

**TÍTULO DO ARTIGO: PROPOSTA DE TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR MEIO DA AVALIAÇÃO.**

**TITLE: TRANSVERSALITY'S PROPOSAL IN PROFESSIONAL AND  
TECHNOLOGICAL EDUCATION THROUGH ASSESSMENT.**

Eduardo Dias Alencar Júnior, Licenciando em EPT pelo IFB - Campus Samambaia,  
eduardodiasalencar@hotmail.com \*

**RESUMO**

Este é um relato de experiência docente realizado no âmbito da educação profissional tecnológica ocorrido no Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília. O objetivo do artigo é discutir e propor a transversalidade de temas sociais relevantes no curso técnico de desenvolvimento de sistemas. As discussões emergem das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nas documentações pedagógicas relacionadas à instituição, seus valores e na dificuldade de terem os princípios da transversalidade alcançados. O relato oferece a proposta de integrar as temáticas da diversidade, raça e inclusão às disciplinas lecionadas por meio das avaliações formativas e somativas realizadas pelo autor. O autor utilizou questionários e situações problema como meios para vincular a proposta transversal com as avaliações pretendidas. As ações sugerem que para atingir a formação integral pretendida pela EPT, é preciso a elaboração de ferramentas de avaliação eficientes na integração do conteúdo à formação crítico-social, levando esse trabalho a compartilhar suas propostas pedagógicas. Os resultados e análises foram obtidas através das manifestações dos estudantes, profissionais da educação, membros dos núcleos sociais de apoio e discentes, revelando o impacto positivo das avaliações elaboradas e realizadas, perseguindo o desenvolvimento dos educandos.

**Palavras-chave:** Transversalidade, Educação Profissional Tecnológica, Avaliação, Formação Integral.

## **ABSTRACT**

This is a report of teaching experience carried out in the context of technological professional education at the Federal Institute of Brasília - Brasília Campus. The objective of the article is to discuss and propose the transversality of relevant social themes in the technical course of systems development. The discussions emerge from the conceptual bases of Professional and Technological Education (PTE), in the pedagogical documents related to the institution, its values, and in the difficulty of achieving the principles of transversality. The article proposes integrating the themes of diversity, race, and inclusion into the subjects taught through the formative and summative assessments conducted by the author. The author used questionnaires and problem situations as means to link the cross-cutting proposal with the intended evaluations. The actions suggest that in order to achieve the comprehensive education intended by EPT, it is necessary to develop efficient assessment tools in the integration of content with critical-social education, leading this work to share its pedagogical proposals. The results and analyses were obtained through the statements of education professionals, members of social support groups and students, revealing the positive impact of the assessments prepared and carried out, pursuing the development of the students.

**Keywords:** Transversality, Technological Professional Education, Assessment, Integral Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A transversalidade tem como objetivo a integração de temas sociais fundamentais como ética, direitos humanos e diversidade durante o estudo de diferentes áreas do conhecimento presentes no currículo educacional. Ao tratar a transversalidade de forma integrada e bem estruturada, capaz de contextualizar os obstáculos dos indivíduos como interesse coletivo, a formação crítica e social de qualidade se aproxima da consolidação almejada.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a transversalidade e ações pedagógicas devem somar forças ao atuar articuladamente nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, as instituições de ensino, através das prerrogativas e obrigações institucionais, definem os princípios norteadores de suas atividades, estando eles refletidos na construção do Planos Político Pedagógicos (PPP) e de seus Planos de Cursos ofertados.

Embora, cursos de natureza mais técnica possuam aplicabilidade multidisciplinar, especialmente voltados a Sistemas de Informação (Audy, Andrade, Cidral, 2005), constatou-se que no Plano de Curso do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas predominam disciplinas de teor conceitual e procedimental técnico. Este cenário conduz ao principal problema apontado pelo estudo, sendo a falta de atividades pedagógicas que versem sobre valores atitudinais num curso altamente instrumental. Com apenas uma componente curricular versando sobre Ética, os docentes das demais disciplinas se tornam responsáveis na organização e compromisso em explorar os temas atitudinais tão relevantes dentro da sala de aula.

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo exibir o relato de experiência docente do autor ao elaborar e aplicar proposta de transversalidade no referido curso. A proposta se baseia na utilização das avaliações (somativa e formativa) e nos instrumentos avaliativos. Vale destacar a natureza inovadora da proposta, visto que não enseja simplesmente citar pontualmente os temas tratados, mas sim evidenciar a integração do aspecto humanizado no estudo tecnológico.

