

A periferia das representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado

 **Everton de Souza**¹

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil

 **Marilandi Maria Mascarello Vieira**²

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, Brasil

Resumo

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar os elementos periféricos que protegem o núcleo central das representações sociais de alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa quanto à abordagem, descritiva em relação ao objetivo e de campo quanto aos procedimentos técnicos; e valeu-se de alguns elementos de pesquisa quantitativa. Participaram do estudo cento e quarenta e sete estudantes de três cursos de EMI ofertados pelo Câmpus Luzerna do Instituto Federal Catarinense (IFC). Os dados foram produzidos por meio da técnica de associação livre de palavras (TALP), com posterior análise prototípica e de similitude, realizadas no software IRaMuTeQ. No sistema periférico, destacaram-se os elementos “dificuldade”, “excesso” de atividades, falta de “tempo”, “pressão” e “nervosismo”, os quais protegem a estabilidade das representações sobre o objeto investigado. Concluímos que trabalhos interdisciplinares e práticas avaliativas integradas e formativas podem favorecer a ressignificação das representações sociais dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no EMI.

Palavras-chave: Representações Sociais. Avaliação da Aprendizagem. Ensino Médio Integrado. Sistema Periférico.

The periphery of social representations about learning assessment in the Integrated High School

Abstract

This article aims to analyse the peripheral elements that protect the central core of students' social representations regarding learning assessment in the Integrated High School. The research is characterized as qualitative in approach, descriptive in objective, and field-based in technical procedures; and made use of some elements of quantitative research. One hundred and forty-seven students from three Integrated High School programs offered by the Luzerna Campus of the Federal Institute of Santa Catarina participated in the study. Data were produced using the free word association technique (FWAT), followed by prototypical and similarity analyses conducted with the IRaMuTeQ software. In the peripheral system, elements such as “difficulty”, “excess” of activities, lack of “time”, “pressure”, and “nervousness” stood out, which protect the stability of the representations of the investigated object. It is concluded that interdisciplinary work and integrated, formative assessment practices can facilitate the reframing of students' social representations of learning assessment in the Integrated High School.

Keywords: Social Representations. Learning Assessment. Integrated High School. Peripheral System.

1 Introdução

Neste manuscrito, apresentamos fragmentos de uma tese de doutorado defendida em uma universidade comunitária da região Sul do país em dezembro de 2025, na qual focalizamos a compreensão das representações sociais de alunos do Ensino Médio Integrado do Câmpus Luzerna do Instituto Federal Catarinense (IFC) sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Na tese, identificamos que o núcleo central das representações dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem no EMI é composto de seis elementos: “estudo”, “prova”, “nota”, “ansiedade”, “medo” e “cansaço”.

Os significados conferidos pelos participantes aos três primeiros elementos mencionados — “estudo”, “prova” e “nota” — sinalizam a consolidação de práticas avaliativas alicerçadas em uma perspectiva tradicional, somativa e classificatória no câmpus pesquisado, tendo em vista que as justificativas dadas a esses elementos pelos alunos convergem com os apontamentos de autores como Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), Haydt (2006), Luckesi (2011a, 2011b) e Libâneo (2013) sobre a avaliação nessa perspectiva.

Os significados atribuídos aos outros três elementos centrais — “ansiedade”, “medo” e “cansaço” — indicam que os alunos construíram representações sociais negativas sobre a avaliação da aprendizagem no EMI, porquanto, nos relatos, evidenciou-se que o ambiente escolar pesquisado é marcado por reações psicológicas, fisiológicas e comportamentais associadas à ansiedade. Revelou-se também que as práticas avaliativas efetivadas no Câmpus Luzerna geram temor e cansaço (físico e psicológico) nos alunos.

Considerando os pressupostos da Teoria do Núcleo Central (TNC), esses elementos centrais são ligados à memória coletiva, sendo estáveis e resistentes a mudanças. Também são os responsáveis por gerar a significação das representações e organizar sua estrutura. Já os elementos que não pertencem ao núcleo central compõem um sistema periférico caracterizado por admitir a integração de individualidades, ser flexível e transformar-se mais facilmente, além de proteger a estabilidade da centralidade das representações. Isso porque é esse sistema que absorve os desacordos entre a realidade e o núcleo central, servindo de “para-choque” da zona nuclear das representações (Abric, 2000; Abric, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002).

