretamente com o trabalho como princípio educativo, com a pesquisa como princípio pedagógico e com a extensão como forma de diálogo permanente com a comunidade (Pacheco, 2015). A relação entre Educação Profissional e Tecnológica e divisão social do trabalho não se limita a um aspecto histórico ou conceitual, mas expressa uma tensão

estrutural. No interior do modo de produção capitalista, a educação tende a reproduzir a separação entre trabalho manual e intelectual, destinando formações diferenciadas para diferentes classes sociais. Nesse contexto, a avaliação escolar assume papel estratégico, na medida em que contribui para legitimar trajetórias escolares distintas, reforçando processos de seleção e exclusão que dialogam diretamente com as exigências do mundo do trabalho. Desse modo, destaca-se que, segundo Pacheco (2015, p. 24), o fazer pedagógico dos Institutos Federais “revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada”. Ou seja, espera-se, nos processos de ensino-aprendizagem no contexto da EPT, que os conhecimentos sejam democratizados e conectados à realidade, de forma a, de fato, modificar estruturas que fazem a manutenção das ações de exclusão social. Corroborando tal perspectiva, afirma-se no PDI do IFSC que:

Sendo o trabalho o princípio educativo da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, a relação ensino, pesquisa e extensão deve considerá-lo como fio condutor e o mundo do trabalho, em sentido amplo, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem, da inovação e da transformação social.

Vale ressaltar que a aprendizagem não se dá de forma única, linear e restrita ao tempo e espaço em sala de aula. Sendo assim, é imprescindível propor novas estratégias e metodologias de ensino que contemplem as múltiplas formas de aprendizagem nos diversos espaços educativos (IFSC, 2020, p. 68).

Com base em tal visão, vê-se que o IFSC, em seu PDI, é polissêmico em relação às concepções pedagógicas não-críticas, pois as quais se distanciam da problematização social a fim de conformar os estudantes à realidade pré-estabelecida. Assim, na contramão disso, no PDI, vê-se uma relação de paráfrase com as concepções pedagógicas críticas, ou seja, entende-se que a educação é fonte geradora de mudanças sociais e que, desse modo, assim como seus estudantes, toda a comunidade escolar – compreendida, aqui, como todos os cidadãos – deve fazer parte do universo pedagógico – científico, tecnológico, cultural e artístico – promovido por tal instituição.

Tal aproximação também se observa quando, no PDI, declara-se sua concepção de educação: “Entende-se que a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social” (IFSC, 2020, p. 64). Além disso, explicita-se que, com essa concepção pedagógica, dialoga-se diretamente com a perspectiva da formação integral e, portanto, com os valores institucionais (IFSC, 2020).

Ademais de entender, com base no PDI, a concepção determinada para as práticas educativas do IFSC, é importante compreender como tal concepção é entendida no que se refere à perspectiva docente de forma associada ao processo avaliativo, que, como afirmou Holanda (2019), evidencia a concepção pedagógica que se dá na prática educativa. Desse modo, verifica-se, abaixo, a resposta de quatro professores do IFSC para o seguinte questionamento: “Quais concepções de avaliação da aprendizagem orientam seu trabalho docente?”

Sd1. Entendo avaliação como um processo que conduza a uma formação integral. Avaliar é entender se o caminho escolhido foi acertado para permitir a aprendizagem. É um processo complexo para um professor, por isso faço atividades diferentes que permitam que todos possam expressar de alguma forma o que aprenderam. (Profa. Maria)

Sd2. Gosto de avaliar o processo e não apenas uma prova. (Profa. Inge)

Sd3. Penso que sejam as avaliações subjetivas, com desenvolvimento prático, com leituras e discussão em pequenos grupos. (Profa. Marise)

Sd4. Acredito que por se tratar de UCs [unidades curriculares] da área técnica, as concepções são: Diagnóstica e Classificatória. (Prof. José Carlos)

Com base na Sd1, verifica-se uma relação de paráfrase no que se refere aos preceitos propagados pelo IFSC em seu PDI, bem como há relação parafrástica referente à perspectiva

da formação integral, que se relaciona diretamente com as bases conceituais para a EPT. Além disso, em tal Sd, verifica-se a menção a “atividades diferentes que permitam que todos possam expressar de alguma forma o que aprenderam”, o que se constrói em paráfrase ao que é orientado no RDP do IFSC (2018, p. 24), a saber: “Os instrumentos de avaliação serão diversificados e deverão constar no plano de ensino do componente curricular, estimulando o aluno à: pesquisa, reflexão, iniciativa, criatividade, laboralidade e cidadania”.

Além de preocupar-se com a formação integral e priorizar a diversidade das atividades, também se observa, na Sd1, uma relação parafrástica no que diz respeito à concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, pois assim como preconiza tal tendência pedagógica, a profa. Maria também valoriza o processo ensino-aprendizagem, pois se direciona, em sua ação a “entender se o caminho escolhido foi acertado para permitir a aprendizagem”. De mesmo modo, tal relação parafrástica se observa na Sd2, quando a profa. Inge afirma que “Gosto de avaliar o processo e não apenas uma prova”. Ou seja, em tal perspectiva, considera-se a avaliação no que diz respeito ao todo, desvinculando-se, assim, daquele senso comum de que a avaliação é a “prova”. Uma prova pode ser um instrumento de avaliação, mas não resume o processo avaliativo a essa prática, especialmente quando se considera uma ação pedagógica voltada à concepção crítica de educação.