A hipótese principal é a de que os instrumentos avaliativos podem ser meios de explorar e trabalhar transversalmente os objetivos atitudinais, sem prejuízo dos já estabelecidos objetivos conceituais e procedimentais técnicos.

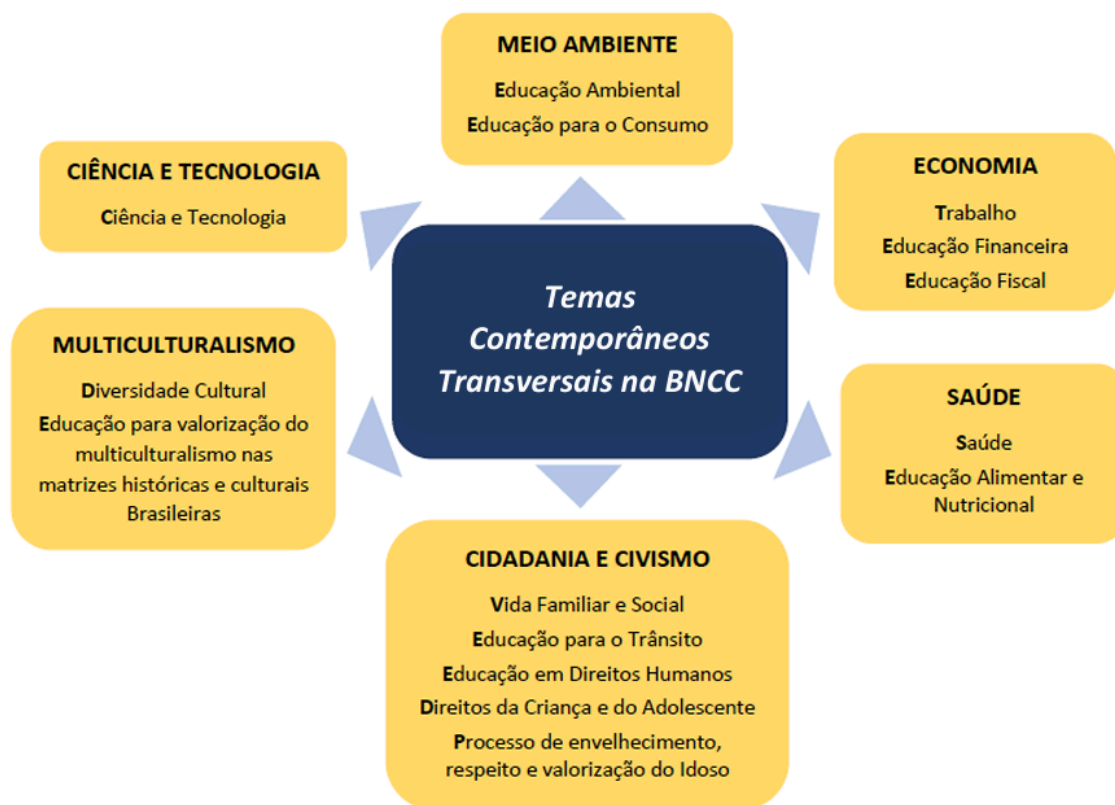
## 2 BASES TEÓRICAS

### 2.1 Transversalidade e seus contextos.

À serviço da formação cidadã, a transversalidade pode ser compreendida como o tratamento de questões socialmente relevantes que perpassam diversas disciplinas do saber sem, no entanto, tornar-se uma disciplina isolada, contribuindo para a elaboração dos instrumentos de entendimento e intervenção na realidade dos educandos (BRASIL, 1997). Tendo sua organização de conhecimento, áreas e temas presentes inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais em sua versão de 1997, a transversalidade vem-se consolidando como proposta educacional como um dos princípios norteadores de aprendizagens. Isso pode ser comprovado através de sua homologação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, assim como em sua ampliação ao Ensino Médio, em 2018 (BRASIL, 2019). Ainda que atuando de maneira complementar ao conceito de interdisciplinaridade, a transversalidade pode ser diferenciada pois age na perspectiva didática-pedagógica, na formação do indivíduo e na abordagem do ensino. Já a interdisciplinaridade toma para si contornos relativos à produção do conhecimento, na estruturação do trabalho didático-pedagógico em que os temas e seus respectivos eixos serão integrados às disciplinas. A transversalidade, garantida por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, perpassa todo o currículo e promove o diálogo entre diferentes áreas do saber. Essa abordagem é consolidada nos pareceres CNE/CEB