Assim, diante da atuação do sistema periférico, emergiu o seguinte questionamento: que significados os participantes atribuem aos elementos que protegem a estabilidade da centralidade das representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos integrados de nível médio? Perante essa questão norteadora, definimos como objetivo central do estudo analisar os elementos periféricos que protegem o núcleo central das representações sociais de alunos sobre a avaliação da aprendizagem no EMI.

A justificativa deste estudo reside na pertinência de compreender o sistema periférico das representações sociais dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos integrados de nível médio, porquanto, segundo os pressupostos da TNC, habitualmente as transformações nas representações ocorrem nesse sistema, mais flexível e suscetível a mudanças, para só então, eventualmente, acontecerem no núcleo central.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa (Gil, 2002), mas também se valeu de elementos da pesquisa quantitativa para identificar o sistema central e o periférico das representações dos participantes (Pereira *et al.*, 2018). No que concerne ao objetivo, a investigação configura-se como descritiva e, em relação aos procedimentos técnicos, como pesquisa de campo (Gil, 2002).

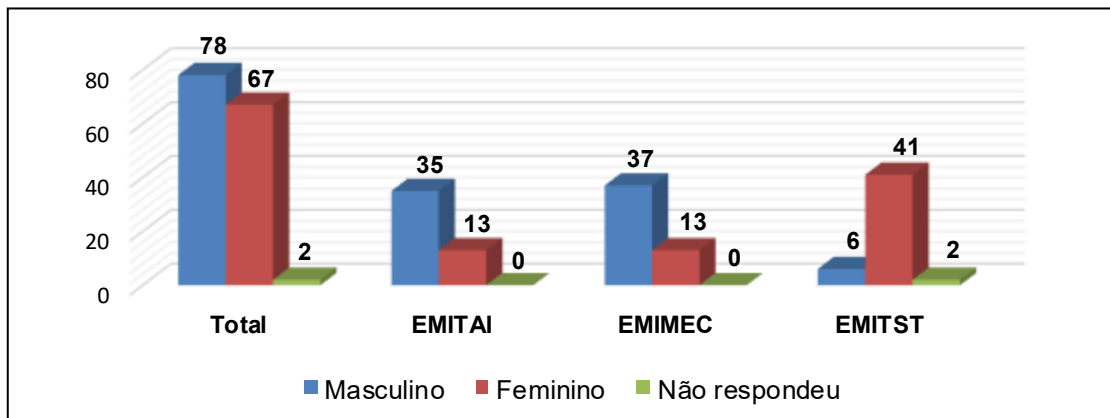
A pesquisa foi realizada no Câmpus Luzerna do IFC, o qual oferta três cursos de EMI: Automação Industrial (EMITAI), Segurança do Trabalho (EMITST) e Mecânica (EMIMEC). Participaram do estudo cento e quarenta e sete alunos dos 2º e 3º anos dos três cursos integrados ofertados pelo Câmpus Luzerna do IFC, os quais foram identificados por números para preservar o anonimato (Estudantes 1 ao 147). Desses, quarenta e oito estudantes foram do EMITAI (vinte e sete do 2º e vinte e um do 3º ano [Estudantes 1 ao 48]); cinquenta, do EMIMEC (vinte e três do 2º e vinte e sete do 3º ano [Estudantes 49 ao 98]); e quarenta e nove, do EMITST (vinte e dois do 2º e vinte e sete do 3º ano [Estudantes 99 ao 147]).

Em relação ao sexo dos participantes, dos cento e quarenta e sete, setenta e oito se identificam como do sexo masculino, sessenta e sete como do sexo feminino, e dois discentes não responderam. No que concerne à relação entre o sexo dos alunos e o curso no qual estão matriculados, percebemos que no EMITAI e EMIMEC há uma quantidade muito superior de alunos do sexo masculino; dos

quarenta e oito participantes do EMITAI, trinta e cinco são do sexo masculino e somente treze do feminino. Já no EMIMEC, dos cinquenta estudantes, trinta e sete são do sexo masculino e apenas treze do feminino. No curso de EMITST essa relação se inverte; dos quarenta e nove participantes, quarenta e um são do sexo feminino e seis do masculino (dois não responderam).

A quantidade de alunos conforme o sexo e a relação entre sexo e curso são apresentadas no Gráfico 1:

Gráfico 1. Sexo dos participantes e relação sexo e curso.



Fonte: elaborado pelos autores.

No que concerne à idade dos estudantes, vinte e oito têm 16 anos, sessenta e sete têm 17 anos, quarenta e seis têm 18 anos e seis têm 19 anos.