Na Sd3, verifica-se a menção de instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem da profa. Marise. Ainda que não se mencione uma concepção específica de forma direta, pode-se entender que, com tais práticas e, especialmente, dando ênfase às “avaliações subjetivas”, tal docente prioriza o diálogo com os estudantes. Assim, entende, como preconizado no PDI (IFSC, 2020), “que a aprendizagem não se dá de forma única”, ou seja, a proposição de leitura associada à discussão coloca em cena o debate, que dialoga com posicionamentos e visões diferentes, evitando-se, pelo modo polissêmico, as práticas vinculadas às concepções tradicionais em que, desconectadas da realidade, exigem do estudante uma resposta única e memorizada, como previsto nas ações das concepções da Escola Tradicional e na concepção Tecnicista de educação.

Por outro lado, na Sd4, observa-se a presença de objetivos avaliativos diferentes, que se vinculam, também, a concepções de avaliação distintas, tal como explicado por Holanda (2019). Isto é, menciona-se que a prática pedagógica se associa à avaliação “diagnóstica e classificatória”. Ou seja, quando se trata de uma avaliação diagnóstica, como forma de orientar o processo, observa-se uma relação parafrástica com uma perspectiva crítica; já quando se prioriza a avaliação classificatória, conectada diretamente à perspectiva somativa de avaliação, percebe-se a presença da perspectiva de formação tradicional, que permeia a memória social e coletiva de muitos sujeitos e se faz repetir nos dias atuais. Isto é, faz-se paráfrase, por outro lado, em relação às concepções não-críticas. O prof. José Carlos, em sua resposta, justifica tal prática devido ao contexto de trabalho na área técnica. Tal justificativa evidencia como as práticas avaliativas não se constituem apenas no âmbito das escolhas individuais docentes, mas se relacionam com a própria organização social do trabalho, especialmente no contexto da educação profissional. A ênfase em avaliações classificatórias, nesse caso, pode ser interpretada como alinhada às demandas de certificação, controle e seleção próprias do mundo do trabalho, reforçando a função adaptativa da escola frente às exigências do sistema produtivo.

No entanto, tal movimento de ambivalência faz ver a relação de forças existentes e insistentes que permanecem no contexto escolar, ou seja, concepções pedagógicas contrárias em disputas em um mesmo espaço de fazer didático. A presença, assim, dessa concepção não-crítica, na contramão da perspectiva crítica, declarada no PDI, pode ser observada também no RDP, documento que guia a ação didática nos diferentes campi do IFSC, tal como se observa nas orientações abaixo, registradas no capítulo “Da avaliação da aprendizagem”, direcionado às práticas pedagógicas dos cursos técnicos de nível médio:

Art. 102. O resultado da avaliação será registrado pelo professor, no sistema acadêmico, em **valores inteiros de 0 (zero) a 10 (dez)**.

§ 1º O **resultado mínimo** para aprovação em um componente curricular é **6 (seis)**.

§ 2º Ao aluno que comparecer a menos de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária estabelecida no PPC para o componente curricular será **atribuído o valor 0 (zero)**.

§ 3º O registro parcial de cada componente curricular será realizado pelo professor no diário de classe na forma de **valores inteiros de 0 (zero) a 10 (dez)**.

§ 4º A decisão do **resultado final**, pelo professor, dependerá da análise do conjunto de avaliações, suas ponderações e as discussões do conselho de classe final.

§ 5º A avaliação será realizada, em cada componente curricular, considerando os objetivos ou competências propostos no plano de ensino. (IFSC, 2018, p. 26, grifos nossos).

Com base na análise do trecho apresentado acima, podem-se realizar alguns pontos de análise:

Ainda que se declare vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica, a instituição prioriza o aspecto somativo e classificatório de avaliação, o que a coloca em paráfrase com concepções não-críticas de ensino. Para além de uma incoerência pedagógica, tal configuração pode ser compreendida como expressão das determinações estruturais que atravessam a escola na sociedade capitalista. Nesse sentido, a ênfase na quantificação do desempenho e na classificação dos estudantes articula-se à função social da escola de seleção e hierarquização dos sujeitos, contribuindo para a reprodução da divisão social do trabalho, na medida em que legitima trajetórias educacionais e profissionais desiguais. Com isso, destaca-se a ambivalência de concepções críticas e não-críticas nas práticas pedagógicas do IFSC, o que se distancia do preconizado no PDI.