Inicialmente pensadas como recomendações de assuntos que deveriam ser abordados em sala, não exigindo uma disciplina própria, os Temas Transversais potencializaram o desenvolvimento dos educandos ao aliar a epistemologia científica à sua vida cidadã e social. Além disso, a própria nomenclatura foi alterada de “Temas Transversais” para “Temas **Contemporâneos** Transversais” (ou TCT’s) evidenciando ainda mais o caráter de atualidade e relevância dos eixos. Atualmente, podemos encontrar quinze TCT’s organizados em seis macro áreas temáticas, conforme a imagem a seguir.

Figura 2 — Proposta avaliativa elaborada pelo autor



Fonte: Elaborado por BRASIL (2019)

A proposta de intervenção pedagógica deste relato de experiência se fundamentou principalmente no eixo do multiculturalismo, visto que tange às temáticas relacionadas à inclusão, gênero e questões étnico-raciais.

## 2.2 Sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que perpassando todos os níveis da educação nacional, busca a formação integrada do educando ao pleno exercício profissional no mundo do trabalho, compreendendo em sua totalidade os conhecimentos científicos e tecnológicos, as relações da sociedade e seu papel ativo enquanto cidadão. Ao promover a união indissociável entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cidadania, a EPT colabora para que seus educandos fortaleçam as competências e habilidades necessárias não apenas para uma profissão, mas também para a superação de obstáculos sociais durante seu trajeto de vida. A dicotomia entre a teoria (com o saber intelectual valorizado) e os saberes manuais, a desigualdade social pela precarização profissional e a alienação social são

alguns dos desafios que a EPT busca enfrentar. Para tal tarefa, a EPT se fundamenta em bases conceituais para construir sua proposta de emancipação. Silva(2023) cita como tais bases a noção do trabalho como princípio educativo, a politecnicidade, formação omnilateral e a formação humana integral. Apesar de ser possível avaliar a ação de todas as bases citadas na proposta elaborada, o autor destaca especialmente a formação humana integral como foco de seu trabalho.

Ao concordar com Ciavatta (2005) quando propõe a formação humana integral como garantia ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador no direito a uma formação completa para a leitura do mundo e atuar como cidadão integrado, o autor investigou a maneira em que a transversalidade estaria articulada à EPT para trazer maior solidez a sua proposta. Com base no Artigo 3º, incisos XI e XIII da Resolução CNE/CP nº 1, de janeiro de 2021, que trata dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, é possível fundamentar a proposta transversal, pois ela se relaciona diretamente com o eixo do multiculturalismo pretendido. O inciso XI aborda a importância das necessidades específicas das pessoas com deficiência e transtornos de aprendizagem, enquanto o inciso XIII estabelece o reconhecimento de identidades e culturas que historicamente sofreram e ainda sofrem com processos de exclusão, invisibilização e marginalização social.

Orientado pelo entendimento da modalidade profissional tecnológica, seus objetivos e bases conceituais, unidas à importância dos temas contemporâneos transversais, o autor buscou esse alinhamento aos projetos pedagógicos da instituição que realizaria sua experiência docente.

### **2.3 O Instituto Federal de Brasília e seus planos pedagógicos.**

Originado a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) evoluiu para um espaço de aprendizagem de múltiplas identidades, compreensões, ações, possibilidades e desafios (IFB, 2019). Criado no termos da Lei 11.892/2008, o IFB é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada especializada em ofertar a Educação Profissional e Tecnológica nas suas diferentes modalidades e níveis de ensino. Conforme seu estatuto atualizado em 2016, o IFB conta com uma reitoria e 10 *campi* pelas as regiões administrativas do Distrito Federal, sendo elas: Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Brasília. Este relato de experiência foi realizado no *campus* de Brasília, localizado em SGAN 610 – Módulos D, E, F e G - Brasília - DF - CEP 70.830-450.