No que tange às escolas em que os discentes cursaram o Ensino Fundamental, cento e dezoito deles cursaram toda essa etapa escolar em escolas públicas, onze fizeram o Ensino Fundamental somente em escolas privadas, dez cursaram a maior parte dessa etapa em escolas públicas e oito, em escolas privadas.

Em relação aos municípios em que os alunos residem, destacam-se Capinzal (29), Joaçaba (23), Herval d'Oeste (23) e Luzerna (19). Outros municípios em que os participantes residem são: Catanduvas (12), Ouro (9), Ibicaré (6), Salto Veloso (6), Água Doce (5), Erval Velho (5), Treze Tílias (5), Lacerdópolis (4) e Zortéa (1).

Situarmo-nos em relação aos municípios em que os alunos residem é pertinente devido à influência que isso tem no tempo de deslocamento diário para estudar no Câmpus Luzerna. Com relação a isso, somando a ida ao câmpus e a volta para casa, quarenta e dois alunos precisam de até 1h diariamente para o

deslocamento, cinquenta e cinco, entre 1h e 2h; quarenta e três, entre 2h e 3h; e sete alunos, mais de 3h.

Em relação ao hábito de estudar em casa, sessenta e quatro alunos estudam até 1h diária, cinquenta e um estudam entre 1h e 2h, nove têm o hábito de estudar mais de 2h por dia, e vinte e três afirmam não estudar em casa. Além disso, no que concerne à reprovação escolar, cento e trinta e oito estudantes nunca reprovaram o ano escolar, enquanto nove já reprovaram. Desses, seis reprovaram no Ensino Fundamental e três no EMI (um de cada curso de EMI).

Produzimos os dados por meio da técnica de associação livre de palavras (TALP) com justificativa (Nóbrega; Coutinho, 2003). A TALP consiste na evocação de palavras pelos participantes com base em um termo indutor que pode ser uma imagem, uma frase, uma palavra, etc. (Nóbrega; Coutinho, 2003). O termo indutor utilizado foi “avaliação escolar no Ensino Médio Integrado”. O instrumento foi entregue aos alunos, em suas respectivas salas, em uma folha A4.

Pedimos aos participantes que observassem o termo indutor e escrevessem as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes viessem à mente. Na sequência, solicitamos-lhes que organizassem/enumerassem as evocações por ordem crescente de importância (sendo 1 para a mais importante e 5 para a menos importante), justificando o motivo que os levou a evocar as duas palavras/expressões consideradas como mais importante.

Para a expressão indutora, os participantes evocaram setecentas e vinte e quatro palavras, as quais foram submetidos à prototípica e análise de similitude. Na análise prototípica, conforme o Quadro 1, as evocações da TALP distribuem-se em quatro quadrantes segundo suas frequências (F) e ordens médias de evocação (OME) ou ordens médias de importância (OMI):

Quadro 1. Diagrama da análise prototípica.

Média de corte da frequência	Média de corte da OME/OMI	
	Núcleo central – 1º quadrante	Primeira periferia – 2º quadrante
	Elementos com alta frequência e baixa OME/OMI (evocados prontamente/mais importantes).	Elementos com alta frequência e alta OME/OMI (não evocados prontamente/menos importantes).
	Zona de contraste – 3º quadrante	Segunda periferia – 4º quadrante
Elementos com baixa frequência e baixa OME/OMI. São elementos considerados intermediários.	Elementos com baixa frequência e alta OME/OMI. São os mais distantes do núcleo central.	

Fonte: elaborado pelos autores com base em Wachelke e Wolter (2011).

Quanto à análise de similitude, dois elementos centrais se destacam: o diâmetro do vértice e a espessura da aresta. O primeiro indica a frequência de evocação de cada palavra, sendo que quanto maior é a frequência, maior é o diâmetro do círculo na árvore de similitude. O segundo corresponde ao índice de similitude entre evocações de diferentes participantes (coocorrências), de modo que quanto maior é a coocorrência, mais espessa é a aresta que conecta as palavras (Ortiz; Triani; Magalhães Júnior, 2023).

Diante de ambas as análises — realizadas no *software* IRaMuTeQ —, chegamos à conclusão de que o núcleo central das representações sociais dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem escolar é composto dos elementos “estudo”, “prova”, “nota”, “ansiedade”, “medo” e “cansaço”.