De forma polissêmica em relação à perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não se coloca como foco de avaliação o processo de ensino-aprendizagem, pois prioriza-se, ao fim, os aspectos quantitativos, que dão o veredito da classificação ou reprovação. Em outras palavras, pode-se entender que, ainda que se façam atividades variadas, de forma a promover a inclusão e a valorização do processo ensino-aprendizagem, como destacado pelas professoras Maria e Inge, no fim de cada trimestre ou ano letivo, todo o trabalho avaliativo deve-se converter em nota para ser registrado no sistema acadêmico. Ou seja, não se possibilita, assim, a valorização, de fato, da avaliação do processo.

As divergências entre a concepção de educação crítica declarada no PDI (IFSC, 2020) e a orientação para a prática avaliativa registrada no RDP (IFSC, 2018) fazem com que a ambivalência de concepções críticas e não-críticas seja evidenciada. Com isso, tal evidência também se presentifica na prática docente, como visto na Sd4, em que o prof. José Carlos destaca tanto o aspecto diagnóstico quanto o aspecto somativo de suas práticas avaliativas. Isto é, as contradições reveladas pelos documentos orientadores acabam por se refletir nas práticas educativas de tal instituição, assim como se pode observar nos mais diferentes Institutos Federais.

No entanto, tal funcionamento não se verifica somente nos Institutos Federais, mas sim se aplicam as mais variadas instituições de ensino, sejam voltadas a uma perspectiva de formação integral ou não. Ou seja, observa-se, no fazer pedagógico nacional, a priorização da nota, o que dialoga diretamente com a perspectiva de avaliações em larga escala, as quais focam em resultados quantitativos em detrimento do acompanhamento do processo.

A fim de uma transformação social, articulada com o objetivo de se ter acesso a uma formação integral para todos, rompendo com a dualidade educacional, é necessário não somente refletir e declarar uma concepção crítica de ação pedagógica. Para além da concepção registrada em documento oficial, tal perspectiva deve se refletir na prática docente, sendo que a qual precisa ser legitimada pela instituição. Caso contrário, continuar-se-á fazendo a manutenção de sentidos já há muito tempo desestabilizados, mas que continuam latentes no contexto escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi construído a partir da seguinte pergunta de pesquisa: como ocorre a relação entre concepção de avaliação e práticas avaliativas no contexto da EPT? Para respondê-la, tendo o IFSC como instituição de amostragem, foram analisados documentos institucionais (PDI e RDP) e a resposta de docentes do ensino médio integrado do IFSC para a seguinte questão: “Quais concepções de avaliação da aprendizagem orientam seu trabalho docente?”. A fim de relacionar concepção e prática, foram discutidas concepções pedagógicas, bem como se abordaram conceitos vinculados à avaliação e à EPT de forma a cruzá-los com base na Análise de Discurso.

Por meio da análise realizada, verificou-se que, apesar de indicar uma concepção crítica de atuação pedagógica, o IFSC ainda demarca, em seu RDP, orientações que se associam à concepção não-crítica de educação e que se refletem, portanto, em suas práticas avaliativas. Ademais, evidencia-se que as práticas avaliativas classificatórias não podem ser compreendidas apenas como inconsistências entre documentos institucionais e práticas pedagógicas, mas como manifestações de uma lógica mais ampla, vinculada à função social da escola na sociedade capitalista. Nessa direção, a superação de tais práticas demanda não apenas mudanças metodológicas, mas uma compreensão crítica da avaliação como prática social historicamente situada, articulada à divisão social do trabalho e aos processos de reprodução e transformação social.

Com isso, ressalta-se que, tendo em vista que a avaliação é indissociável do processo ensino-aprendizagem, necessita-se de um olhar atencioso para com essa prática pedagógica, especialmente quando se pressupõe que as ações escolares promoverão transformações sociais as quais, intrinsecamente, requerem a superação de sentidos – materializados nas práticas educativas – que inviabilizam a travessia para a superação da dualidade educacional em direção à formação integral.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- CLAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 305-312. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez; EPSJV/Fiocruz, 2005. p. 21-56.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Avaliação da aprendizagem no modelo da pedagogia das competências: com a palavra os professores e alunos da educação profissional. Educational Research, London, UK, v. 68, n. 3, p. 3860-3874, 2019. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-193.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2023.

IFSC. Resolução CONSUP nº 20, de 25 de junho de 2018. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC e dá outras providências. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=2335421&key=bfeccdb1cb55be60d32925487f019f34>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

IFSC. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024. Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1XiW-Iox93MuAimDCT2BcZTfrGfG0nC1T/view>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Natal, RN, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Político-Pedagógico%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PINHO, Marcos Antônio Santos de. Técnicas de amostragem em ciências sociais: o caso da educação. Ler Educação, [s. l.], n. 11/12, p. 99-110, maio/dez. 1993. Disponível em: <<https://ojs.ipbeja.pt/index.php/Lereducacao/article/view/231/235>>. Acesso em: 17 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. Belém: SEDUC, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Um panorama sobre as correntes pedagógicas. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010. p. 171-242.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. *In*: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos. As bases conceituais na EPT. 1. ed. Brasília - DF: Grupo Nova Paideia, 2021. p. 28-43.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SUHR, Inge Renate Fröse. Avaliação da aprendizagem: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.