Um dos motivos para essa escolha foi a presença do curso na área de formação do autor, sendo evidenciado no Projeto Político Pedagógico do *campus*.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento norteador das práticas escolares. Nele é preciso definir a missão, os valores, a filosofia, a identidade e a proposta pedagógica de uma escola (Carvalho, 2024). Sendo um documento obrigatório, conforme a LDB, ele fornece um panorama sobre a escola, princípios norteadores e suas atividades realizadas. O IFB (2019, pg 21) traz em seu projeto pedagógico o **respeito**, entre seus valores comuns, da seguinte maneira:

3: **Respeito**: implica em aceitar diferenças e singularidades e compreender que o outro é sempre diverso do eu. Manter a postura de dialogicidade e de atenção ao diferente. O diferente surge na estética, na ideologia, na sexualidade, na raça, no gênero, na etnia, nas expressões da emocionalidade, na diversidade cultural.

Esse trecho dialoga diretamente com a importância da justiça social no ambiente educacional, unido à reflexão pretendida com os temas contemporâneos transversais selecionados pelo autor, com base na análise do Plano de Curso do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (TDS).

Sendo um importante instrumento ao trabalho educacional, o Plano de Curso (PPC) tem como objetivo referenciar os conteúdos, metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem referentes às unidades escolares (Noé, 2025). Além disso, fornece aos coordenadores e docentes uma ampla visão do curso, de seu público alvo, suas obrigações legais e sua organização didático-pedagógica.

Ao analisar o PPC do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, é possível perceber quase a totalidade de componentes curriculares com conteúdos estritamente técnicos, sendo a única exceção o componente “Ética Aplicada à Informática”. Essa presença maciça de conhecimentos técnicos, apesar de ser justificadamente intrínseca à natureza do curso, pode ser encarada como um obstáculo para a formação humana integral dos educandos. Com base nesse cenário, o autor constrói sua hipótese de que mesmo à frente de componentes curriculares intensamente técnicos, é possível a utilização da transversalidade objetivando uma formação integral, valendo-se dos instrumentos avaliativos como meio.

## 2.4 O que é e pra que serve a avaliação?

A avaliação está presente em diversas atividades do nosso cotidiano. No contexto educacional, embora muitas vezes seja associada a experiências negativas e traumáticas, ela desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. Entendendo como componente do ato pedagógico, Luckesi (2011) conceitua a avaliação como ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos. Além disso, ele reafirma que seu objetivo é o diagnóstico dos impasses da aprendizagem e, quando necessário, levantar soluções que favoreçam os resultados satisfatórios desejados. Dessa maneira, é possível perguntar aos educandos se aprenderam e possibilita o docente intervir de acordo com essa investigação. Villas Boas (2022) descreve que a avaliação cumpre três funções: somativa, formativa e diagnóstica. Esse trabalho versa principalmente sobre as avaliações formativas e somativas em sua proposta transversal.

A autora converge seu ponto de vista com Hadji (1994) quando trata a avaliação formativa como a investigação da aprendizagem realizada ao longo do trabalho escolar, não restrita a apenas uma ocasião, permitindo a participação dialógica entre estudante e docente na compreensão e superação das dificuldades. Essa função formativa tem importância crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois é através das ações pedagógicas diárias dentro da sala de aula que os educandos e educadores constroem o conhecimento de forma colaborativa e significativa.

Diferenciando as **avaliações para as aprendizagens** (referindo-se a função formativa) e **avaliação das aprendizagens**, Villas Boas (2022, p. 25, apud Harlen, 2006, p. 104) traz a função somativa relacionada ao registrar e relatar o que foi aprendido no passado. Embora os termos possam ser parecidos, há nas avaliações das aprendizagens o caráter de coleta das informações, ação que popularmente é associada aos exames com notas e menções. Luckesi (2000) ressalta essa essência investigativa das avaliações somativas ao afirmar que somente com instrumentos suficientemente adequados é possível garantir que os processos de diagnóstico e tomada de decisão, inerentes ao ato de avaliar, sejam possíveis. Tais instrumentos, na opinião de Luckesi (2000), devem ser elaborados para que sejam adequados:

- Ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando.
- Aos conteúdos essenciais planejados e realizados no processo de ensino.
- Na linguagem, clareza e precisão da comunicação.

- Ao processo de aprendizagem do educando.

Apoiado pelo entendimento de HADJI(1994, p. 165) , o autor deste trabalho buscou unir os tipos de avaliações (formativa e somativa), seus instrumentos (questionários, exercícios e situações problema), à encorajar os objetivos atitudinais pretendidos pela transversalidade.