Em relação ao sistema periférico, concluímos que ele é constituído dos seguintes elementos: “práticas”, “dificuldade”, “trabalho”, “tristeza”, “esforço/dedicação”, “nervosismo”, “conteúdo”, “aprendizado”, “pressão”, “felicidade”, “preparação”, “estresse”, “desempenho”, “responsabilidade”, “excesso/muito”, “matéria”, “melhorias”, “escola”, “tempo”, “seminário”, “frustração”, “raiva”, “tédio”, “desafio” e “recuperação”.

Em virtude das limitações deste artigo, abordaremos somente alguns elementos periféricos que, em nossa compreensão, são importantes para assegurar a estabilidade da centralidade das representações sociais dos alunos sobre o objeto pesquisado.

Em relação aos procedimentos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFC, e foram observadas todas as normativas pertinentes à pesquisa envolvendo seres humanos, a fim de garantir a integridade e o bem-estar dos participantes.

3 Resultados e Discussão

Quando iniciamos este estudo, partimos da premissa de que a maioria dos alunos de qualquer contexto escolar apresenta representações negativas a respeito da avaliação da aprendizagem¹. Entretanto, as observações empíricas que nos

¹ Jussara Hoffmann tem um entendimento semelhante, pois, no livro *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*, ela declara: “Há muitos anos investigo o significado da avaliação entre os educandos e educadores de todo o Brasil. A configuração do mito é clara. Quando representam a avaliação através de imagens, surgem carrascos, labirintos, relâmpagos e trovoadas” (Hoffmann, 2001, p. 22).

levaram a pesquisar o trinômio representações sociais, avaliação da aprendizagem e EMI traziam-nos prenúncios de que, nos cursos integrados do Câmpus Luzerna, tal “negatividade” é mais acentuada. Isso se justifica pela quantidade expressiva de alunos que observamos se mostrarem insatisfeitos com os processos avaliativos nesse ambiente escolar, um cenário atípico quando comparado às outras instituições em que já atuamos.

A existência de palavras com teor negativo tanto no núcleo central (“ansiedade”, “medo” e “cansaço”) quanto no sistema periférico (“dificuldade”, “tristeza” e “nervosismo” [primeira periferia], “pressão” e “estresse” [zona de contraste] e “frustração”, “raiva” e “tédio” [segunda periferia]) das representações sociais dos alunos dessa modalidade sobre a avaliação no EMI evidencia o quanto elas são negativas. Isso corrobora nossa compreensão inicial de que, no Câmpus Luzerna, as representações negativas dos estudantes sobre a avaliação se apresentam de modo mais exacerbado.

Portanto, podemos inferir que, a partir das experiências vivenciadas no contexto investigado, os participantes do estudo construíram representações sociais negativas sobre a avaliação da aprendizagem escolar no EMI, apesar de serem estudantes selecionados por meio de exames de classificação. Devido ao foco, neste artigo, ser o sistema periférico, centraremos as atenções em cinco elementos que, em nosso entendimento, protegem a estabilidade do núcleo central das representações sociais sobre o objeto em questão: “dificuldade”, “excesso/muito”, “tempo”, “pressão” e “nervosismo”.

Assim, alguns desses elementos presentes na periferia das representações sobre a avaliação no EMI contribuem para entendermos melhor a construção de representações negativas nos cursos integrados. Destacamos o fato de os alunos passarem a vivenciar práticas avaliativas mais “difíceis” nessa modalidade de curso, em que há maior grau de exigência, conforme observado, a título de exemplificação, nas justificativas a seguir, dadas à evocação “dificuldade”, classificada como próxima à centralidade das representações na análise prototípica:

Eu vejo a minha dificuldade em algumas matérias, mas tento dar o meu melhor, me esforço para dar o meu melhor, mas não consigo chegar aonde eu quero (Estudante 16).

O nível aqui é bem mais difícil, principalmente nas matérias técnicas (Estudante 28).

Por estarem vivenciando processos avaliativos mais “difíceis”, vários alunos se veem diante das primeiras notas abaixo da média e de iminentes riscos de reprovações em componentes curriculares devido às “dificuldades” enfrentadas nas avaliações. Por consequência, muitos deles passam a pensar na temível reprovação do ano escolar.

Acerca desse assunto, em estudo realizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Silva *et al.* (2015) esclarecem que os números de reprovação escolar nos cursos de EMI são elevadíssimos, consideravelmente superiores aos das demais escolas públicas e, principalmente, aos das escolas particulares do país.