### **3 METODOLOGIA DO RELATO**

#### **3.1 Elaboração dos planos de ensino**

O autor, na condição de professor substituto do curso técnico de desenvolvimento de sistema no primeiro semestre de 2025, atuou nas seguintes disciplinas: Análise e projeto de sistemas (APS) e Lógica de programação II (LP2). Embora pela praticidade na grade de componentes designada e do envolvimento contínuo com a turma, o autor escolheu trabalhar seu relato com ambas as disciplinas. Isso se deu em grande parte pela opinião de que não há componentes curriculares que não possam ter sua organização didático-pedagógica aprimorada com os temas transversais.

Durante esse período, foram elaborados os planos de ensinosa das respectivas disciplinas, respeitando a ementa estipulada no plano de curso, assim como bases conceituais e bibliografia indicadas. Entretanto, evidenciou-se a predominância completa de conceitos e práticas apenas da área técnica, deixando a responsabilidade de fomentar a transdisciplinaridade ao docente.

Nesse caso, o autor traçou sua estratégia pedagógica objetivando a contextualização de temas sociais às avaliações e exercícios durante as aulas ministradas por meio dos instrumentos avaliativos programados. A integração buscou ativamente criar um contexto crível e pertinente aos instrumentos pedagógicos, para que não houvesse a descaracterização tanto do conteúdo quanto dos temas abordados. A preparação pedagógica buscou maneiras de garantir que a transdisciplinaridade não estivesse equivocada, por meio de situações-problemas e avaliações mal elaboradas.

Entre os diversos instrumentos avaliativos possíveis, o autor elaborou questionários virtuais com indagações mesclando a análise crítica dos conteúdos com o contexto social transversal, elaboração de diagramas de modelagem e análises textuais de situação problema.

### **3.2 Participação dos núcleos**

Ciente da limitação na própria formação pedagógica, o autor vinculou-se aos núcleos educacionais da própria instituição para estar imerso nas ações promovidas, assim como, nos temas tratados pelos profissionais educacionais. Dentre os núcleos existentes, atuou no Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED), Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Essa interação foi crucial para a elaboração respeitosa e inclusiva das avaliações contextualizadas pretendidas com os temas de raça, etnia, diversidade sexual, gênero, inclusão e etc. Durante a experiência docente, o autor buscou ouvir as opiniões e experiências pregressas dos demais profissionais dos referidos núcleos durante a elaboração dos instrumentos propriamente ditos.

### **3.3 Perfil dos educandos**

Ao iniciar o trabalho docente no início do semestre de 2025, o autor teve a dimensão pluricultural de sua turma. Ao total, 22 estudantes estavam matriculados na disciplina, embora houvesse cinco casos de evasão estudantil. A faixa etária da turma exibia teor heterogêneo, possuindo inscritos entre 20 a 45 anos de idade. Outro fator importante a ser mencionado foi a presença de 25% de estudantes do gênero feminino nas disciplinas. Esse dado nos mostra o espaço cada vez maior das mulheres nas áreas de formação tecnológica, validando ainda mais a necessidade de temas transversais sobre gênero trabalhados em sala.

Durante todo o semestre de experiência, a turma se mostrou atenta à importância dos conteúdos tecnológicos, embora houvesse certa indiferença inicial às questões transversais no início dos trabalhos pedagógicos. Algumas das justificativas apontadas pelos próprios discentes faziam referência a defasagem na aprendizagem de conteúdos no módulo anterior, além da proposta não seguir as experiências habituais pregressas dos educandos.

### **3.4 Elaboração de questões**

Com base na responsabilidade social institucional, a ementa estipulada no plano de curso e as ações promovidas pelos núcleos, foram elaboradas ao total cinco questões e duas análises de situações-problema. A tabela a seguir organiza as avaliações desenvolvidas, sua respectiva disciplina e qual tema buscou abordar vinculado ao conteúdo programático.

Tabela 1 — Proposta avaliativa elaborada pelo autor

<b>Proposta</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Tema social</b>	<b>Conteúdo programático</b>
<b>Questão de avaliação somativa</b>	Linguagem de Programação II	Reservas à PCD em concursos públicos	Programação estruturada em Java
<b>Questão de avaliação somativa</b>	Análise e Projeto de Sistemas	Aplicativo de tradução em libras “HandTalk”	Métodos evolutivos de desenvolvimento de software
<b>Questão de avaliação somativa</b>	Análise e Projeto de Sistemas	Software de GPS integrado às reservas indígenas do DF.	Métodos especiais de desenvolvimento de software
<b>Questão de avaliação formativa</b>	Linguagem de Programação II	Resgate histórico de brasileiros importantes.	Orientação à objeto em Java
<b>Questão de avaliação somativa</b>	Linguagem de Programação II	Resgate histórico de brasileiros negros	Orientação à objeto em Java
<b>Análise de solução-problema</b>	Análise e Projeto de Sistemas	Sistema de casa inteligente p/ surdos	Análise de requisitos planejamento e modelagem
<b>Análise de solução-problema</b>	Análise e Projeto de Sistemas	Sistema de casa inteligente p/ cegos	Análise de requisitos planejamento e modelagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Com as questões elaboradas, o autor as incrementou aos instrumentos de avaliação. As questões foram organizadas e armazenadas em espaço virtual, podendo ser acessadas na íntegra a partir do link:

<https://drive.google.com/file/d/1J2PVaJXta4NjMyzUwtNGy8ZPykpyKHJM/view?usp=sharing>

## **4 AVALIAÇÃO DA AÇÃO**

Após a elaboração e aplicação com os estudantes, o autor buscou docentes, coordenadores e profissionais educacionais, especialmente do colegiado e núcleos vinculados, para analisarem as propostas avaliativas, sua qualidade e apresentarem sua opinião profissional. Estas avaliações da proposta se deram por meio de entrevistas pessoais informais, avaliações por email e conversas durante o período do relato.

### **4.1 Coordenação do curso técnico de desenvolvimento de sistemas:**

Ao compartilhar as questões com a coordenação do curso TDS, o autor recebeu críticas positivas em relação à abordagem pedagógica sendo ela consistente ao estimular o pensamento crítico e a conexão entre o fazer técnico e os contextos sociais reais. Ressaltou que apesar do aspecto puramente instrumental das disciplinas, o autor buscou proporcionar um sentido mais humanizado à aprendizagem de programação. O autor também recebeu as críticas das fragilidades de suas questões, evidenciando certas imprecisões na comunicação de alguns enunciados, delimitações de alguns temas e definição clara sobre qual conhecimento técnico avaliado.

De maneira geral, o autor teve seu esforço elogiado em trabalhar temas transversais com a prática da programação, buscando o incentivo à reflexão social e histórica e promovendo a conexão com eixos da educação inclusiva.

### **4.2 Profissionais membros dos núcleos educacionais:**

Compartilhando as questões com profissionais membros, a proposta do autor foi reconhecida como inovadora e muito alinhada com práticas pedagógicas contemporâneas, tendo em vista a articulação entre conteúdo técnico, cidadania e diversidade, valorização cultural e inclusão digital. O autor recebeu direcionamentos, principalmente no uso correto de termos (vide PCD, indígenas e surdo/deficiente auditivo) para que as questões elaboradas não reforçassem conotações e termos pejorativos. O autor ainda recebeu sugestões de tópicos para futuras avaliações, mergulhada na intenção da transversalidade ao curso TDS.

### **4.3 Estudantes do curso de Desenvolvimento de Sistemas:**

Durante todo o período, o autor manteve uma relação dialogada com os educandos, o que favoreceu trocas constantes de opiniões sobre as avaliações realizadas. A turma demonstrou receptividade às propostas transversais ao longo do processo de construção do conhecimento técnico. Embora houvesse uma indiferença inicial aos temas transversais por

parte das preocupações na aprendizagem ocorridas em outras disciplinas, esse cenário foi se modificando paulatinamente. Ao estabelecer com clareza as instruções dos conteúdos técnicos e das questões sociais, o autor recebeu elogios dos educandos ao relatarem o bom entendimento das atividades propostas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora ciente da tradição pedagógica profundamente calcada na técnica instrumental, foi possível comprovar a possibilidade de vinculação dos temas contemporâneos transversais à ementa do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas. Ao se tratar de uma proposta inovadora, as ações do docente foram diversas vezes auto analisadas. Isso se deu ao fato da responsabilidade docente estar entre duas realidades: o dever de manter-se ativamente trabalhando na formação integral dos educandos, enquanto busca complementar a própria formação ética, pedagógica e humana. Sem uma formação docente continuada, não haveria possibilidade de propor esse enlace didático, sendo admitida essa uma possibilidade para a problemática evidenciada no curso.