Assim, para traçar um panorama em relação à reprovação nos cursos pesquisados, optamos por apresentar somente os dados do ano de 2024. No EMITAI, dos oitenta e oito alunos matriculados em 2024, treze (14,77%) reprovaram: um do 3º ano, cinco do 2º e sete do 1º ano. No EMIMEC, dos noventa alunos, doze (13,33%) reprovaram, cinco do 2º e sete do 1º ano. O curso de EMITST tem o índice de retenção escolar muito inferior aos outros dois cursos integrados pesquisados, pois, em 2024, dos noventa e cinco alunos matriculados, somente dois (2,1%) reprovaram, um do 2º e um do 1º ano do curso².

Entre os motivos destacados pelos participantes do estudo de Silva *et al.* (2015) como determinantes para a reprovação escolar nos cursos integrados, está a grande quantidade de componentes curriculares que os alunos precisam cursar simultaneamente. Tal apontamento converge com os resultados do estudo de Santos (2017), que evidenciou que o currículo do EMI está entre as motivações proeminentes para a reprovação escolar no contexto do estudo, o Instituto Federal da Bahia (IFBA).

O currículo integrado (propedêutico e técnico) do EMI exige que os alunos realizem uma quantidade maior (“excesso/muito”) de atividades avaliativas e de estudos em comparação com as escolas comuns, pois se trata de uma matriz curricular que abrange tanto a formação básica quanto a técnica e precisa ser cumprida dentro dos três anos³ de duração dos cursos⁴.

² Os dados acadêmicos foram obtidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) do IFC em 7 de fevereiro de 2025.

³ Alguns câmpus de IFs pelo Brasil optam por ofertar cursos de EMI com quatro anos de duração, com oferta de aulas em apenas um período (matutino ou vespertino).

⁴ Os cursos de EMI do Câmpus Luzerna têm carga horária elevada: EMITAI: 3.360h; EMIMEC: 3.390h; e EMITST: 3.330h.

Assim, as justificativas dadas ao elemento “excesso/muito” estão relacionadas à quantidade de atividades a serem realizadas pelos alunos dessa modalidade de curso, consoante ao observado nos comentários seguintes:

Além de termos de lidar com uma carga horária maior que o normal, os professores aplicam muitas provas e atividades em sequência, o que desgasta a mente e nos deixa indispostos (Estudante 65).

Muitas provas seguidas, acaba acumulando (Estudante 91).

Por serem muitas matérias distintas, temos que administrar o pouco tempo que temos (ainda mais para quem mora em outras cidades) para os estudos necessários para as avaliações, o que, muitas vezes, torna-se inviável por ser muita coisa (Estudante 108).

Esse excesso de atividades a serem realizadas faz com que os alunos tenham menos “tempo” para se dedicarem com profundidade a todos os componentes curriculares. Falta também “tempo” para dedicação a atividades de lazer e descanso, pois frequentam dois turnos (manhã e tarde) de aulas quase todos os dias da semana. No contexto deste estudo, ressaltamos as horas que muitos alunos precisam dedicar ao deslocamento diário de casa ao câmpus e vice-versa, visto que a maioria deles reside em municípios vizinhos de Luzerna, conforme observado nos relatos a seguir:

Mencionei tempo pelo fato de termos um Ensino Médio Integrado e passarmos o dia inteiro no IF. Às vezes falta tempo para se preparar para as avaliações (Estudante 6).

Geralmente chego tarde em casa e não tenho tempo livre para estudar [para as avaliações] (Estudante 8).

Não ter tempo para fazer as demais atividades fora da escola por conta de ter que estudar (Estudante 41).

Compreendemos que esses dois fatores — a quantidade de atividades acadêmicas a serem realizadas (“excesso/muito”) e a questão do “tempo” — impactam a vida escolar dos estudantes de modo que o “cansaço” se torna um elemento central das representações sociais discentes quando o assunto é a avaliação da aprendizagem no EMI.

Em muitos estudos que focalizam os cursos integrados, a carga horária elevada e o excesso de atividades escolares realizadas pelos alunos apresentam-se como desafios a serem enfrentados tanto pelos estudantes quanto pelas instituições, pois tais fatores levam muitos estudantes à exaustão escolar (Moreira, 2024; Santos,

2021; Zimmermann; Socorro, 2020) e contribuem para o aumento dos índices de evasão (Moreira, 2024; Santos, 2017).

Com o objetivo de atenuar essas questões destacadas pelos alunos — excesso de atividades escolares e escassez de tempo —, sugerimos o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na integração prevista na proposta formativa do EMI. Nesse sentido, é pertinente mencionar Machado (2006), a qual argumenta que a efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares⁵ representa uma contribuição significativa para o avanço rumo à formação integrada almejada nesse contexto.