Outro ponto relevante foi a contribuição empírica ao conceito de avaliação formativa, uma vez que além dos conhecimentos tecnológicos continuamente construídos, foi possível incluir o aspecto atitudinal durante a aprendizagem. Embora esse aspecto não seja evidenciado em forma de nota final ou aprovação, ficou evidenciada uma postura mais ética e humanizada dos educandos, mesmo tratando de sistemas de informação e conceitos técnicos. Esse fato confirma a hipótese inicial de que não haveria prejuízo no ensino técnico com a adoção dos temas transversais. Vale ressaltar que parte significativa da compreensão e êxito da proposta se deu baseada na relação positiva entre estudante e professor, logo é imprescindível que a postura acolhedora do docente, conforme afirma Luckesi(2000), exista antes mesmo da elaboração de instrumentos avaliativos quaisquer.

Como fatores limitantes para a realização dessa proposta, é possível citar a ausência prévia do docente nos assuntos pretendidos, a falta de propostas similares bem sucedidas na inspiração e orientação, e também, a dificuldade de concatenar a comunicação entre núcleos institucionais distintos em um eixo de trabalho conjunto. Grande parte dos obstáculos enfrentados são reflexos da ação atomizada de docentes e suas obrigações curriculares, os núcleos e suas atividades temáticas e a dificuldade de integração desses dois universos em prática combinada.

Por fim, esse relato de experiência não limita sua contribuição aos poucos instrumentos avaliativos criados, mas permite sua expansão a outros instrumentos avaliativos, outros ou novos temas transversais, assim como outros componentes curriculares.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AUDY, J. L. N.; ANDRADE, G. K.; CIDRAL, A. Fundamentos de sistemas de informação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BOAS, B. V.; SOARES, E. R. M. Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem:: Obra pedagógica do professor. Editorial M. R. Cornacchia Editora Ltda, 2022 Disponível em: <https://zoboko.com/text/153g0ro3/avaliaao-das-aprendizagens-para-as-aprendizagens-e-como-aprendizagem-obra-pedagogica-do-professor/6> Acesso em: 12 de Julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da Rede Federal de Ensino. 2025. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em: 30 de Junho de 2025

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 12 de Julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasil, 2019. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 30 de Junho de 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de janeiro de 2021. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, edição 3, Brasília, DF: 06 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rc-p001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rc-p001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 de Julho de 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 de Junho de 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 12 de Julho de 2025.

CARVALHO, Jonas. Saiba o que é Projeto Político Pedagógico e como mantê-lo atualizado. Nova Escola, 2024.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21805/projeto-politico-pedagogico-ppp>

Acesso em; 12 de Julho de 2025

HADJI, C. A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Ed, 1994.

IFB, Instituto Federal de Brasília. Estatuto. Brasília, Estatuto. 2016.

Disponível

em: <https://ifb.edu.br/attachments/article/3270/Estatuto%20-%20tachado%20Vers%C3%A3o%20Final%20-%20Maio%20de%202018.pdf>

Acesso em: 12 de Julho de 2016.

IFB, Instituto Federal de Brasília. Projeto Político Pedagógico. Brasília, 2019.

Disponível em: <https://ifb.edu.br/attachments/article/20369/PPP%20CBRA.pdf>

Acesso em: 12 de Julho de 2025.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

NOÉ, Marcos. Plano de Curso. Brasil Escola, 2025.

Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/plano-curso.html>

Acesso em: 12 de Julho de 2025

OBANDO, I. M. Transversalidade em Perspectiva Curricular: Um Desafio para as Escolas de Educação Básica. Revista Científica FESA, 2023.

Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/353>.

Acesso em: 30 de Junho de 2025.

SILVA, M Veiga da. Os sentidos do trabalho e os conceitos essenciais da EPT: um guia para estudantes, professores e gestores. Rio Pomba, MG: Ed. dos Autores, 2023.

Disponível

em:

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740867/2/Produto%20Educativo\\_Marilene%20Veiga\\_final.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740867/2/Produto%20Educativo_Marilene%20Veiga_final.pdf).

Acesso em: 12 de Julho de 2025.