Para isso, a autora sugere a formulação de matrizes curriculares “[...] contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores [...]”, como possibilidades de integração entre os componentes, oportunizando a exploração das potencialidades multidimensionais para desenvolver a capacidade de pensar, sentir e agir dos estudantes (Machado, 2006, p. 64).

Nesse sentido, as avaliações integradas, preconizadas nas *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio*⁶ do IFC, emergem como contribuição para avanços nos processos avaliativos na instituição. Isso porque elas devem ser elaboradas articulando os saberes entre as diferentes áreas de conhecimento, de modo a promover atividades avaliativas conjuntas que envolvam componentes curriculares distintos.

Em estudo realizado com turmas do EMI do Câmpus Patrocínio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Oliveira *et al.* (2018, p. 1574) chegaram à conclusão de que a efetivação de avaliações nessa perspectiva “[...] propiciou maior integração entre os professores das disciplinas impulsionando a busca de convergências entre os conteúdos para realização de outras atividades para além da avaliação [...]”. Além disso, os autores ressaltam que a avaliação integrada “[...] colaborou com a redução do número de avaliações trimestrais, desafogando a agenda de atividades dos estudantes, tornando-se um fator relevante para

⁵ De acordo com Machado (2006, p. 64), “[...] o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista”.

⁶ Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/01/Diretrizes-para-a-Educacao-Profissional-Tecnica-Integrada-ao-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

permanência e êxito dos alunos [...]” dos cursos de EMI pesquisados (Oliveira *et al.*, 2018, p. 1574).

Contudo, ao evidenciarem a pertinência da avaliação integrada para a formação integral dos estudantes do EMI, Escott, Viegas e Pizzato (2020, p. 832) afirmam que “[...] a (re)criação das práticas avaliativas integradas nesse contexto é um dos maiores desafios [...]”, porque pressupõe a superação de uma das práticas mais enraizadas na cultura escolar: a avaliação classificatória.

Portanto, embora a tarefa seja desafiadora, a efetivação de práticas interdisciplinares e a realização de avaliações integradas surgem como alternativas para os professores do Câmpus Luzerna. A materialização dessas práticas e avaliações possibilita a superação da fragmentação do conhecimento escolar e o enfrentamento de determinados entraves relacionados aos processos avaliativos nesse contexto educacional, como o excesso de atividades avaliativas e a falta de tempo mencionados pelos participantes.

Outro elemento que merece destaque no sistema periférico é a “pressão” acadêmica existente nos cursos integrados, pois, segundo os participantes da pesquisa, existem muitas cobranças, de si mesmos e de outrem, por um bom rendimento escolar nesse contexto, conforme observado nas justificativas seguintes:

A pressão sempre acontece quando o assunto é avaliação, já que se você não vai bem você reprova e se você reprovar tem que fazer tudo de novo (Estudante 46).

Pressão, sinceramente, um dos maiores problemas do Ensino Médio é a pressão que ponham em nós, por exemplo: em casa nossa família põe pressão querendo e exigindo notas perfeitas [...]; A própria escola põe pressão, e quando acontece isso, nós mesmos começamos a pôr pressão sobre nós com medo de ser incapaz de alcançar os objetivos (Estudante 62).

Pressão, por ser um ensino integrado, existe muita cobrança dos professores para as atividades de sua matéria [...]. O problema é que temos diversas matérias e obrigações dentro e fora do IFC (Estudante 131).

A “pressão” por bons resultados em avaliações, conforme relatada pelos participantes, tem relação direta com o elemento “ansiedade” do núcleo central, visto que apresentam conexão na análise de similitude e alguns participantes mencionam a “pressão” ao justificarem a evocação “ansiedade”. Isso está em consonância com a pesquisa de Pacheco, Nonenmacher e Cambraia (2020), os quais identificaram que a pressão por um bom desempenho escolar é um dos fatores que mais causam prejuízos ao bem-estar dos estudantes dos cursos

integrados de nível médio, estando associada ao seu sofrimento/adoecimento mental.

Um último elemento periférico que ajuda a entender as representações negativas elaboradas pelos participantes a respeito da avaliação no EMI é o “nervosismo”, que tem conexão relevante com o elemento central “ansiedade” na análise de similitude. Além disso, esse elemento é justificado pelos estudantes como uma resposta emocional recorrente durante os processos avaliativos no EMI, consoante ao observado nos comentários a seguir:

Eu fico nervoso em todas as avaliações, o que é normal, mas o que eu acho estranho, é que esse nervosismo não passa (Estudante 14).

Nervosismo, pois, mesmo não precisando de nota, acabo ficando nervoso (Estudante 36).

A segunda palavra que tem importância para mim é o nervosismo, principalmente no momento em que estou realizando a avaliação, e também depois da avaliação com medo do resultado (Estudante 133).

Nervosismo, pois é o sentimento mais frequente quando se pensa em prova (Estudante 144).

Esse nervosismo em situações de avaliação em cursos de EMI também é citado em trabalhos realizados em outros IFs, como os de Oliveira (2019), Borges (2020) e Costa e Damasceno (2025). Portanto, é uma resposta emocional frequente quando se trata da avaliação da aprendizagem nesse contexto formativo.

A presença desses elementos — “dificuldade”, “excesso/muito”, “tempo”, “pressão” e “nervosismo” — no sistema periférico nos ajuda a melhor entender a construção de representações sociais negativas pelos estudantes participantes do estudo sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos cursos integrados do Câmpus Luzerna do IFC.

Moscovici (2015, p. 41) destaca que, após criadas, as representações sociais “[...] adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem [...]”.

Nesse sentido, embora o núcleo central das representações dos alunos sobre a avaliação no EMI seja composto de elementos com teores negativos — e que, portanto, são resistentes a mudanças (Abric, 2000; Abric, 2001) —, entendemos que promover avanços nos processos avaliativos efetivados na instituição pesquisada, almejando uma avaliação integrante do processo educativo, que contribua para o aprendizado dos estudantes, possibilitará que os alunos dessa

modalidade de curso construam representações sociais positivas acerca da avaliação da aprendizagem nesse contexto.

Os pressupostos da TNC indicam que os desacordos da realidade são absorvidos pela periferia⁷ — a qual atua como “para-choque” do núcleo central — e que as discordâncias envolvendo a realidade e as representações alteram inicialmente o sistema periférico para só então, eventualmente, modificar a centralidade das representações (Abric, 2000; Abric, 2001; Flament, 2001; Sá, 2002).

Levando-se esse contexto em consideração, entendemos ser necessário promover práticas que possibilitem alterações nos elementos periféricos das representações dos alunos do EMI sobre a avaliação da aprendizagem nessa modalidade de curso — a exemplo da efetivação de trabalhos interdisciplinares e da realização de avaliações integradas.

Nessa perspectiva de pensamento, compreendemos que alterações nos elementos periféricos com significados negativos — sobretudo “dificuldade”, “excesso/muito”, “tempo”, “pressão” e “nervosismo” — possibilitarão modificações de outros elementos da periferia, como “tristeza” (que se mostrou próximo ao núcleo central), “estresse”, “frustração”, “raiva” e “tédio”. Alterando-se esses elementos, poderemos vislumbrar mudanças nos elementos centrais com teores negativos que compõem as representações dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem escolar nos cursos integrados.

Em tempo, é importante salientar que a construção dessas representações sociais negativas dos alunos evidencia um distanciamento entre as práticas pedagógicas realizadas nesse contexto e a proposta de formação prevista para essa modalidade de curso. Isso porque, se o objetivo é, de fato, a formação integral dos estudantes, precisamos contribuir para a formação de sujeitos emocionalmente resilientes, e não de indivíduos emocionalmente fragilizados: ansiosos, amedrontados e cansados.

⁷ Considerando que os participantes têm representações negativas sobre a avaliação da aprendizagem no EMI e que o núcleo central contém elementos que sinalizam a consolidação de práticas avaliativas alicerçadas em perspectivas tradicionais no IFC Luzerna, os desacordos da realidade referem-se, nesse contexto, aos componentes/elementos de uma avaliação que contribua para a aprendizagem dos estudantes e que oportunize o repensar das ações docentes e do processo educativo. Em outras palavras, são os componentes/elementos de uma avaliação em prol da aprendizagem.

4 Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar os elementos periféricos que protegem o núcleo central das representações sociais de alunos sobre a avaliação da aprendizagem no EMI. A análise do sistema periférico permitiu compreender que os elementos “dificuldade”, “excesso” de atividades, escassez de “tempo”, “pressão” e “nervosismo” atuam na proteção da estabilidade da centralidade das representações sociais acerca do objeto investigado.

Como os elementos periféricos são mais flexíveis, aspectos que os envolvem configuram-se como espaços privilegiados para intervenções pedagógicas e outras ações institucionais capazes de promover mudanças nas representações dos alunos, fazendo com que a avaliação deixe de ser representada como elemento amedrontador e causador de ansiedade e cansaço.

Diante disso, concluímos que a ressignificação das representações sociais dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem no EMI exige, entre outros aspectos, o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e práticas avaliativas integradas e formativas, coerentes com a proposta de formação humana integral pensada para essa modalidade de curso.

Por fim, sugerimos a realização de estudos que acompanhem os estudantes ao longo do EMI, de modo a analisar possíveis transformações nas representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem em decorrência de mudanças nas práticas avaliativas efetivadas nesse contexto escolar.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB-Editora: 2000. p. 27-46.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

BORGES, Patrícia Arantes Peixoto. **A avaliação da aprendizagem no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Itumbiara**: vivências e desafios no ensino médio integrado. 2020. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Morrinhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1454>. Acesso em: 15 jan. 2026.

COSTA, Luísa da Conceição; DAMASCENO, Elisângela Campos. Ansiedade na avaliação de química, estilo parental e desempenho acadêmico: um estudo de caso no ensino médio integrado. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v.7, n. 1, p. 42-54, jan./abr., 2025. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v7i1.465>.

ESCOTT, Clarice Monteiro; VIEGAS, Luciana Torezan; PIZZATO, Michelle Câmara. Avaliação do ensino e da aprendizagem no ensino médio integrado. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. **Educação profissional integrada ao ensino médio**. Brasília: Editora IFB, 2020. p. 811-836. Disponível em: https://www.academia.edu/49337321/Educa%C3%A7%C3%A3o_profissional_integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio. Acesso em: 15 jan. 2026.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Ministério da Educação, Boletim 07, p. 51-68, mai./jun., 2006.

MOREIRA, Vagner de Almeida. **A relação da Educação Profissional com o Ensino Médio Integrado**: do conteúdo das reformas às vozes dos sujeitos. 2024. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/5180>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MOSCOCIVI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓBREGA, Sheva Maia; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima *et al.* (Org.). **Representações Sociais**: Abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora

Universitária/UFPB, 2003. p. 67-76.

OLIVEIRA, Maria Luana Lopes de. **As percepções de alunos do ensino médio integrado sobre a avaliação da aprendizagem**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Olinda, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/125?show=full>. Acesso em: 15 jan. 2026.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Santana de *et al.* Pluri: Construindo uma avaliação integrada para o Ensino Médio Integrado. **Enciclopédia Bioesfera**, Goiânia, v. 15, n. 27, p. 1568-1575, jun., 2018. DOI: https://doi.org/10.18677/EnciBio_2018A134.

ORTIZ, Adriano José; TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÕES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais: uma teoria, muitos caminhos. In. MAGALHÕES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 103-119. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PACHECO, Fabiane do Amaral; NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; CAMBRAIA, Adão Caron. Adoecimento mental na educação profissional e tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de cursos técnico integrados. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 1-25, jan./jun., 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9173>.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Maiusa Ferraz Pereira. **Evasão e reprovação escolar nos cursos integrados do IFBA campus Eunápolis**. 2017. 218f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/201520089D.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SANTOS, Priscylla Kelly Pereira dos. **Juventude e educação: sentidos atribuídos ao curso técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio**. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/587>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, Tatiana Oliveira Couto *et al.* Reprovação escolar no ensino médio integrado à educação profissional: uma análise do Instituto Federal do Paraná (IFPR) –

campus Ivaiporã. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 42-61, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31961>. Acesso em: 15 jan. 2026.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>.

ZIMMERMANN, Tânia Regina; SOCORRO, Anselmo Silva. Trajetórias escolares no Ensino Médio Integrado: uma análise da atribuição de sentidos de jovens estudantes por meio da história oral temática. **Revista de Educação**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1-16, jan./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4581>.

¹**Everton de Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>

Doutor em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Técnico em Assuntos Educacionais (nível superior) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Conceituação, Curadoria de Dados, Primeira Redação, Escrita, Investigação, Metodologia e Software.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753469745806560>.

E-mail: everton.souza@ifc.edu.br.

²**Marilandi Maria Mascarello Vieira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Professora na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita, Revisão e Supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3727231433150326>.

E-mail: mariland@unochapeco.edu.br.

Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA, Everton de; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. A periferia das representações sociais sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 7, p. e026017, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e026017>

Recebido em 23 de janeiro de 2026

Aprovado em 14 de abril de 2026

Publicado em 23 de abril de 2026